

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 27

Кропивницький – 2022

УДК 001.89  
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 27. – Кропивницький: РВВ  
ЦДУ ім. В. Винниченка, 2022. – 284 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських конференцій за 2022 рік.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

Друкується за рішенням ученої ради  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка  
(протокол № 6 від 28 листопада 2022 р.)

**Статті подано в авторській редакції.**

© Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка, 2022



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 373.29:808.1(045)

Тетяна БАКУН

#### МІСЦЕ І РОЛЬ ПРИЙОМІВ СТИМУЛЮВАННЯ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИРОБЛЕННІ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

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

У статті представлено аналіз здобутків учених, представників психолого-педагогічної науки, у галузі дошкільної лінгводидактики, зокрема окреслено специфіку застосування прийомів стимулювання словесної творчості в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти; проаналізовано основні складники цієї діяльності залежно від типу й структури заняття з художнього читання.

**Ключові слова:** лінгводидактика, словесна творчість, діяльнісний підхід, розвиток мовлення, діти дошкільного віку, мовленнєва компетентність, художній образ.

**Постановка проблеми.** На сьогодні розвиток якісного мовлення у вихованців закладів дошкільної освіти вважають однією з першорядних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Організація комунікативних дій засобами мовлення належить до того виду діяльності, який дитина засвоює з раннього віку, оскільки саме ця діяльність дозволяє змогу пізнати навколишній світ в цілісності й різноманітності. Завдяки мовленнєвому розвитку дошкільник встановлює зв'язок з довкіллям, розкриває свій внутрішній світ, індивідуальний образ «Я» в соціальному середовищі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окреслена проблема стала предметом багатьох наукових розвідок, розроблених педагогами-теоретиками й педагогами-практиками з різних позицій і підходів. Теоретичне підґрунтя розвитку мовлення на різних етапах дитинства представлено в непересічних ідеях українських і зарубіжних науковців та педагогів сьогодення. Зокрема, Я. Коменський рекомендував урахувати значущість формування мовлення дитини з перших років життя; Ф. Фребель указував на важливість поєднання розвитку мовлення з іншими видами діяльності, з-поміж них називав ігрову й образотворчу; М. Монтесорі обґрунтувала принцип наочності засвоєння мови й розвитку мовлення; Ж.-Ж. Руссо рекомендував упроваджувати найбільш ефективні прийоми вироблення якісного мовлення; у працях З. Богуславської, В. Ветрової, М. Єлагіної, М. Лісіної викладено особливості становлення комунікативної функції дошкільників.

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

**Мета статті** – вивчити найбільш вагомі здобутки психолого-педагогічної науки в галузі дошкільної освіти, окреслити поняття «словесна творчість вихованців ЗДО»; проаналізувати основні складники цього поняття; визначити роль і місце словесної творчості в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** За змістом сучасних програм та оновленого Базового компонента дошкільної освіти [3] сформульовано кінцеву мету мовленнєвого розвитку вихованця закладу дошкільної освіти, що передбачає формування в дитини комунікативної компетенції на тому рівні, окресленому для дошкільного етапу.



Під час освітньої діяльності дошкільників завдяки їхній взаємодії виникають умови розвитку навичок використання вербальних засобів для спілкування й пізнання. З огляду на це дослідники кваліфікують різні форми мовленнєвої діяльності, з-поміж яких театралізовано-ігрова (Н. Карпинська, Л. Фурміна, С. Чемортан); словесно-образотворча (В. Єзикеєва, Т. Казакова, Н. Сакуліна); мовленнєвотворча й музична (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська); мовленнєво-художня (А. Богуш, Н. Коченгіна); ігрова (Б. Ананьєв, Л. Березовська, Н. Луцан); словесно-образотворча (Н. Ветлугіна). Усі ці види науковці розглядають загалом під поняттям мовленнєво-творча діяльність дітей дошкільного віку (Н. Гавриш).

У сучасних тлумаченнях змісту поняття «художньо-мовленнєва діяльність» також спостерігаються різні підходи до його розуміння. Уже неодноразово зазначалося, що вагомий внесок у розроблення мети, завдань і принципів, обґрунтованість методологічних положень художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників належить А. Богуш [9]. Науковиця переконана, що художньо-мовленнєва діяльність дошкільників є продуктивно-естетичною (музична, образотворча, конструктивна), яка вимагає супроводу образним мовленням та використання творів художньої літератури різних жанрів. Окрім того, у дослідженнях А. Богуш зазначено, що художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку є специфічним видом діяльності, її пов'язано із сприйманням, розумінням і відтворенням вихованцями закладу дошкільної освіти змісту творів у різних іграх та театральних дійствах [7]. Цей вид діяльності можна успішно реалізувати тільки в процесі систематичного й цілеспрямованого збагачення літературних знань дітей, їхнього словникового запасу із системи рідної мови, підвищення рівня культури сучасного українського мовлення [6].

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

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

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

- 1) завдання художньо-мовленнєвої діяльності;
- 2) зміст художньо-мовленнєвої діяльності;
- 3) види художньо-мовленнєвої діяльності;
- 4) напрями художньо-мовленнєвої діяльності.

З огляду на викладені складники важливо назвати також компоненти художньо-мовленнєвої діяльності, кожен з яких має своє призначення, однак загалом вони створюють єдине ціле: джерела художнього читання; жанри художнього читання; функції художньої літератури; принципи відбору художніх творів для дітей; сприймання художніх творів; методи і прийоми роботи з художньою літературою.

Ураховуючи ці компоненти, а також роль заохочення вихованців закладу дошкільної освіти до словесної творчості, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпінська висловлюють одностайну думку щодо визначення мети, змісту, видів і напрямів художньо-мовленнєвої діяльності. Джерела і жанри художньої літератури для дітей старшого дошкільного віку представлено в програмах [7; 9].

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

Унаслідок опрацювання педагогічних розвідок [9] визначено також роль художньо-мовленнєвої діяльності у всебічному розвитку вихованців ЗДО. Основні завдання розвитку словесної творчості полягають у:

- формуванні мовлення, комунікативних здібностей, моральних цінностей, почуттів, елементів самопізнання, рефлексії, толерантності;
- виробленні художнього смаку, почуття гумору;
- розвитку творчої уяви, фантазії, мислення; допомозі формулювати висловлення про внутрішній світ дошкільника;
- виконанні функції засобу залучення дитини до читання, малювання, музики.

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



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

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

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

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

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

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

- 1) забезпечувати розуміння образних виразів, фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок, що позначають доступні просторові, часові та кількісні відношення;
- 2) формувати розуміння найпростіших причинно-наслідкових зв'язків під час роботи із змістом художніх творів;
- 3) демонструвати приклади того, як домислювати події, відсутні в художньому творі; об'єднувати в розповідь кілька сюжетів картин, літературних творів;
- 4) виробляти вміння відтворювати зміст відомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;
- 5) формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театрално-ігровій діяльності;
- 6) виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки [6].

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

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

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

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

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

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

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



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

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

- відповідність художніх творів віковим особливостям дітей дошкільного віку, їхньому досвіду, читацькому кругозору, знанням про довкілля;
- систематична й спланована робота з творами різних жанрів художньої літератури під час мовленнєвої діяльності, зокрема в процесі сприймання, розуміння та відтворення змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств;
- відповідність книги художнім, санітарно-гігієнічним та технічним вимогам;
- налагодження ігрових, довірливих стосунків між вихователями й дітьми під час роботи з художнім твором;
- забезпечення художньо-естетичного розвивального середовища (підібрати художні матеріали, урізноманітнити художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід);
- інтеграція різних видів дитячої діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, художньо-мовленнєвої).

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

- сприймання на слух та розуміння місту художніх творів;
- відтворення змісту й виконавська діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання в особах);
- театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);
- творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

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

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

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

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

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

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

Наші спостереження за організацією освітнього процесу в ЗДО переконують, що найчастіше види діяльності на заняттях організовано на застосуванні різних видів мистецтв: наприклад, діти читають поезію про весну, слухають музичні твори про весну, малюють, ліплять на тему весни, складають оповідання чи віршики, загадки, лічилки. Вибір видів діяльності на занятті також залежить від жанру художніх творів, від мети заняття, від місця в системі занять, способів вираження художнього образу в різних видах мистецтва. Незалежно від виду мистецтва, з яким працюють на занятті, у художньо-мовленнєвій діяльності завжди передбачено опрацювання художнього образу, що охоплює такі компоненти: відповідність формі,





композиційні особливості, художнє мовлення твору. Художній образ є особливим для мистецтва способом віддзеркалення й узагальнення навколишнього світу з погляду обраного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій, емоційно насиченій формі, тому він дає змогу розвивати дитячу уяву, процеси аналізу й синтезу, установлювати асоціативні, причинно-наслідкові зв'язки.

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

#### БІБЛІОГРАФІЯ

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

УДК 616.45-001.1

**Святослав ГЕНИК**

### **КОРЕКЦІЯ СТРЕСУ У ВОЄННИЙ ЧАС ЗА ДОПОМОГОЮ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ**

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

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Горська Г. О.*

*У статті розкривається поняття стресу, його механізмів та перебігу у контексті фізіологічної теорії Г. Сельє та когнітивної теорії Р. Лазаруса. Аналізується специфіка стресу внаслідок воєнних дій, ймовірність його патогенного впливу. Пропонуються підходи і прийоми подолання негативних реакцій організму на стресові ситуації; наводиться опис структури, процедури, основних цілей психопрофілактики і психокорекції стресу з використанням копінг-стратегій.*

**Ключові слова:** стрес, психотравмуюча ситуація, копінг-стратегії, психокорекція, психопрофілактика, реабілітація.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах соціально-економічної нестабільності суспільства існує безліч ситуацій, які провокують стрес. Особливою гостроти набуває проблема стресу, коли людина змушена вирішувати завдання, що перевищують її фізичні та інтелектуальні можливості. В обставинах воєнного часу кількість стресорів зростає.

Від початку злочинного вторгнення росії в Україну, події і факти, які негативно впливають на психічний стан людини, стали повсякденністю, а постійний стрес – це виснаження ресурсів особистості та її організму, що в свою чергу призводить до більш важких наслідків, таких як неврози, ПТСР та інші різні психосоматичні захворювання. Тому в такий час дуже важливим є необхідність допомогти людям і вжити відповідні методи профілактики та корекції стресу аби мінімізувати негативні наслідки війни.

Відомо, що стрес в житті людини є завжди, адже це процес адаптації організму до навколишнього середовища. Але також потрібно розуміти, що стрес настає у разі, коли людина вважає, що обставини



пред'являють йому занадто високі вимоги, які перевищують його ресурси та ставлять під загрозу його благополуччя. Тому досить ефективним методом протидії стресу та його профілактики є навчання копінг-стратегіям, тобто відповідному мисленню, діям, поведінці та прийомам, які будуть допомагати боротись зі стресом, зменшувати його негативний вплив, зберігати свідомість і продуктивність людини в нормі.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні специфіки протікання стресу та його профілактики і корекції в умовах воєнного стану, задля запобігання виникненню стресових розладів.

**Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій.** Під час аналізу літератури було виявлено, що першим, хто ввів термін «стрес» у фізіологію та психологію був Кеннон Волтер Бредфорд, він писав про це у своїх роботах (1932 р.), виділивши універсальну реакцію «боротись чи втікати». Досить часто авторство терміну передають відомому канадському фізіологу Гансу Сельє, проте він почав використовувати поняття «стрес» лише у 1936 році для пояснення «загального адаптаційного напруження» як реакції пристосування організму до фізичних, хімічних та органічних факторів. Це дослідження набуло подальшого розвитку в працях Р. Лазаруса.

У рамках когнітивного підходу М. Горовиць розробив інформаційну концепцію стресу. У межах психосоціального підходу стрес досліджували Р. Грін та Б. Вілсон. Багато зарубіжних дослідників звертали увагу на наслідки стресу, викликані виробничою діяльністю (Дж. Гілтон, С. Палмер, Т. Пікеринг).

У вітчизняній психології деякі вчені пов'язували поняття стресу з поняттям напруження (В. А. Ганзен, В. М. М'ясищев). Стрес як процес, що призводить до психічних відхилень, розглядали Л. М. Аболін та Т. І. Аболіна. В контексті емоцій стрес вивчали Г. Г. Аракелов, Г. І. Кассиль, О. І. Медведєв, Н. М. Русалова, В. В. Суворова. Психологічні особливості людини в стресових ситуаціях досліджували В. А. Бодров, А. М. Вейн, Л. В. Куликов, К. В. Судаков. Феномен стресу в міжособистісних стосунках людей розглядали Е. С. Бодрова, Л. А. Китаєв-Смик. Особливості переживання стресів людиною в екстремальних умовах досліджували Ю. А. Баранов, А. П. Мухін, С. В. Чермянін.

Проблему особливостей протікання стресу та його корекції у воєнний час доцільно розглядати з позицій фізіологічної концепції стресу Г. Сельє та когнітивної теорії Р. Лазаруса.

Основним положенням фізіологічної теорії є уявлення про збереження внутрішньої стійкості процесів в організмі та мобілізацію ресурсів на стресор для збереження цієї стійкості. Г. Сельє розділив всі реакції та дії організму на специфічні та стереотипні неспецифічні ефекти стресу, що проявляються у вигляді загального адаптаційного синдрому. Цей синдром проходить три стадії: 1) стадію тривожності; 2) стадію резистентності; 3) стадію виснаження [6].

Учений ввів поняття адаптаційної енергії, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму. Її виснаження безповоротне і веде до старіння і загибелі організму. Психічні прояви загального адаптаційного синдрому позначаються як «емоційний стрес» – тобто афективні переживання, які супроводжують стрес і такі, що ведуть до несприятливих змін в організмі людини. Оскільки емоції залучаються до структури будь-якого цілеспрямованого поведінкового акту, то саме емоційний апарат першим включається в стресову реакцію при дії екстремальних і руйнівальних чинників. У результаті активуються функціональні вегетативні системи, що регулює поведінкові реакції [6].

В розумінні механізмів стресу важливою є також когнітивна теорія психологічного стресу Річарда Лазаруса, яка з'явилася як логічне продовження теорії Г. Сельє. Відповідно до когнітивної теорії, стрес настає у разі, коли людина вважає, що обставини пред'являють їй занадто високі вимоги, які перевищують її ресурси та ставлять під загрозу благополуччя. Із цим пов'язані дві стадії когнітивної оцінки:

1. Первинна оцінка. Людина оцінює, чи може втратити або набутися чогось в даній ситуації, чи є тут загроза або небезпека. Наприклад, чи є потенційна загроза втратити самооцінку чи, навпаки, існує можливість її підвищити? Чи є ризик для вашого здоров'я або для здоров'я коханої вами людини?

2. Вторинна оцінка. Людина оцінює, що можна зробити і чи можливо зробити хоч щось, що зможе виправити шкоду, попередити її або збільшити можливості отримати користь. Іншими словами, вторинна оцінка означає оцінку ресурсів людини, необхідних для того, щоб впоратися з потенційною загрозою або потенційною вигодою, які були оцінені на стадії первинної оцінки. У випадку відсутності ресурсів для подолання потенційної загрози виникає стрес. Проте виключно когнітивні процеси зумовлюють як якість, так і інтенсивність цих емоційних реакцій [4].

У своїх роботах автор намагається диференціювати поняття фізіологічного і психологічного стресу шляхом введення когнітивного компоненту в структуру стресу. На думку Р. Лазаруса, фізіологічний і психологічний стрес істотно різняться між собою за особливостями стимулів, що їх викликають, за механізмом їх розвитку і характером реакцій у відповідь.

Незважаючи на деякі протиріччя у рамках підходу цього автора, ним було виділено кілька важливих положень стресу: однакові зовнішні події можуть бути або не бути стресовими для різних людей; одні й ті самі люди можуть сприйняти одну й ту саму подію по-різному. В одному випадку сприймати як стресорну, а в іншому – як звичайне або нормальне явище.





Говорячи про *види стресів*, слід зазначити їх складну типологію, складену за різними засадами. За *тривалістю* виділяють *гострий* (негайна реакція організму на ситуацію наприклад, загроза і переляк) та *хронічний* (довготривалий вплив стресора на організм людини). За *впливом на організм* буває конструктивний стрес (*Еустрес*) – стан, внаслідок якого підвищуються функціональні резерви організму, відбувається його адаптація до стресового фактору та деструктивний стрес (*Дистрес*) – стан, при якому людина не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку. За *об'єктом впливу* виділяють *фізіологічний* (стрес викликають різні фізичні впливи на організм) та *психологічний* (стрес викликають емоції які виникли в зв'язку із соціально значимими подіями). Психологічний стрес, в свою чергу розділяють на *інформаційний* (перевтома від інформації) та *емоційний* (незадоволення соціальних потреб, очікувань, домагань) [3].

#### Виклад основного матеріалу.

Психологічна специфіка стресу, отриманого внаслідок воєнних дій, залежить не тільки від зовнішніх впливів, хоча вони є досить сильними для людини, але і від суб'єктивного ставлення до подій, оцінки ситуації, в якій вона знаходиться. У випадку, коли із ситуацією не можливо справитись, вона стає *кризовою подією*, а в особистості настає *кризовий стан*, або іншими словами *психологічна криза*.

У психології поняття «криза» розглядали І. Г. Малкіна-Пих, К. М. Поліванова, Т. М. Титаренко як проблему задоволення найважливіших потреб індивіда, якої він не може уникнути та не в змозі розв'язати звичайними для себе способами. Згідно з МКХ-10, поняття кризового стану класифікують як реакцію на стрес, розлад адаптації або *посттравматичний стресовий розлад*. Кризові стани та стресові розлади не обмежуються лише гострими реакціями у здорових осіб; травматичний стрес може спричинити і хронічні реакції, і зміни особистості. Тому потрібно розглядати *кризовий стан* як нормальну реакцію людини на аномальну або *психотравмуючу подію*, якою, безсумнівно, є війна.

Визначено, що психологічна травма – це травма, що виникла в результаті дії на психіку людини особисто значущої інформації; емоційна дія, яка спричинила психічний розлад; шкода, нанесена психічному здоров'ю людини в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або гостро-емоційних, стресових впливів інших людей на її психіку [2]. Патогенний вплив може стати причиною формування цілої низки психічних та поведінкових розладів (ППР) до яких, зокрема, відносяться: гострі реакції на стрес (F43.0 за МКХ10), посттравматичний стресовий розлад (F43.1 за МКХ-10), різноманітні розлади адаптації (F43.2 за МКХ-10), а також стійкі зміни особистості після перенесеної катастрофічної події (F62.0 за МКХ-10).

Аналіз результатів досліджень, проведених у США, Грузії, на Балканах, а також інтерв'ю із закордонними експертами дають підстави стверджувати, що у міжнародному досвіді психосоціальної роботи з тими, хто постраждав унаслідок збройних конфліктів, застосовують:

1. Короткострокові інтервенції – кризове втручання; зустріч-робота (мобільна, виїзна робота); орієнтований на завдання підхід до психосоціальної допомоги (task-centered approach); екстрене психотерапевтичне втручання.

2. Довгострокові втручання – стратегії, орієнтовані на системно-екологічну модель роботи (відновлення ресурсів особистості, економічної спроможності, зв'язків із оточенням), сімейно орієнтовані стратегії роботи, довгострокові психотерапевтичні програми, довгостроковий соціальний супровід та психологічна підтримка [5].

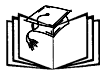
Потрібно розуміти, що корекція стресу, який виник у воєнний час, відрізняється від реабілітації тих, хто постраждав унаслідок збройних конфліктів. Адже *психокорекція* спрямована на зміну визначених особливостей (властивостей, процесів, станів, ознак) психіки, які грають важливу роль у прояві хвороб, у їх патогенезі. А *реабілітація* відновлює здоров'я, яке погіршилось внаслідок перенесених травм та захворювань.

У загальному вигляді модель психологічної реабілітації містить такі послідовні кроки:

1. Взаємна адаптація психолога та пацієнта.
2. Навчання пацієнта методам саморегуляції.
3. Катарсичний етап (повторне переживання).
4. Обговорення найбільш типових форм поведінки (на прикладі життєвих ситуацій).
5. Апробація нових способів поведінки через гру.
6. Визначення життєвих перспектив [5].

Для корекції та профілактики стресу ефективним є використання *копінг-стратегій*. В розумінні теоретичних питань копінгу, його ефективності, нам допоможуть роботи Р. Лазаруса, С. Фолкмана, А. Бандури, С. Хобфолла.

Вперше термін з'явився у психологічній літературі 1962 року; Л. Мерфі застосувала його, вивчаючи, як діти долають кризи розвитку. Чотири роки по тому, в 1966 році Річард Лазарус у своїй книзі «Психологічний стрес і процес подолання» звернувся до копінгу для опису усвідомлених стратегій боротьби зі стресом та іншими породжуючими тривогу подіями.



У сучасній же літературі *копінг* (від англ. coping – долати) пояснюється як психологічна стратегія та спосіб подолання людиною стресової ситуації [7]. Поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитами буденного життя. У психології копінг можна розуміти як розширення (збільшення) свідомого зусилля задля вирішення особистих та міжособистих проблем і намагання опанувати, мінімізувати або переносити стрес чи конфлікт. Ефективність копінгових зусиль (копінгу) залежить від типу стресу і/або конфлікту, індивідуальних особливостей кожної окремої людини та обставин.

Багато авторів відзначають суттєвий внесок соціально-когнітивної теорії А. Бандури, яка допомогла зрозуміти ефективність та наслідки копінг-поведінки для особистості через поняття її самоефективності [1]. Слідом за А. Бандурою, Р. Лазарус (1980) встановив, що недостатньо володіти навичками успішного подолання, людина повинна вірити в те, що вони в неї є.

Тому профілактика та корекція повинна базуватись на чотирьох принципах:

1. Підвищення стійкості до стресу. Потрібно готувати людей до різних ситуацій, вчити керувати своїми емоціями.

2. Позбавлення від психічної напруги. Створення оптимальної реакції на негативні емоції.

3. Психокорекція. При гострих короточасних стресах вона виключає:

a. комплекс рухів, особливо ритмічних і досить важких.

b. релаксація;

c. самонавіяння;

d. використання зовнішніх розслаблюючих факторів.

4. Профілактика рецидивів (від лат. Recidere, у медицині – це відновлення хвороби після удаваного повного одужання) задля ефективного та довготривалого корекційного впливу [1].

Адже, коли ступінь стресу висока і особистісні ресурси виснажені, людина схильна до адиктивних форм поведінки, для неї характерна низька ефективність функціонування копінгових стратегій. Наприклад, перевага може надаватися стратегії уникнення, формою якої є використання психоактивних засобів (алкоголь, цигарки і т.п.). Таким чином, суб'єкт зменшує емоційний компонент дистресу. Значно рідше використовуються стратегії активного вирішення проблем і ще рідше – стратегії пошуку соціальної підтримки. Тому для профілактики таких рецидивів корекція повинна включати багаторазове обігрування сценаріїв поведінки в ситуаціях, коли ресурсів у людини немає.

Головним завданням психолога під час корекції стресу у воєнний час є пояснення центральної проблеми стресу, специфіки протікання та формування нових навичок і стратегій боротьби з ним. Адже саме розуміння механізму виникнення стресу, чи то фізіологічного, чи то психологічного може привести до «інсайту» (раптового розуміння того, у який саме спосіб можна розв'язати задачу чи проблему). Також сюди входить пояснення ефективних та неефективних копінг-стратегій подолання стресу, а саме – які стратегії ефективні в тій чи іншій ситуації, а які – ні.

Не менш важливим є і підвищення рівня стресостійкості за допомогою розвитку гнучкості мислення методами психологічного впливу як: рефреймінг (прийом, що дозволяє змінити точку зору сприйняття події чи предмета), нейтралізація небажаних думок, зміна неадекватних переконань, гумор та байдуже ставлення, а також навчання різним психологічним прийомам саморегуляції, універсальними є релаксуючі тілесно-орієнтовані техніки, які після багаторазових повторень в умовах провокуючої стимуляції або інших стресових навантажень повинні реалізовуватися майже автоматично.

Пасивно-агресивна поведінка, що виражається в байдужості та перекладанні відповідальності на інших може перешкоджати копінг-стратегіям подолання стресу, тому розвиток внутрішнього локус-контролю є хорошим способом збільшення ефективності корекційного впливу.

Ще одним з чинників, що визначають успішність подолання стресової ситуації, є відчуття внутрішньої узгодженості. Внутрішня узгодженість підвищує ймовірність того, що суб'єкт буде:

- вірити у досяжність результату, що залежить від його зусиль;

- сприймати випадкові зриви як виклик до вдосконалення копінгу, а не як доказ безперспективності спроб подолання;

- нараощувати зусилля у прагненні змінити ситуацію.

#### **Висновки і перспективи дослідження.**

Таким чином, стрес – це нормальна реакція здорової людини, захисний механізм біологічної системи. Стрес не видається великою проблемою в житті людини, адже кожен день нас переслідує психосоціальний стрес (патолофізіологічні зміни в організмі у відповідь на звичайні фактори та реалії повсякденного життя), але, при накопиченні великої кількості стресу, це може призвести до емоційного вигорання, різноманітних розладів адаптації, психосоматичних хвороб, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і тому подібного. Тому важливим є корекція стресу у воєнний час за допомогою копінг-стратегій, які допомагають освоїти людям нові способи боротьби зі стресом та зменшити руйнівну дію дистресу.



Запропоновані шляхи психокорекції не вичерпують проблеми подолання стресу, адже методи копінг-терапії направлені на зміну поведінкових, емоціональних та когнітивних аспектів особистості, а не на зміну екзистенційних особливостей прийняття травмуючої ситуації такою, якою вона є, а тому потребують подальших досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовиченко А. В. Особливості копінг - поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* (Сер. «Психологічні науки»). 2013. Вип.114. С. 17-20
2. Гоцуляк Н.С. Психологічна травма: аналіз та шляхи її подолання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки.* 2015. №1. С. 378-390.
3. Кальмыкова Е. С., Миско Е.А., Тарабрина Н.В. Особенности психотерапии посттравматического стресса. *Психологический журнал.* 2001. Т. 22. № 4. С. 70–80.
4. Лазарус Р.С. *Теория стресса и психофизиологические исследования.* В кн. *Эмоциональный стресс* / Под ред. Л. Леви. Ленинград: Медицина, 1970. С. 178-209
5. Лукашенко М. Ю. Актуальні напрями психосоціальної роботи з учасниками бойових дій: зарубіжний досвід. *Юридична психологія.* 2017. №2 (21). С. 48-58
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Общ. ред. Е. М. Крепса; [пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола]. Москва: Прогресс, 1979. 123 с.
7. Українська психологічна термінологія: словник-довідник. / За ред. М.-Л. А. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.

УДК 37.013.42

**Олена ГРИГОР'ЄВА**

### **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

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

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

*У статті розглядається можливість ефективного використання потенціалу позашкільних закладів освіти у процесі формування навичок здорового способу життя дітей. З'ясовано, що концептуальним положенням сучасної теорії позашкільної освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації, збереження та зміцнення здоров'я кожного вихованця. Для успішної практичної реалізації програм з формування навичок здорового способу життя дітей в умовах позашкільних закладів освіти мають дотримуватись певні вимоги. Встановлено, що ефективність потенційних можливостей позашкільного закладу освіти у формуванні навичок здорового способу життя дітей підвищується при забезпеченні педагогічних умов: створення освітньо-виховного простору, спрямованого на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя; реалізації особистісно зорієнтованого підходу у формуванні здорового способу життя; організації самостійної діяльності з питань самооздоровлення, самоосвіти, саморозвитку й самовиховання.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, навички здорового способу життя, позашкільна освіта, позашкільні заклади освіти.*

**Постановка проблеми.** Збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, забезпечення необхідних для цього умов життєдіяльності, навчання та виховання на сьогодні є одним із пріоритетів державної політики України. Згідно з Конституцією – основним законом нашої держави – кожен громадянин (а відтак, і кожна дитина) має право на достатній життєвий рівень для себе, у тому числі на достатнє харчування, одяг, житло, на охорону здоров'я, медичну допомогу, безпечне для життя і здоров'я довкілля [6].

Виховання здорового способу життя – базисний принцип діяльності сучасної школи і позашкільного закладу освіти, тому що саме у шкільні роки закладається фундамент потреби у здоровому способі життя.

Згідно зі статтю 8 Закону України «Про позашкільну освіту», одним з основних завдань закладів позашкільної освіти є: формування здорового способу життя вихованців, учнів як невід'ємного компоненту загальної культури особистості, а також виховання свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, вироблення навичок безпечної поведінки [3].

Концептуальним положенням сучасної теорії позашкільної освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації, збереження та зміцнення здоров'я кожного вихованця.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вихованню дітей та підлітків у позашкільних навчальних закладах в сучасних умовах присвячено наукові праці В. Береки, О. Биковської, В. Вербицького, В. Мачуського, Г. Пустовіта, А. Сватєва, А. Сиротенка, Т. Сущенко та ін.

Формування здорового способу життя школярів в освітньому процесі присвячено праці (В. Білик, А. Герасимчук, С. Ігнатенко, С. Лапаєнко, В. Лисяк, О. Маркова, К. Палієнко, С. Страшко та ін.); у позакласній діяльності (О. Гауряк, А. Гужаловський, О. Жабокрицька, Т. Лясота, В. Рева та ін.); у



позашкільній діяльності (Б. Брилін, О. Калюжна, Т. Лясота, Т. Шаповалова та ін.). Разом із тим, в педагогічній науці залишається недостатньо розроблена проблема формування навичок здорового способу життя в умовах позашкільного закладу освіти.

**Мета статті** полягає у визначенні можливостей і потенціалу позашкільного закладу освіти у формуванні навичок здорового способу життя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині існують різні підходи до визначення сутності поняття «здоровий спосіб життя» як форми людської життєдіяльності (соціальна, фізична, психічна) і умови її функціонування, а також як конкретного аспекту життєдіяльності. Вони дають підстави констатувати, що сьогодні склався дуже широкий погляд на означену проблему.

На думку О. Жабокрицької, здоров'я необхідно розглядати з позиції структурного аналізу, використовуючи концепцію цілісності, тобто як єдину цілісну структуру, що складається із взаємозалежних частин, функціональних систем у їхній тісній взаємодії з навколишнім середовищем [2, с. 20].

Основну увагу привертає наукове дослідження Т. Сущенко, у якому здоровий спосіб життя розглядається з погляду філософії як «об'єкт соціального пізнання». При формуванні здорового способу життя, на думку дослідника, важливими є всі види життєдіяльності: навчання, суспільно корисна праця, активність, заняття спортом, ігрова діяльність. Головним принципом в організації здорового способу життя виступає єдність виховання, самовиховання та діяльності. Здоровий спосіб життя є основою профілактики захворювань, попереджає їх виникнення, розширює діапазон адаптивних можливостей людини, є дієвим і надійним способом збереження і зміцнення здоров'я [12, с. 57].

За визначенням В. Горашука, здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою і передумовою розвитку інших аспектів способу життя [1, с. 55].

О. Калюжна розглядає поняття «навички здорового способу життя» як «усвідомлені дії, вироблені у процесі свідомого оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, досвідом профілактики і зміцнення здоров'я, що виражається у дотриманні здорового способу життя» [4, с. 15].

Навички здорового способу життя як дії, сформовані шляхом повторень у процесі оздоровчої діяльності, і є автоматичними компонентами свідомої валеологічної поведінки. Уміння та навички здорового способу життя дають змогу людині протягом життя підтримувати своє здоров'я на належному рівні, протистояти негативним впливам, небезпечним здоров'ю, приймати правильні рішення щодо власного способу життя.

Чим раніше відбудеться виховання у дітей здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості. Щоб людина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають певні переваги бути здоровим.

Знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків. У процесі засвоєння знань та умінь формуються поняття норм способу життя, ставлення до дійсності і своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я.

Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих [10, с. 35].

Позашкільна освіта – це сукупність знань, умінь та навичок, що отримують вихованці, учні та слухачі в позашкільних навчальних закладах у час, вільний від навчання у загальноосвітніх та інших навчальних закладах. Головними напрямками позашкільної освіти визначено: науково-технічний, художньо-естетичний, декоративно-прикладний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний, оздоровчий, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, дозвілєво-розважальний [3].

Позашкільний навчальний заклад є складовою системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів та слухачів [8, с. 4].

Розрізняють два типи позашкільних установ: загальні (комплексні) і спеціальні (профільні). До загальних позашкільних навчальних закладів належать будинки школярів, дитячі сектори Палаців культури, дитячі містечка, табори. До спеціальних – дитячі спортивні школи, станції юних техніків і юних натуралістів, дитячі бібліотеки й театри, екскурсійно-туристичні станції.

Використавши передовий вітчизняний та зарубіжний досвід, Л. Ковбасенко визначає основні ідеї життєдіяльності позашкільного навчального закладу:

– безперервність освіти як принцип планування в організації освітнього розвитку особистості;





- визнання єдності та цілісності позашкільної освіти, де навчання й виховання є її складовими та двома підсистемами розвитку особистості;
- особистісно зорієнтоване виховання, розвиток індивідуальних якостей засобами позашкільної освіти;
- творча співпраця учасників навчально-виховного процесу в спільній продуктивній діяльності;
- визнання сутності права дитини на вільне самовизнання й самореалізацію, невід'ємного права на вільний для себе вибір;
- усвідомлена системна організація управління навчально-виховним процесом на основі стратегії інноваційного навчання й виховання;
- соціалізація особистості засобами позашкільної освіти [5, с. 14].

Відповідно до Концепції позашкільної освіти [7], позашкільні заклади освіти реалізують завдання формування навичок здорового способу життя за такими напрямками:

– Художньо-естетичний забезпечує вихованість та художньо-естетичну освіченість особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, формування її художньо-естетичної культури засобами кращих національних і світових культурологічних надбань, сприяє виробленню умінь та навичок здорового способу життя шляхом використання здоров'язберігаючих традицій свого народу.

– Уможливають спілкування з однолітками у різних формах ігрової та дозвіллево-розважальної діяльності, поліпшення психологічного здоров'я, зняття психічної та фізичної напруги забезпечують дозвіллево-розважальні гуртки.

– Включенню дітей і підлітків у науково-дослідну, пошукову діяльність, поширенню наукових знань із оздоровлення організму сприяє дослідницько-експериментальний напрям роботи.

– Науково-технічний спрямований на задоволення потреб юної особистості у вдосконаленні освіти з основ інформатики та комп'ютеризації, конструкторської, експериментальної та винахідницької діяльності у позашкільному закладі освіти.

– Еколого-природничий напрям сприяє поповненню знань про навколишнє середовище (природне і соціальне), усвідомленню себе частиною природи та можливості постійного спілкування з нею; активізує формування екологічної культури особистості, набуття навичок і досвіду вирішення екологічних проблем та передбачення можливих наслідків власної природоперетворювальної діяльності. Вихованці долучаються до практичної природоохоронної роботи, екологічних акцій із збереження навколишнього середовища, отримують знання про вплив екологічної ситуації в країні на стан їх здоров'я.

– Туристсько-краєзнавчі гуртки та клуби долучають дітей та підлітків до активної діяльності у сфері туризму і краєзнавства, дослідництва та пошуку, вивчення окремих географічних об'єктів і явищ соціального життя у природно-історичному аспекті, а також забезпечують формування фізично здорової і духовно розвинутої особистості.

– Фізкультурно-оздоровчий напрям діяльності у позашкільній освіті зумовлює науково обґрунтований обсяг рухової активності підростаючого покоління, формування у нього навичок здорового способу життя як невід'ємного компонента загальної культури особистості та оволодіння системою знань про людину, її повноцінний фізичний і духовний розвиток, формування фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонії духу і тіла. Фізичні вправи та загартувальні процедури, передбачені фізкультурно-оздоровчим напрямом позашкільного закладу освіти, позитивно впливають на підвищення імунітету у дітей та підлітків.

– Соціокультурні гуртки та акції передбачають допомогу дитині у визначенні свого статусу як особистості через включення у систему соціальних відносин, зростання її престижу й авторитету, виконання різних соціальних ролей. Соціокультурний напрям позашкільного закладу освіти включає оволодіння навичками допрофесійної підготовки, сприяє свідомому вибору професії з урахуванням стану здоров'я (фізичного й психічного) підлітків.

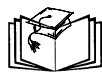
– Військово-патріотична діяльність спрямована на формування громадянина, виховання високих духовних якостей і патріотичних почуттів, глибокої відповідальності за долю українського народу та держави, сприяє усвідомленню вихованцями важливості фізичної підготовки.

На думку Я. Сивохоп, для успішної практичної реалізації програм з формування навичок здорового способу життя та профілактики соціально-значущих захворювань дітей в умовах позашкільних закладів освіти мають дотримуватись наступні основні вимоги:

– проводити заняття з формування навичок здорового способу життя повинні педагоги, психологи, керівники гуртків, соціальні педагоги, які пройшли спеціальну підготовку і мають досвід використання інтерактивних методів навчання при роботі з дітьми;

– в позашкільному навчальному закладі повинен бути високий престиж здорового способу життя;

– керівництво, адміністрація позашкільного закладу, педагогічний колектив мають розуміти всю значущість вирішення питань формування, збереження і покращення здоров'я вихованців в процесі отримання ними знань для того, щоб з їхнього боку мав місце фактор соціального заохочення діяльності, що відноситься до здорового способу життя;



– у вихованців у процесі навчання і виховання повинна формуватись власна установка, потреба і значима мотивація на дотримання норм і правил ведення здорового способу життя» [11, с. 179].

Ефективність потенційних можливостей позашкільного закладу освіти у формуванні навичок здорового способу життя дітей підвищується при забезпеченні педагогічних умов: створення освітньо-виховного простору, спрямованого на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя; реалізації особистісно зорієнтованого підходу у формуванні здорового способу життя; організації самостійної діяльності з питань самооздоровлення, самоосвіти, саморозвитку й самовиховання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** З'ясовано, що знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків. У процесі засвоєння знань та умінь формуються поняття норм способу життя, ставлення до дійсності і своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я. Для успішної практичної реалізації програм з формування навичок здорового способу життя та профілактики соціально-значущих захворювань дітей в умовах позашкільних закладів освіти мають дотримуватись певні вимоги. Ефективність потенційних можливостей позашкільного закладу освіти у формуванні навичок здорового способу життя дітей підвищується при забезпеченні відповідних педагогічних умов. Потребують оновлення зміст, форми, методи роботи, методичне забезпечення і вироблення критеріїв оцінювання процесу формування навичок здорового способу життя в умовах позашкільного закладу освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горашук В. Здоров'я учнів. Від чого воно залежить? *Рідна школа*. 1997. № 3–4. С. 55–56.
2. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: дис.... канд. пед. наук. Київ, 2004. 260 с.
3. Закон України «Про позашкільну освіту». *Освіта України*. 2000. № 31. С. 6–8.
4. Калюжна О. І. Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі: автор. .... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
5. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: методичний посібник. К., 2000. 53 с.
6. Конституція України: Офіційне видання. Видання Інституту законодавства Верховної Ради України. К., 1996. 250 с.
7. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 липня 2004 року. № 605. 15 с.
8. Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Еколого-натуралістичний напрямок. / Укл. В. В. Вербицький, наук. консультант Г. Б. Пустовіт. К.: Богданов, 2004. 352 с.
9. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія. Київ-Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.
10. Свириденко С. О. Формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній виховній роботі: дис. ... канд. пед. наук. Інститут проблем виховання АПН України. Київ. 1998. 216 с.
11. Сивохоп Я. М. Формування навичок здорового способу життя учнівської молоді в умовах позашкільних навчальних закладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2013. С. 178–180.
12. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: навчальн. посібник. К.: ІСДО, 1996. 144 с.

УДК 504.33 +378.1

Олександра ГУРІНА

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

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

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

У статті розкрито суть та особливості формування творчих задатків та основ критичного мислення у початковій школі. Доведено, що формування критичного мислення як умови існування людини в демократичному суспільстві є необхідним елементом виховання в школі. Обґрунтовано, що розвинене критичне мислення формує здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності та її наслідків, відкритість для нових ідей, повагу до опонентів, толерантність до інших людей. Зроблено висновок, що сучасному вчителю під силу навчити учнів початкової школи розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно і шукати компроміси, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення вищого порядку, яке називається критичним мисленням.

**Ключові слова:** творчість, творча діяльність, компетентнісний підхід, критичне мислення, пізнавальний інтерес, рефлексія.

**Постановка проблеми.** Для того, щоб дитина могла пристосуватися до мінливого середовища сучасного світу, їй необхідно мати набір життєвих навичок, що включає в себе навички спілкування, аналітики та вирішення проблем. І тому формування критичного мислення є одним із пріоритетних завдань





в змісті Нової української школи. Одним з основних інститутів суспільства, який допомагає людям отримати навички критичного мислення, є школа.

Актуальність даної проблеми обумовлена практичною потребою спільноти в особистості, що має певні властивості мислення. Ця потреба пов'язана із загальною тенденцією до вільного соціуму, до якого пристосовується вільна, творча особистість. Свобода мислення передбачає критичну спрямованість, творчу і конструктивну активність. Тому високоякісною рисою мислення вільної особи є критичне мислення. Адже мета технології розвитку критичного мислення – розвиток мисленнєвих навичок учнів, які необхідні як у навчанні, так і в повсякденному житті; формування особистості, готової до життя у світі, що постійно змінюється, здатної до аналізу та осмислення інформації, різних сторін процесів і явищ, навчання та самовдосконалення, прийняття ефективних рішень.

Вміння критично мислити є досить цінним умінням для людини XXI століття, вимушеної практично безперервно перебувати під інформаційним тиском і численними спробами інформаційного маніпулювання свідомістю, в комунікаційних контактах із іншими людьми тощо. Здатність до критичного мислення – це один з ключових компонентів формування всебічно розвинутої і компетентної людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Категорія «критичне мислення» у психолого-педагогічній літературі досліджувалась у роботах як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: Дж. Брунера, Л. Виготського, Д. Дьюї, Д. Клустера, А. Кроуфорда, М. Ліпмана, Д. Макінстера, С. Метьюз, Р. Пауля, Ж. Піаже, Л. Халперна та інших.

Останнім часом з'явилося чимало праць українських учених з проблеми формування критичного мислення учнів. Дослідженню цього питання приділяють значну увагу Т. Воропай, Д. Десятов, О. Марченко, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло.

Над концептуальними положеннями та науково-методичним забезпеченням педагогічної інноватики з розвитку критичного мислення активно працювали і працюють українські науковці І. Бех, І. Богданова, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Дмитренко, О. Дубасенюк, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Телянчук та інші. Теоретики і практики психолого-педагогічної науки вважають, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувались, а й той комплекс елементів педагогічного процесу, який дає змогу ефективно вирішувати завдання розвитку і саморозвитку творчої особистості. Технологія розвитку критичного мислення допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення.

**Мета статті** – розкрити суть та особливості формування творчих задатків та основ критичного мислення у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна європейська освіта, спираючись на фундаментальні принципи прав і свобод людини, плюралізм та демократію, зосереджує свою увагу на підготовку творчої особистості, набуття нею фахових і загальних компетенцій, необхідних для участі в житті суспільства на всіх рівнях, виховує повагу до різноманітності в переконаннях та практичних діях, відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, агресії та нетерпимості. Освіта, з одного боку, покликана формувати вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – сприяти соціальній однорідності і справедливості та підвищувати демократичну культуру соціуму. Для досягнення такої мети в початковій школі потрібно прищепити учневі задатки і вміння критично осмислювати дійсність.

Сучасні дослідження показують, що лише близько 25% школярів володіють навичками і ще менше – прийомами критичного мислення [7, с.42]. У західній системі освіти з 80-х рр. XX ст. почався педагогічний рух за розвиток у школярів критичного мислення. Суть його полягає в тому, що усі академічні дисципліни необхідно перебудувати в дусі рефлексії, учні мають оволодіти навичками критичного ставлення до отриманих знань, пропонувані аргументів і способів діяльності.

Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до процесу навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, як їх використати на благо суспільства, часто залишалось поза увагою.

Творчість визначають як продуктивну людську діяльність, в результаті якої створюються нові духовні і матеріальні цінності. Ця діяльність особлива своєю якістю, способами здійснення і формами представлення. Творчість, як явище, є важливою умовою культурного і соціально-економічного розвитку суспільства [1, с.126]. У сучасних трактуваннях творчість розглядають як основну особистісну і процесуальну характеристику навчально-виховного процесу. В особистісному вимірі творча діяльність вимагає сформованості певного рівня інтелекту (розумових здібностей, умінь мислити та цілеспрямовано діяти, передбачати і приймати рішення, здатності адекватно реагувати на суспільні виклики та проблеми навколишнього середовища тощо) та особистісних властивостей і мотивів для створення нового продукту.



Творча діяльність у школі передбачає розуміння суті процесу творчості й опанування навичками творчого підходу до навчання, уміння осмислено переймати соціальний досвід, засвоювати обов'язкові програмові знання, застосовувати їх на практиці та створювати нові; орієнтує мислення учнів на нові вимоги, пошуки шляхів створення нового, того, чого не було в їх особистому досвіді; забезпечує можливість працювати на творчому рівні.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання у різних ситуаціях. У такій концептуальній схемі вчителі і учні априорі орієнтуються на особистісно діяльнісні моделі навчання, а школа формує в учня готовність до успішної діяльності в реальному житті [9, с.140]. Це вимагає від вчителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини, запровадивши при цьому практику інтерактивного обміну інформацією учитель-учень, особливо у початковій школі. За такого підходу змінюється характер учіння – від пасивного засвоєння великої кількості інформації, до активної, самостійної, дослідної та самоосвітньої діяльності. Процес навчання наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою.

У самому загальному випадку під критичним мисленням розуміють процес свідомого аналізу дійсності, її аналіз через синтез всієї інформації та адекватної реакції людини на все, що відбувається навколо неї; здатність генерувати нові ідеї, змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, приймати зважені рішення, коректно застосовувати отримані результати. Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів: сприйняття інформації з різних джерел; аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору; зіставлення з іншими точками зору; добір аргументів на підтримку обраної позиції; прийняття рішення на основі доказів.

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити й аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. У такому трактуванні критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість [8]. Сформовані навички критичного мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень у будь-якій професійній сфері, відкритість новим ідеям і знанням. Критичне мислення необхідне під час розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень.

До основних характеристик і принципів критичного мислення відносять: самостійність та індивідуальність; інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення завжди починається з постановки й усвідомлення проблеми, її логічного аналізу, пошуку шляхів можливого всебічного вирішення; критичне мислення забезпечує уміння переконливо аргументувати; критичне мислення є, перш за все, мисленням соціальним [7].

Особлива роль у процесі формування критичного мислення належить початковій школі. Зумовлено це насамперед тим, що молодший шкільний вік є особливим, сенситивним періодом для розумового розвитку людини. Особливість його полягає в тому, що в процесі розумового розвитку важливий як обсяг конкретних знань, придбаних дитиною, так і сформований пізнавальний інтерес й розвинені розумові дії (уміння міркувати, аналізувати, пояснювати, узагальнювати, систематизувати, доводити тощо). Пізнавальний інтерес стає рушійною силою для виявлення нового, вивчення всього, що оточує дитину. Вміння пояснити вивчене, або досліджуване, вдосконалює розумові дії учня початкової школи [6, с.142].

Важливим напрямом досліджень у педагогіці є вивчення ознак критичного мислення (І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавінська). На думку вказаних авторів, учень, який має критичне мислення, здатний: виявляти допитливість; використовувати методи дослідження; ставити перед собою питання; здійснювати планомірний пошук відповідей; розкривати причини та наслідки фактів; мати сумнів у загальноприйнятих істинах; вироблення точки зору та здатність відстояти її логічними доказами; увага до аргументів опонента та їхнє логічне осмислення [2].

Процес формування критичного мислення діалектичний і відбувається поетапно.

У його розвитку можна виділити такі рівні:

Перший рівень - характеризується тим, що дитина не може відзначити заперечення (помилку); чи виділяє очевидні помилки, протиріччя, які мають переважно незрозумілий характер;

Другий рівень - фіксація протиріччя (помилки);

Третій рівень - фіксація як протиріччя (помилки), так і шляху й способу її усунення.

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення учнів початкової школи є створення проблемних ситуацій під час навчання. Для цього доречно використати дидактичні матеріали, за допомогою



яких учні зможуть ознайомитись із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення. Навчальний зміст в межах розвитку критичного мислення подається у вигляді проблемних завдань, тобто спершу поставлена мета досягається шляхом перетворення умов, які задані. Важливо, щоб заняття, що проводяться, були інтерактивними та передбачали діалог у процесі розв'язування проблемних завдань, а також проходили винятково у демократичному стилі. Активізує мислинневий процес проблемне завдання, яке передбачає існування суперечності, а його розв'язок вимагає використання, крім вже отриманих і нових знань. Учень у процесі роботи має розмірковувати, шукати логічні зв'язки та докази. Вчителю слід організувати заняття так, щоб учні аналізували те, що читають, бачать, чують, щоб вони розмірковували над доказами і авторськими поглядами на проблему. Одна з найважливіших особливостей критичного мислення полягає в тому, що воно сприяє аналізу і конструюванню міркувань, отриманню нових знань та вмінню формувати висновки в загальному контексті дослідження.

Вчителю потрібно враховувати, що формування критичного мислення у початковій школі ніяк не пов'язане з простим запам'ятовуванням або інтуїтивним мисленням. Особливу увагу вчителю слід звернути на аналіз різних видів помилок у процесі міркувань учнів, доречно розкривати їх роль у процесі пізнання явищ, розвивати інтерес учнів до запитальних форм аналізу, використання висновків у прийнятті рішень, вирішенні конфліктів, організації пізнавального процесу.

Розвиток критичного мислення розпочинається з допитливості, яка притаманна майже всім дітям і яка, на жаль, проходить з віком. Діти від народження дослідники. Вони прикладають певних зусиль, щоб пізнати світ, отримати знання. Та не завжди можуть правильно їх пояснити, а тим більше – використати. Тому дуже важливими в роботі з дітьми є уміння вчителя ставити запитання про оточуючий світ, заохочувати і організовувати спостереження за всім, що оточує дитину, ставити експерименти і пояснювати їх, а також навчати дитину сміливо ставити запитання. Відкритість учителя до інтересів дітей виявляється через його відповіді. У відповідях мають бути: підтримка інтересу, подробиці, підказка, як самостійно дійти до пояснення, й головне, присутня наукова логіка. Якщо дитина міркує, але дала невірну відповідь, не слід поспішати виправляти і давати правильну відповідь. Краще запропонувати подумати ще раз: «А може є інша відповідь? Подумай».

Педагогічний досвід показує, що формування основ критичного мислення в учнів початкової школи доречно базувати на основі таких принципів: висування та заперечування припущень; перевірка фактичної точності та логічної послідовності; розгляд контексту; вивчення альтернатив. Зокрема, О. Тягло [8], вибираючи техніку й інтелектуальні прийоми розвитку критичного мислення, пропонує застосовувати такі прийоми: вивчення основ формальної логіки, понять «критичність розуму», «самокритика», досвіду їх застосування в житті; навчання спеціальній техніці критичного аналізу: складне ділити на частини, виділяти логічні складові загального і т. ін.; навчальний критичний аналіз і оцінювання ситуацій; обговорення помилок у розв'язанні завдань і проблем шляхом дискусій, суперечок тощо.

Розвивати пізнавальний інтерес учня початкової школи означає зробити так, щоб йому хотілося дізнатись більше (стимул), а також допомогти дитині пізнавати все те, що її оточує (реакція) і заохочувати її бажання порозуміти те, що вона побачила або зробила (висновок). Це може бути представлено наступним порядком дій.

Вчитель підтримує дитину тим, що допомагає їй придивлятися до оточуючого світу, ставити запитання, заохочує висловлювати власні думки і допомагає знайти способи перевірки своїх ідей.

Дитина вчиться спостерігати, ставити запитання, вигадувати щось нове, шукати підтвердження, перевіряти, а також розказувати, про що вона дізналася.

Дитина доводить свої ідеї, порозумівши побачене, може це пояснити, і впевнена в тому, що здатна дізнатися більше.

Слід пам'ятати, що дитину можна навчити правилам, але вона сама має навчитися робити висновки із вивченого, побаченого чи зробленого. Тому кожна прогулянка має бути перетворена у дослідження світу. Перед прогулянкою разом з'ясовують, за чим будуть спостерігати, що збирати, що і як замальовувати. Використовуються наукові методи: спостереження, збір інформації, та її аналіз. Коли вчитель з дітьми спостерігає за предметами або збирає відомості про них, слід користуватися науковими термінами й навчати цьому дітей. Як це називається? Чи можна це описати, пояснити? Наприклад: «Що це за тварина? До якого виду вона відноситься? Який це матеріал? Як його можна описати?» Якщо діти не дають відповіді, питання необхідно перевести у площину роздумів: «Як і звідки про це можна дізнатися. Де шукати інформацію? У кого можна спитати?» Не слід одразу підказувати розв'язок, завжди варто підвести дитину до роздумів, стимулювати цей процес. Таким чином діти набувають знань і умінь самоорганізації, саморегуляції своєї поведінки у суспільних та природничих вимірах.

Такі підходи до організації навчально-виховного процесу, скерованого на формування критичного мислення в учнів, потребують і реалізації нового типу організації діяльності початкової школи. Насамперед, сучасні підходи потребують створення інноваційного середовища в освітньому закладі, організаційних і фінансово-економічних умов для неперервного підвищення професійної майстерності вчителів,



запровадженні партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу. Основним критерієм оцінки роботи освітнього закладу, з точки зору формування основ критичного мислення мають стати результати формування зрілої і всебічно підготовленої особистості, адаптованої до самостійного життя і усвідомленої діяльності в сучасному суспільстві [9].

**Висновки.** Таким чином, формування критичного мислення як умови існування людини в демократичному суспільстві є необхідним елементом виховання в школі. Саме розвинене критичне мислення сприяє не лише усвідомленню отриманої інформації, а й самостійному аналізу пропонованих ідей з різних точок зору. Розвинене критичне мислення формує здібність до вирішення суперечностей, пошук нестандартних способів їх розв'язування, аналіз через рефлексію результатів власної розумової діяльності та її наслідків, відкритість для нових ідей, повагу до опонентів, толерантність до інших людей. Сучасному вчителю під силу навчити учнів початкової школи розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно і шукати компроміси, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення вищого порядку, яке називається критичним мисленням.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Загашев І., Заір-Бек С., Муштавинська І. Критичне мислення: технологія розвитку. Миколаїв : Видавництво "Скіфія" & "Альянс-Дельта", 2003.
3. Кассен Б. Соціологія освіти. Ефект софістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000.
4. Клустер Д. Критичне мислення – що це? [http://murmix.narod.ru/uch/psy/Formirovanie\\_i\\_sushnost\\_kriticheskogo\\_myshleniya.htm](http://murmix.narod.ru/uch/psy/Formirovanie_i_sushnost_kriticheskogo_myshleniya.htm)
5. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків : Основа, 2010. 90 с.
6. Психологія личности. Словарь-справочник. Под редакцией П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Киев : Рута, 2001. 320 с.
7. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
8. Тягло О.В. Критичне мислення: навч. посібник. Харків : Основа, 2008. 188 с.

УДК 371.13:793.31

Влада ДОНЕЦЬ

### ЗНАЧУЩІСТЬ ДЕФІНІЦІЇ «НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА» В ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

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

Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І. В.

У статті зазначено на ролі мистецької освіти та хореографічного мистецтва у становленні юної особистості, обґрунтовано важливість категорії «навчально-виховна робота», визначено її характерні особливості, представлено роль педагога-хореографа в організації та здійсненні цього виду діяльності, окреслено специфіку саме дитячого хореографічного колективу.

**Ключові слова:** навчально-виховна робота, особистість, духовний і фізичний розвиток, хореографічний колектив, педагог-хореограф, творчість.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подальшого розвитку теорії та практики організації та здійснення навчально-виховної роботи з дітьми в контексті завдань, які висувують перед освітою закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді та ін. в яких наголошується, що мистецька освіта сприяє національно-культурній ідентифікації, формуванню усталеної системи цінностей, вмотивовує творчу активність особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розкриваючи теоретико-практичні аспекти хореографічного мистецтва ряд науковців (Л. Андрощук, В. Арабська, Г. Березова, Г. Богданов, Л. Бондаренко, Н. Бугаєць, О. Бурля, В. Верховинець, В. Волчукова, В. Годовський, О. Голдрич, Ю. Громов, Б. Колногузенко, А. Коротков, С. Куценко, О. Лиманська, О. Рудницька, Т. Сердюк, І. Спінул, О. Таранцева, О. Тищенко, П. Фріз, А. Шевчук) наголошують, що включення дитини в процес оволодіння танцювальним мистецтвом є значущим етапом її духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров'я, формування інтересу до рухової діяльності. Все це становить змістовну основу та окреслює провідні вектори спрямованості навчально-виховної роботи фахівцями-хореографами у роботі з дитячими колективами.

Аналіз наукових розвідок зазначених авторів щодо розкриття проблеми навчально-виховного впливу хореографії на розвиток дитячого колективу засвідчив, що в їх змісті представлені лише окремі питання виховного потенціалу танцювального мистецтва. Досить неповно висвітлено особливості, форми та методи навчально-виховної роботи в дитячих хореографічних колективах, частково представлено характеристику соціально-психологічного клімату, а більше зроблено акцент на власне тренувальний процес та його особливості: танцювальну підготовку дітей (формування хореографічних умінь та навичок,





засвоєння танцювального репертуару, підготовку до концертних виступів тощо). Таке акцентування децю знижує вплив хореографічного мистецтва на всебічний розвиток дитини, що суперечить завданням навчально-виховної роботи закладів позашкільної освіти мистецького напрямку. Тому досить слушною у цьому контексті є позиція І. Спінула, який наголошує, що діяльність учителя хореографії в організації навчально-виховної роботи має бути спрямована на різнобічність, активність та творчий розвиток особистості вихованця, а власне особистість фахівця має виступати в ролі людини нового покоління, що поєднує в собі «високий професіоналізм фахівця-хореографа, педагога-вихователя та менеджера; добре орієнтується в психології вихованців; володіє мистецтвом керівництва хореографічним колективом» [6, с. 272].

Звідси, метою статті є розкрити значущість навчально-виховної роботи, окресливши специфіку її організації педагогом-наставником у діяльності дитячого хореографічного колективу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У сьогоденні, коли відбувається безліч соціальних, духовних та економічних зрушень, прискорення та модифікації знань і вмінь зі специфікою їх дистанціонування, процеси реформування системи освіти спрямовані на різнобічність людини як особистості, визнанні її як найвищої цінності суспільства; на розвиток її талантів, здібностей; на задоволення різноманітних освітньо-особистісних потреб; на забезпечення пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей, високих моральних якостей. Реалізація цих умов залежить від керівника педагога-професіонала, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, усвідомлювати роль і місце освітнього процесу, роль мистецтва у культурному просторі, поєднувати ґрунтовність теоретичних знань з плідною практичною їх реалізацією, узгоджуючи власний рівень загальної культури із системою знань, умінь, мотивів та цінностей освітньо-виховної роботи, що панують в дитячому колективі.

Не випадково, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості» [4, с. 4].

Саме тому, в умовах сьогодення особливого значення набуває хореографічне мистецтво, як одна з дієвих форм виховання, що сприяє духовному і фізичному розвитку дітей та має значні можливості розкриття їх таланту. Це мистецтво за своєю природою є синтетичним, адже заняття хореографією розвивають емоційну і волюву сферу особистості, сприяють залученню до національно-культурних цінностей, орієнтують учня на здоровий спосіб життя, підвищують працездатність, що забезпечує цілеспрямований розвиток життєво важливих духовних, інтелектуальних і фізичних якостей майбутнього покоління. Інтегрованість складових хореографічного мистецтва сприяє всебічному розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Саме на формування цих та інших якостей дитини й має бути спрямована вся багатогранність навчально-виховної роботи [3, с. 59].

Саме хореографічне мистецтво, захоплення танцем є улюбленою дозвіллевою діяльністю, що має як естетичну, так і моральну спрямованість, розкриваючи світ реальної краси, що надважливо при формуванні морально-етичних цінностей юної особистості. Організація навчально-виховної роботи в дитячому танцювальному колективі спрямована на всебічне формування та розвиток дитини, вчить її відчувати в танцювальному образі естетичну насолоду. Тому робота в цьому напрямку є, за нашим переконанням, важливою ланкою в діяльності хореографічного колективу.

Для кращого розкриття сутності проблеми, спробуємо деталізувати значення понять «колектив», «дитячий колектив», «дитячий хореографічний колектив». Узагальнене розуміння дефініції «колектив» представлено науковцями як «вид соціальної організації групової життєдіяльності, при якій зв'язки й стосунки між індивідами опосередковані суспільно значущими цілями» [7, с. 166].

Розкриваючи сутність категорії «дитячий колектив», вважаємо за доцільне звернутися до досвіду класиків педагогіки в теорії розвитку колективу, А. Макаренка та В. Сухомлинського. Ураховуючи їх безцінні надбання, можна констатувати, що дитячий колектив – це стійке об'єднання дітей, яке має загальну суспільно значущу мету, спільну діяльність, спрямовану на реалізацію цієї мети, характеризується стосунками взаємної відповідальності [8, с. 175].

З метою більш предметного розуміння та характеристики досліджуваної категорії є доцільним деталізувати категорію «хореографічний колектив». Ми виокремили такі трактування цього поняття: 1) група об'єднаних загальною метою і завданнями людей, що досягли в процесі спільної танцювальної діяльності певного рівня розвитку; 2) це форма масового залучення дітей та молоді до занять хореографією, яка є дієвим засобом розповсюдження масової танцювальної культури. [2, с. 10].

Для нашого дослідження є цінною позиція Т. Тарасенко, що визначає хореографічний колектив як «співдружність індивідуальностей з урахуванням їх танцювальних даних і вікових особливостей, об'єднаних загальною художньо-творчою задачею, в рішенні якої значну роль відіграють педагогічні умови, створені керівником хореографічного колективу» [9, с. 11].



У подальшому розгляді, прагнемо зацентувати увагу на ряді характеристик хореографічного колективу, який доцільно сприймати як благодатну ауру міжособистісних відносин. Тож зважаючи на особистий практичний досвід та використовуючи надбання науковців (Н. Бугаєць, В. Волчукова, О. Ліманська, О. Тищенко та ін.), ми вказуємо на наступні чинники: 1) висока згуртованість; 2) групове самовизначення; 3) колективістська ідентифікація; 4) соціально важливий характер мотивації міжособистісних виборів; 5) висока референтність членів колективу у ставленні один до одного; 6) об'єктивність у покладанні й прийнятті відповідальності за результати спільної танцювальної діяльності [2, с. 12]. Отже робимо висновок, у діяльності хореографічного колективу мають превалювати характеристики «спільного» й «колективного», що є визначальним у налагодженні та включенні власне особистості учасника співвідносного гуртка у різноманітну навчально-виховну роботу.

Вважаємо за доцільне у контексті нашого дослідження, уточнити сутність категорії саме «дитячий хореографічний колектив», який, діючи як позашкільна ланка освіти, згідно своєї доступної організації, надає учасникам такого об'єднання «додаткову хореографічну освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок з різних видів танцю, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля» [1, с. 13]. Саме «дитячий», адже врахування й зважання на вікові особливості вихованців хореографічного колективу є надважливими. Не випадково, у діяльності саме такого об'єднання досить слушною є організація та оптимальне забезпечення різноманітності навчально-виховної роботи. При цьому остання є складовим елементом та обов'язковою умовою подальшої творчої діяльності хореографічного колективу в цілому. Де, у свою чергу, виконавський рівень учасників гуртка, їх життєздатність, стабільність тренувань та показових виступів, перспективи творчого зростання та «радість успіху», прямопропорційно залежать від якості її здійснення [2, с. 15].

Тенденція розділяти навчально-виховну роботу в колективі на дві відособлені частини (навчальну і виховну), або розглядати виховну роботу у відриві від творчого процесу, є недопустимим [5].

Найбільш результативно єдність навчання і виховання має прояв безпосередньо через залучення учасників колективу до активної творчої діяльності. Адже саме власна ініціатива та креативність є тим важелем, що пробуджує інтерес до занять, розвиває прагнення поглиблювати свої хореографічні вміння, рухаючись до вершин майстерності, стимулює потребу у залученні до різноманіття навчально-виховної роботи та сприяє пробудженню інтересу щодо здійснення цілеспрямованого художньо-творчого процесу, в якому органічно поєднувалися б педагогічні задачі навчально-виховного характеру та виконання творчих хореографічних завдань, вправ тощо [3, с. 62]. Забезпечуючи цей комплекс дій, безпосередньо процес навчання в хореографічному колективі стає і процесом виховання особистості, сприяючи саморозвитку та самовдосконаленню кожного учасника колективу.

Отже, під навчально-виховною роботою ми розуміємо процес організації навчально-виховної діяльності в дитячому хореографічному колективі, що зорієнтована на досягнення цілей навчання і виховання в досягненні майстерності оволодіння танцем, забезпечуючи духовний і фізичний розвиток його вихованців.

При цьому, провідною формою організації освітнього процесу в хореографічному колективі, як і в звичайному закладі загальної середньої освіти, залишається урок (заняття) – «репетиційне, колективне дійство, на якому учасники практично освоюють і закріплюють необхідні знання та навички, а також індивідуальне спілкування педагога та учасників колективу» [10, с. 162].

Як одна з основних складових забезпечення освітніх завдань, урок (заняття) має підпорядковуватись загальним закономірностям та спиратися на діючу сукупність загальнопедагогічних принципів. Серед усього їх різноманіття, ми визначаємо наступні: активності, єдності теорії і практики, наочності, доступності, систематичності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу та емоційності.

Однак, в організації освітнього процесу взагалі та здійснення навчально-виховної роботи зокрема мають бути також враховані й ряд специфічних принципів, які є теоретичним підґрунтям будь-якого заняття з хореографії. До таких нами віднесено: 1) суворя послідовність в оволодінні танцювальною лексикою та технічними прийомами танцю; 2) систематичність та регулярність проведення занять; 3) доступність та оволодіння технічними засобами; 4) індивідуальний підхід до кожної дитини. Їх врахування та дотримання дає можливість не тільки оволодіти основами хореографії, але й поглибити знання в цій сфері [2, с. 34–35].

Визначальною складовою будь-якої діяльності є її цільова спрямованість. Мистецтво хореографії як вид естетичного виховання має неабиякий вплив на свідомість, волю та чуттєву сферу вихованців. Заняття танцями долучають дитину до високого мистецтва – бачити і розуміти прекрасне, виховують художній смак, формують прагнення до естетичного ідеалу. На заняттях з хореографії кожен учасник колективу розвивається фізично, зміцнює здоров'я, у нього формується творчість думки, розвивається фантазія. Діти вчаться образно мислити і в мові танцювальних рухів передавати цю неймовірну красу. Саме тому, здійснення освітнього процесу на власне заняттях з хореографії є інтеграцією цільової спрямованості, злагоджених дій керівника та вихованців гуртка з метою оволодіння сукупністю знань, умінь, навичок і на основі цього розвитку творчих здібностей, набуття техніки хореографічної майстерності.





Як узагальнення, ватро виокремити загальні специфічні ознаки (особливості), характерні для організації навчально-виховної роботи в дитячому хореографічному колективі: 1) педагогічна спрямованість загальної навчально-виховної мети діяльності, яку ставить педагог учням; 2) змістовно наповнена та доцільно розподілена для всіх учнів діяльність з розучування танців, в ході якої вирішуються намічені педагогом освітньо-виховні завдання; 3) забезпечення ситуації психологічного комфорту, що сприяє самовиявленню та саморозкриттю кожного учасника; 4) налагодження педагогічно доцільної комунікації в системі «вчитель-учень» та «учень-учень»; 5) загальний характер спрямованості учнів, що базується на єдиних переживаннях і уявленнях, загальна ідея яких: «Ми – команда», «У нас в колективі» тощо; 6) діяльність, що базується на спільних колективних традиціях, цінностях та ідеалах.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, навчально-виховна робота, що організовується та здійснюється в дитячому хореографічному колективі керівником-наставником, має відповідати усім вимогам до цього виду діяльності та бути спрямована на продуктивний результат розвитку всіх її учасників.

Зазначені ознаки (особливості) варто враховувати забезпечуючи навчально-виховну роботу в будь-якому хореографічному колективі. Це буде сприяти педагогічно виваженій організації навчально-творчої життєдіяльності танцювального колективу в цілому й творчому становленню та саморозвитку кожного його учасника. Адже продуктивна навчально-виховна робота колективу є основою його існування, а значить, реалізації різнобічної педагогічної програми щодо формування творчої особистості дитини. А власне її специфіка щодо впровадження в хореографічному колективі полягає в інтеграції трьох констант: художньо-виконавських, загальнопедагогічних і соціально-психологічних основ. Саме на розкриття цих основоположних позицій та обґрунтування педагогічних умов ефективного здійснення навчально-виховної роботи в дитячому колективі й буде спрямована перспективність подальших пошуків нашого дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.06. К., 2004. 18 с.
2. Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Лиманська О. В., Тищенко О. М. Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу. Навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 326 с.
3. Гусаченко Л. Особливості роботи з дитячим хореографічним колективом. Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. Спецвипуск 13. Ч. І. Слов'янськ. 2013. С. 58–65.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, № 347/2002. URL: [http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1\\_7\\_nac\\_doktryna.pdf](http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1_7_nac_doktryna.pdf)
5. Пуртурова Т. В., Белікова А. Н., Кветний О. В. Навчайте дітей танцювати: Навчальний посібник для студентів закладів середньої професійної освіти. М.: Владос. 2003. 256 с.
6. Спінул І. В. Теоретичні підходи до інтерпретації професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2011. Вип. 101. С. 271–278.
7. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радуга, вид. 2-е. Харків: Мачулін, 2015. 444 с.
8. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Вибр. твори: У 5-ти т. Т. 4. К., 1977. 390 с.
9. Тарасенко Т. В. Взаимосвязь традиционных и инновационных методов в профессиональной подготовке руководителей детских хореографических коллективов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чимкент, 2006. 28 с.
10. Фріз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Хореографія». Дрогобич: ДДПУ, 2006. 198 с.

УДК 378(477)(043.5)

**Марина ДРЮЧКОВА**

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ НА ЕТАПІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

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

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

*У статті, досліджуючи проблему реформування вищої освіти, задля об'єктивного аналізу аспектів цього процесу зацентовано увагу на розкритті ключових понять: «освіта», «вища освіта», «модернізація», «трансформація», «реформа», «тенденція». Поняття «реформування», «модернізація», «трансформація» визначаються через концепт зміна – основну категорію аналізу всіх процесів.*

**Ключові слова:** освіта, вища освіта, модернізація, трансформація, реформа, тенденція.

**Постановка проблеми.** Становлення демократичної самостійної держави – складний та багатоплановий процес, що стосується усіх аспектів життя громадян. Серед них пріоритетною є проблема освіти як першооснова могутності держави. Без усвідомлення ролі, яку відіграє вища освіта в процесі становлення Української держави, її місця в соціокультурних перетвореннях, неможливий подальший прогресивний розвиток вітчизняного суспільства.



Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи вищої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, забезпечення доступу громадян до якісної вищої освіти, модернізації змісту вищої освіти та її організації відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці, забезпечення неперервності освіти.

Вивчення вітчизняного досвіду у сфері реформування вищої освіти в Україні впливає на ефективність функціонування її системи в умовах демократизації, дії ринку освітніх послуг, новітніх інформаційних технологій і радикальної модернізації освітньої галузі в руслі інтеграційних процесів; узагальнення цього досвіду в історико-педагогічному аспекті покликане сприяти виробленню певних висновків та рекомендацій з метою забезпечення економічних та політичних реформ в Україні на шляху подальшого оптимального перетворення системи вищої освіти у засіб формування інтелектуального ресурсу та інструменту майбутнього держави.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Нині в теорії й практиці вищої освіти України напрацьовано вагомий науковий потенціал, який слугує основою для вивчення реформаційних процесів, що відбувалися в ній на початку ХХІ ст., зокрема основні напрями історії й філософії вищої освіти досліджували В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, О. Сухомлинська та ін.; методологічні й теоретичні дослідження, що спрямовані на вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти – А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Ничкало, С. Сисоєва, та ін.

**Мета статті.** Проаналізуємо основні поняття проблеми реформування вищої освіти на етапі євроінтеграції, задля об'єктивного аналізу аспектів цього процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У світі постійно відбувається реформування систем освіти, особливо вищої, а з розвитком та поширенням інтеграційних процесів у глобалізованому суспільстві воно набуває міжнародного характеру, що дозволяє використовувати світовий досвід.

Характерною ознакою сучасності є залежність суспільства від можливостей, що закладені освітою. Саме освіта належить до інституцій, ступінь розвитку яких безпосередньо впливає на прогрес суспільства загалом і людської особистості зокрема [3; 4, с. 41].

У наукових джерелах поняття «освіта» трактується по-різному. Педагогічна наука не виробила єдиного незаперечного тлумачення поняття «освіта», і діапазон розуміння сягає від засвоєння знань до оволодіння культурними цінностями, від процесу до результату, від окремих елементів до системи діяльності, від набуття досвіду до оволодіння компетентностями і компетенціями.

Проблема освіти з давніх часів привертала увагу дослідників і поставала предметом багатьох наукових пошуків.

Поняття «освіта» увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише в ХVІІІ ст. для позначення розвивального, виховного й формувального впливу процесу навчання на особистість, проте тривалий час функціонувало як синонім до поняття «виховання». Пізніше цей термін почав набувати специфічного термінологічного значення, що пов'язане з навчанням та з формуванням особистості.

Освітня практика почала утверджуватися з уведенням обов'язкової освіти в епоху Просвітництва, із розвитком практики освіти дорослих, що, з одного боку, стало наслідком, а з іншого – стимулом промислової революції ХІХ ст., яка активізувала розвиток освіти дорослих.

Якщо розглядати «освіту» як абстрактну категорію, що має велику соціальну значущість, – то це спосіб залучити майбутнє покоління до культури, надати молодим людям інформацію та знання, сформувати вміння, навички, компетентності, які необхідні як соціуму в цілому, так і ним самим, оскільки вони є членами суспільства. Кінцевою метою освіти є підготовка особистості до певного виду діяльності [5, с. 2].

Мета освіти – формування особистості, що проектується через цілі аксіологічної концепції освіти: це людина культури, що засвоїла загальнолюдські й національні цінності, творчо підходить до розв'язання життєвих проблем і демонструє саморегульовану поведінку.

Учений С. Гончаренко тлумачить освіту як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та зв'язаного з ними того чи того рівня розвитку її розумово-пізнавальної діяльності, а також морально-етичної культури, які у своїй сукупності формують соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність особистості. Дослідник наголошує на тому, що освіта – спеціальна сфера соціального життя, унікальна система, своєрідний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини [4, с.130].

*Освіта* – багатозначне поняття. Це провідний компонент культури, що вможливає спадкоємність і відтворення нагромаджених знань, досвіду, традицій. У такому контексті освіту можна розглядати і як процес освітньої та виховної діяльності, і як результат цього процесу.

Освіта – це діяльність, організована в особливий спосіб, із певною ієрархією ролей і нормативним регулюванням [7, с. 67]. Освіта як результат такої діяльності – це засвоєні систематизовані знання, уміння, навички, розвиток особистості.

Можна стверджувати, що освіта в широкому значенні – це формування особистості, її підготовка до життя й діяльності в суспільстві. Не викликає сумнівів той факт, що гідний статус України в сучасному світі



може забезпечити лише така система освіти, яка реалізує функцію збереження й відтворення гуманістичних традицій вітчизняної і світової культури [2; 21].

Після проголошення незалежності України та прийняття нового освітнього законодавства змінилися і тлумачення поняття «освіта». Законом України «Про освіту» (1991, 1996 зі змінами і доповненнями) дається визначення освіти як основи інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [9; 10].

Національна доктрина розвитку освіти (2002) визначає освіту як основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства; є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [8, с. 81].

Національний освітній глосарій: вища освіта (2011) на основі узагальнення міжнародних, європейських, українських понять та термінів представляє науковій спільноті оновлений поняттєво-термінологічний апарат. Освіта за концепцією Міжнародної стандартної класифікації освіти – це будь-яка цілеспрямована й організована діяльність для задоволення навчальних потреб, яку в деяких країнах називають окультуренням або підготовкою; організована й послідовна комунікація (взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням інформації) заради навченості [8, с. 82].

Зауважимо, що запропоновані в науковій літературі дефініції не суперечать одна одній, а відображають поліаспектність феномену «освіта» і різні плани його дослідження: як освітньої системи; як освітнього процесу; як освітнього результату цього процесу.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що науковці вивчають освіту як систему в трьох вимірах: соціальний масштаб; рівень освіти; профіль освіти.

Рівень освіти характеризує термін «вища освіта». Вищу освіту на початку XXI ст. розуміємо як цілісну, поліфункціональну та полісміслову структуру, що передбачає її здійснення в основному типі закладу вищої освіти – університеті, який є провідним інтелектуальним осередком суспільства і на засадах автономії, академічної свободи здійснює освітню, дослідницьку, інноваційну діяльність; реалізує місію, цілі, завдання і функції вищої освіти, зокрема людинотворчу, технологічну, гуманістичну.

Відповідно до мети та завдань дослідження розглянемо категорію «реформа» та визначимо супідрядність понять, які ця категорія включає.

Науковий дискурс категорії «реформа» включає такі поняття як власне «реформа», «трансформація», «модернізація» тощо.

Реформа у найзагальнішому розумінні є перетворенням, зміною, перевлаштуванням певного об'єкта, що передбачає його перехід у новий якісний стан [4, с. 211].

Термін «реформа» походить від латинського слова «reformatio» перетворюю, означає перевлаштування суспільного життя, що не знищує основ чинної соціальної структури, або нововведення будь-якого змісту в тій чи іншій мірі пов'язане з прогресивними перетвореннями [11, с. 116].

Цікавими є елементи класифікації, що розкривають використання терміну «реформа» в широкому значенні. Так, відповідно до рівня освітньої системи, на якому ініціюється реформа, використовуються як рівнозначні терміни «інновація» – як зміна, що ініціюється «знизу», або «реформа» – як зміни, що ініціюються «згори», тобто на політичному рівні.

Зупинимось на суті поняття «модернізація». Модернізація орієнтує суспільство і його структуру, сфери на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, завдань, пріоритетів, стратегій. Модернізація – це творчо перетворювальна функція розвитку [11, с. 12].

Більшість відомих теорій модернізації об'єднує те, що всі вони передбачають появу чогось нового – нових змістів, дій, функцій, якостей тощо. Саме різноманітні новації – технічні, економічні, соціальні тощо – та дії із запровадження їх у повсякденну практику становлять зміст модернізації [12, с. 13].

Поняття «трансформація» визначається як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і т. ін. чого-небудь. Трансформувати – перетворювати, змінювати [12, с. 55].

У науковій літературі трансформацію визначають як взаємно стимулюючі зміни моделей соціальної дії, з одного боку, і функціонування соціальних інститутів, пов'язаного з навмисним, спрямованим впливом номінальних настанов. У загальному розумінні трансформація – це зміна перетворення виду, форми, істотних властивостей тощо [6; 48].

Трансформація відрізняється від модернізації не тільки своїм історичним контекстом, а й характером перебігу процесів, особливостями активності соціальних спільнот, що є рушійною силою трансформаційних



процесів, особливо на їх початкових стадіях, коли ще не зовсім чітко визначилися початкові соціальні процеси, які можуть супроводжувати трансформацію (маргіналізація населення, розшарування і посилення соціальних дистанцій тощо) [4; 12]. Трансформуванню суспільства до відкритих, справедливих стосунків і такого ж розвитку сприяє реформування.

У наукових дослідженнях усе частіше зустрічається поняття «тенденція» [1; 12]. У контексті здійснюваного дослідження тенденцій реформування вищої освіти нам імпонує тлумачення тенденції, як напрямку, у якому здійснюється розвиток будь-якого явища; як спрямований розвиток будь-якого явища або процесу. Тенденції реформування вищої освіти слід досліджувати відповідно до змін в освітній, науковій та культурній сферах діяльності відповідних закладів освіти. Отже, термін «тенденція» означає напрям, в якому відбувається певний розвиток (суспільства, економіки, культури й т. ін.). При цьому в розвитку одного й того ж об'єкта педагогічної практики можуть бути різні, подібні й навіть протилежні тенденції. Виникнення тенденцій зумовлене зусиллям однієї зі сторін, за умови послаблення іншої. Тенденція є формою вияву законів, які натомість виявляються через тенденції.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, термін «вища освіта» характеризує рівень освіти. Наукові інтерпретації цього поняття, дають змогу тлумачити їх як багатобачне середовище, що має ресурси для вищої освіти особистості та її реформування.

У свою чергу поняття «реформування», «модернізація», «трансформація» визначаються через концепт зміна – основну категорію аналізу всіх процесів. Огляд останніх досліджень свідчить про наявність тенденції отождолення процесів реформування та модернізації освіти, що є, на нашу думку, неприйнятним. Якщо «реформувати» означає «змінювати що-небудь шляхом реформи; перетворювати, перебудувати» то «модернізувати» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків». Трансформація відрізняється від модернізації характером перебігу процесів, особливостями активності соціальних спільнот.

Заслугує на подальшу увагу вивчення консолідації, комерціалізації й конкуренції, як особливостей надання освітніх послуг в ринкових умовах; підготовка кваліфікованих фахівців в умовах магістратури на засадах компетентнісного підходу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андришук А. О. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти. Луганськ: СУДУ, 2013. 52 с.
2. Вища освіта та економічні науки / Ред.: В. С. Воронов. К., 2012. 60 с.
3. Вищі навчальні заклади України: [В 2 т.] / Київ. наук. т-во ім. П. Могили; [Упоряд. О. Телемко; Ред.: О. Телемко, А. Чернявський]. К.: К.І.С., 2015. 414 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
5. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.) / І. А. Добрянський, В. В. Постолатій; Кіровоград. ін-т регіон. упр. та економіки. Кіровоград, 2008. 143 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 2007. 216 с.
7. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О. М. Микитюк. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОБС», 2013. 272 с.
8. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Харків: Основа, 2008. 240 с.
9. Рудчик О. С. Вплив Болонського процесу на інтеграцію вищої освіти країн Європи (початок XXI століття). *Science and education: problems, prospects and innovations*. Кіото, Японія, 2020. С. 67–74.
10. Рудчик О. С. Трансформаційні процеси у вищій освіті України (90-ті рр. XX ст.) *Наукові записки*. Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 190. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 196–200.
11. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. К.: Таксон, 2013. 176 с.
12. Яблонський В. Вища школа України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. К.: Лібрис, 2018. 228 с.

УДК 38.018

**Олена ДУДЧЕНКО**

### **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

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

*У статті розглянуто поняття самовдосконалення й прохідні від нього самоосвіта та самовиховання, а також основні причини й етапи нарощування особистісно-професійної самостійності студентів у процесі підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання, самостійна робота, самостійне навчання.





**Постановка проблеми.** Самовдосконалення людини існувало з первіснообщинного ладу до сучасності. Життя потребує від людини кмітливості, ініціативності, визначення і розуміння своїх можливостей, цього можна досягти завдяки самовихованню.

Сьогодні соціальна сфера потребує висококваліфікованих працівників соціальної сфери, енергійних, творчих, здатних до швидкого пристосування в нестандартних умовах, які можуть ефективно вирішувати актуальні проблеми, а це в свою чергу передбачає безперервну освіту, становлення особистості в процесі особистісного розвитку, а також створення умов для самовдосконалення особистості. Підготовка майбутнього фахівця, зайнятого у соціальній сфері, досить складний процес, оскільки відбувається перехід від навчально-дисциплінарного розвитку до особистісного, який орієнтований на особистісне зростання.

Якщо розглядати самовдосконалення особистості як свідому, самостійну, цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на вироблення чи вдосконалення власних рис, якостей відповідно до суспільно значущих і особистісно значущих цінностей, ідеалів, у ході чого індивід формується як особистість. То тоді самовдосконалення може успішно здійснюватися лише за певних умов

**Аналіз досліджень і публікацій.** Величезний внесок у розробку теоретичних засад самовдосконалення, розуміння його змісту зробили Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн. Загалом їхня позиція полягала в тому, що самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем, забезпечуючи нову сходинку в розвитку особистості і не може розглядатись у відриві від зовнішнього світу та в простому пристосуванні до нього.

У психологічних дослідженнях О. Леонтєв, аналізуючи внутрішні і зовнішні аспекти діяльності самовдосконалення, розглядає її творчий характер, що набуває для людини особистісного смислу, оскільки вона відтворює себе, своє ставлення до світу.

У філософській й психологічній літературі акцентується увага на процесі самовиховання, оскільки відбувається трансформація зовнішніх вимог у внутрішні регулятори поведінки та життєдіяльності (інтеріоризація). Причому дослідники по-різному виділяють основні фактори, які суттєво впливають на самовдосконалення.

О. Ковальов, до прикладу, наголошує на те, що ролі суспільного фактору, впливають на взаємозв'язок виховання і самовиховання, та на значущість колективу, сім'ї в організації самовдосконалення.

О. Арет, проаналізувавши особливості самовдосконалення, на різних етапах суспільного розвитку, виділяє самопізнання і мотивацію, самопримус і саморегулювання.

О. Кочетов зосереджує свою особливу увагу на формах саморозвитку, взаємозв'язку виховання і самовиховання, організації самовдосконалення у підлітковому віці.

Прихильники персоналістичних теорій розвитку особистості (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс) вважали, що основним фактором розвитку особистості є активність особистості у формі самоактуалізації, саморозвитку [3].

**Мета статті** є розглянути основні теоретичні засади для професійного самовдосконалення майбутнього викладача закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Метою сучасної вищої освіти є засвоєння закономірностей явищ і процесів, багатьох способів дій, у тому числі й способів самостійного придбання знань й їхнього умілого практичного використання. Самостійне здобуття знань, здатність до пізнавальної діяльності лежать в основі творчих процесів самоосвіти і самовиховання.

Самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення у себе позитивних рис й подолання негативних. Самовиховання успішно здійснюється за певних умов. Передусім воно потребує від людини знання самої себе, вміння оцінювати власні позитивні й негативні риси.

У самовдосконаленні особистості важлива роль належить самоосвіті й самовихованню як результату самоосвіти.

Самоосвіта – це цілеспрямована, самостійна, систематична пізнавальна діяльність людини з поглиблення своїх знань, вдосконалення тих, що є і придбання нових умінь, навичок, способів дій, відносин. Самоосвіта виступає як засіб самовиховання й самовдосконалення, оскільки сприяє розвитку різних сфер особистості (інтелектуальної, волевої, емоційної, мотиваційної) й базових якостей людини, яка розвивається (цілеспрямованості, організованості, працьовитості, сили волі, наполегливості). Головне завдання самоосвіти є самостійний розвиток й вдосконалення особистості для максимальної підготовки її до життя, пізнання існуючого світу. Самоосвіта, як вища форма задоволення пізнавальної потреби особистості, пов'язана з проявом значних волевих зусиль, високим ступенем свідомості й організованості, ухваленням внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення.

У державних освітніх стандартах модель особистісних якостей у педагогічній діяльності, яка визначає однозначно-відповідні методи впливу на особистість обумовлює зміст кваліфікаційної характеристики фахівця певної освітньої галузі і відповідну до неї освітньо-професійну програму його підготовки [1].



Становлення особистісних якостей у вищій співпадає з періодом ранньої зрілості. Майбутні фахівці, як практично-орієнтованої спеціальності, найчастіше звертаються до абстрактно-предметного оперування освітніми цінностями.

Важливою проблемою дослідження якостей особистості студента є проблема мотивації й врахування потреб. Розуміння і пояснення якостей особистості визначається потребами, для задоволення яких виникають ці якості. Спрямованість особистості обумовлюють стійко домінуючі мотиви, які утворюють складне психологічне явище – мотиваційно-потребуочу сферу. Свідоме виконання студентом системи послідовно взаємопов'язаних навчально-професійних завдань, у розв'язанні яких він бере безпосередню участь і функціонує як один із головних компонентів, виступає суттєвим показником навчально-професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної сфери.

Кожна людина від народження має такі види потреб: пізнання світу, встановлення контактів з близькими людьми, розуміння самого себе, прагнення посісти достойне місце в суспільстві. Задоволення цих потреб сприяє виникненню позитивних емоцій і почуттів, розвитку здібностей, прагнень і в подальшому займатися цим видом діяльності, впевненості у власних силах, їхньої мобілізації. Важливо не тільки викликати в людини бажання займатися певною діяльністю шляхом розкриття її цікавості, привабливості, значущості, а й створити ситуації заслуженого, зрозумілого для всіх успіху. Незадоволення цих потреб викликає депривації, які обумовлюють невпевненість, обмеженість інтересів, нездійсненність сподівань, гальмує і спотворює становлення індивідуальності [2].

У плані дослідження самовдосконалення особистості важливими є результати роботи педагогів вищої школи під керівництвом Е. Зеєра (табл.1), які, вивчаючи взаємозв'язок навчальної діяльності та професійного розвитку особистості, обґрунтовують доцільність поетапного використання перевірених практикою моделей освіти в напрямку поступового нарощування особистісно-професійної самостійності студентів:

Таблиця 1

Етапи	Опис
Початковий етап (охоплює 1-й рік навчання)	Передбачає застосування когнітивно орієнтованої моделі освіти, яка спрямовується на адаптацію випускників школи до нових умов навчання, формування умінь самостійно організувати навчальну діяльність, умінь учитися, тобто має на меті оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності, коли навчальний матеріал авторитарно пристосовується викладачем до індивідуально-психологічних особливостей студентів, які виступають об'єктами педагогічної дії.
Основний етап (2–4 роки навчання)	Характеризується застосуванням діяльнісно орієнтованої освітньої парадигми в навчанні студентів діям у типових професійно-педагогічних ситуаціях, формування узагальнених способів дій – ключових компетенцій, здійснюючи навчання в індивідуальному темпі і стилі, адаптуючи дидактичні засоби до пізнавальних можливостей різних груп студентів.
Заключний етап (5–6 роки навчання)	Реалізується особистісно орієнтованою парадигмою з домінуючою навчально-професійною діяльністю і формами підготовки, наближеними до виду майбутньої професійної діяльності, з урахуванням потенційних можливостей і суб'єктивного досвіду студентів при визначенні змісту і методики навчання.

Успіх підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності залежить від різних факторів, одним із них є самостійна робота. Самостійна робота є важливим фактором теоретичної та практичної підготовки майбутнього спеціаліста соціальної сфери, формуванням необхідних знань, навичок, умінь, професійних якостей особистості. Самостійне навчання майбутніх фахівців вищих навчальних закладів забезпечує глибоке знання матеріалу, уміння працювати з літературою, вирішення професійних завдань та покращення професійної підготовки у майбутньому. Науковцями доведено, що ефективність самостійної роботи студентів ВНЗ залежить від внутрішніх та зовнішніх чинників: змісту завдань, рівня знань, співпраці з викладачами, особистісного розвитку та ін.

Важливим аспектом навчання студента є комунікація. Спілкування у вищому навчальному закладі будується за принципом суб'єктсуб'єктної взаємодії, коли не лише викладач, а й студент є суб'єктом навчально-професійної діяльності, суб'єктом саморозвитку. Обираючи свою професію фахівця у соціальній сфері, студенти повинні вже мати внутрішню готовність до роботи з людьми, тому повинні виявляти свої організаторські та комунікативні здібності [4].





В особистісному зростанні та професійному вдосконаленні студентів соціальної сфери велике значення має самоосвіта. Займаючись саморозвитком, студент покращує свої професійні та особистісні якості, розвивається, удосконалює свої здібності як майбутній спеціаліст соціальної сфери. Адже однієї теорії та практики у вищому навчальному закладі не вистачить, щоб стати висококваліфікованим спеціалістом. Центральною особою у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів є педагог-наставник. У взаємодії із викладачами ВНЗ студентам допомагає куратор групи. Куратор академічної групи навчального закладу виконує організаторську, аналітичну та соціалізуючу функцію; допомагає майбутнім фахівцям у особистісному розвитку, освоєнні та прийнятті норм, цінностей студентського життя.

Отже, самовиховання – це наполегливий та цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній спеціаліст із об'єкта навчально-виховного процесу стає суб'єктом організації власної життєдіяльності. Займаючись саморозвитком, студент покращує свої якості, розвивається, удосконалює свої здібності як майбутній спеціаліст соціальної сфери. Адже однієї теорії та практики у вищому навчальному закладі не вистачить, щоб стати висококваліфікованим спеціалістом.

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

Основа особистісного розвитку – це активність людини у зміні себе, у розкритті, збагаченні своїх потреб, особистісного потенціалу. Проблеми особистісного зростання майбутніх фахівців соціальної сфери різноманітні. Тому для їх подолання студенту вищого навчального закладу необхідно співпрацювати з викладацьким складом, куратором академічної групи, студентами закладу загалом. Розглянуті питання саморозвитку майбутніх фахівців соціальної сфери не висчерпують усіх аспектів даної проблеми.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 22–29.
2. Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості: монографія. Під науковою редакцією: Курлянд З. Н., Бужиніої І. В. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 188 с
3. Голова Н. І. Критерії, показники і рівні сформованості особистісного зростання майбутніх працівників соціальної сфери / Н. І. Голова // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. – 2018. – № 1. – С. 91–102.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 26–29.

**УДК 373.3.015:392**

**Вікторія ДУШАК, Анастасія ЧИСТЯКОВА, Ірина СОБОЛЬ**

### **СТРУКТУРА УРОКУ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ «ЗАХИСТУ ЧИТАЦЬКОГО ЩОДЕННИКА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗОК)**

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

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

*У статті розглянуто особливості уроку позакласного читання «захисту читацького щоденника» в початковій школі на матеріалі українських народних казок та літературних казок Ш. Перро, братів Грім, Г. К. Андерсена.*

*Урок-захист читацького щоденника – це урок, розрахований на роботу у складі малих груп, він будується на прийомах самопостановки питань за матеріалом прочитаних казок та оцінювання роботи інших учнів.*

*Урок-захист читацького щоденника надзвичайно цікавий і дієвий вид роботи, метою якого є розвиток критичного мислення, творчої уяви дітей, формування їх самостійного й свідомого читання.*

*Завчасно (за місяць) учням дається завдання прочитати, наприклад, українські народні казки, або казки Ш.Перро, братів Грім, Г. К. Андерсена і самостійно заповнити читацький щоденник за такими колонками (рубриками): «Автор»; «Назва твору {збірки, казки}; «Казкові герої»; «Питання до тексту»; «Хитрі» питання.*

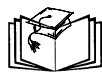
*Питання до тексту передбачають три рівні:*

*1. Питання першого рівня починаються словами: Хто? Що? Де? Коли? Як? Який? Тобто це питання, які спрямовані на з'ясування того, хто головний герой, де дія відбувається, коли дія відбувається.*

*2. Питання другого рівня спрямовані на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і тому вони починаються словом: Чому?*

*3. Питання третього рівня спрямовані на з'ясування значення незрозумілих слів і висловів.*

*Творчим завданням для учнів початкових класів є формулювання «хитрих питань». «Хитрі» питання – це питання спрямовані на прогнозування подальшої долі героя чи подальшого імовірного розвитку подій*



казкового сюжету. Цікаві й глибокі «хитрі» питання можуть виникнути у читачів, якщо вони порівнюють логіку казки із логікою реального життя.

У процесі роботи над читацьким щоденником та його захистом школярі свідомо й глибоко зможуть осягнути зміст казок, осмислити казкову логіку, порівняти її із логікою реального життя. Це сформує їх увагу і прищепить любов до чарівного казкового світу і слова.

**Ключові слова:** казка, народна, літературна, мораль, позакласний урок-захист читацького щоденника, «хитрі питання».

**Постановка проблеми.** Казки /народні, літературні/ – є найбільш улюбленими творами для дітей. Діти перебувають у великому захопленні від магії казки, під впливом її чародіянь, перетворень, перевтілень. Дійсно, людині протягом століть, а то й тисячоліть не було достатньо лише реальності, їй необхідна була ще й магія, магія дії, магія слова, магія природи, магія людини. Довгий час у процесі розвитку людства магія компенсувала відсутність необхідних наукових знань, життєвого досвіду, а потім почала віддзеркалювати мрію, бажання прикрасити, полегшити людське життя.

У практиці початкової школи казка активно й широко використовується як на уроках літературного читання, так і для організації позакласних уроків, заходів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Казки є універсальним матеріалом для характеристики художнього твору, в результаті якої реалізуються навчальні, виховні, розвивальні завдання початкової освіти (І. Гудзик, М. Оморокова, Н. Скрипченко).

Казка є так званим основним текстом і може бути застосована на уроках з різних дисциплін, що сприятиме встановленню в навчанні міжпредметних зв'язків та проведенню в початкових класах інтегрованих уроків (Л. Варзацька, О. Савченко).

Також казка є базовим матеріалом для проведення не тільки уроків, але й для організації позакласних заходів з різних предметів, позашкільної діяльності учнів (О. Джежелей, О. Матвієнко, Л. Живицька).

Отже дуже важливим є вже з початкового етапу навчання дитини в школі надати їй необхідний комплекс знань, умінь, навичок щодо особливостей роботи з казкою.

Для досягнення цієї мети залучаються елементи різних освітніх технологій. Відповідно до теорії поетапного формування дій П. Гальперіна, Н. Талізної доречно відпрацьовувати такі важливі позиції: мотиваційна позиція /вона пов'язана з вимогами шкільної програми – орієнтир для дії /приклад вчителя/ – дія за орієнтиром /фронтальна, групова, індивідуальна робота/ – вправи на само- та взаємоконтроль /самостійна робота в малих групах та парах/ [3, с. 97].

Наприклад, орієнтир для дії (основні жанрові особливості казки і зумовлені ними особливості роботи з творами цього жанру) подаються молодшим школярам у вигляді опорних зорових сигналів:

1. Яка це казка? Народна, літературна /авторська/; про тварин, чарівна; українська, російська.
2. Як оповідається, читається казка? /Для казки характерна особлива манера читання: таємнича, загадкова/.
3. З яких частин складається казка? /Зачин, основна частина, закінчення. Наявність традиційних формул зачину і закінчення, або їх відсутність. Пошук цих формул, пояснення, чому вони відсутні. Пояснення їх функції/.
4. Про що казка? Аналіз змісту казки, знаходження у творі повторів /слів, дій/, з'ясування їх значення у тексті.
5. Подобається, не подобається. Визначення свого ставлення до персонажів, подій, до самої казки.
6. «Скарбничка слів». Засвоєння яскравих казкових слів, висловів для характеристики казкових персонажів, їх дій.
7. З'ясування моралі казки. Що у казці схвалюється, що засуджується. Який висновок можна зробити.
8. Творчі завдання /переказ казки від імені різних героїв/.
9. Підсумок аналізу казки /Хто викликав найбільш сильні почуття: автор, персонаж, художник?/ [3, с. 95 – 96].

Поступово такі змістові сигнали вводяться на уроці-дослідженні, потім згадуються на уроках з класного та позакласного читання.

**Мета статті** – розглянути особливості уроку позакласного читання «захисту читацького щоденника в початковій школі на матеріалі українських народних казок та літературних казок Шарля Перро, братів Грім, Г. К. Андерсена.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Урок-захист читацького щоденника – це урок, розрахований на роботу у складі малих груп, він будується на прийомах самопостановки питань за матеріалом прочитаних казок та оцінювання роботи інших учнів [2, 3].

Урок-захист читацького щоденника надзвичайно цікавий і дієвий вид роботи, метою якого є розвиток критичного мислення, творчої уяви дітей, формування їх самостійного й свідомого читання.

Особливості роботи з читацьким щоденником на уроках читання у початковій школі розглянуто методистом Л. В. Живицькою [2, с. 117-129].



Завчасно (за місяць) учням дається завдання прочитати, наприклад, українські народні казки, або казки Ш. Перро, братів Грім, Г. К. Андерсена і самостійно заповнити читацький щоденник за такими колонками (рубриками): «Автор»; «Назва твору {збірки, казки}»; «Казкові герої»; «Запитання до тексту»; «Хитрі» запитання.

Це не весь перелік колонок (рубрик) читацького щоденника. Можна доповнити щоденник такими колонками: «Зміст казок»; «Скарбничка слів». У даній статті увага буде зосереджена на особливостях роботи з названими вище (п'ятьма) рубриками читацького щоденника.

### **I. Колонка «Автор»**

Перша колонка щоденника називається «Автор». У цій колонці учні повинні були записати відомості про автора: ім'я, роки життя, століття, назву країни, місто, цікаві факти, що стосуються життя і творчості письменників.

Якщо казка є народною, то учні повинні з'ясувати для себе, що існують народні казки, творцем яких є народ: український, російський, білоруський тощо. А також є казки літературні /авторські/, автором якої є автор, письменник. У цьому випадку доречно буде попрацювати з учнями над правильним написанням імен і прізвищ письменників.

#### **1. Написання прізвищ та імен.**

Дати відповіді, щодо написання прізвищ, імен письменників.

– Прізвища яких авторів пишуться з двома однаковими буквами підряд: (Якоб і Вільгельм Грім, Шарль Перро).

– Імена яких письменників мають варіанти? Ганс/ Ханс Крістіан/ Крістіан Андерсен).

#### **2. Імена авторів.**

– Назвати повне ім'я письменника, прізвище якого Перро.

– Назвати імена братів Грім. (Вільгельм і Якоб).

– Назвати повне ім'я Андерсена.

#### **3. З якої країни письменник?**

– Який письменник народився у Франції?

– У якій країні народилися брати Грім?

– Хто із письменників народився у Данії?

– Хто були батьки Ганса Андерсена? (Батько – чоботар; мати – праля).

– Які таланти, захоплення виявилися у малого Андерсена? (Чудовий голос, вмів розповідати казки, любив грати у ляльковий театр, шив одяг для ляльок, захоплювався театром, хотів стати актором, адже гарно співав, але голос рано пропав, жив у холодних кімнатах. Захворів і голос пропав).

– Кого із письменників-казкарів сучасники називали «королем казок»?

– Про якого письменника йдеться мова: «Об'їздив багато країн, вважав, що мандрувати – це означало жити» [1, с. 79].

### **II. Колонка «Назва казки /збірки»**

#### **1. Назви збірок казок**

– Яка назва збірки казок Шарля Перро? (Головна назва: «Чарівні казки, або історії, чи казки минулих часів з моральними повчаннями»; друга назва: «Казки матусі Гусині» або «Казки моєї матусі Гусині»).

– Друга назва збірки «Казки матусі Гусині» з часом стала головною і єдиною. Чому таку назву дав автор своїй збірці? Які ваші версії? Або, можливо, хтось знайшов відповідь на це запитання в літературі? (Підказка: у часи Шарля Перро писали гусячими перами) [4].

– Назвати збірки казок братів Грім. («Дитячі та сімейні /родинні/ казки», 1857 рік).

– Назвати збірки казок Г. К. Андерсена («Нові казки» /2 томи/, 1844 – 1848 роки).

#### **2. Назви казок**

##### **2.1. Українські народні казки.**

##### **«Кобиляча голова»**

– Чому так твір називається? (Головний персонаж Кобиляча Голова – фантастичний персонаж, що символізує справедливість: нагороджує за працелюбність, чемність, карає за брутальність, ледарство).

##### **«Сірко»**

– Чому казка названа «Сірко»? (Сірко – прізвисько головного персонажа, собаки. Це прізвисько дуже поширено. Сірком називають собак різних за кольором: і рудих, і чорних, і білих. Воно не означає сірий колір. В перекладі з іврити воно означає – друг, помічник, вірний. Сірком наші предки називали вовка, акцентуючи увагу на сірий колір тварини).

##### **«Лисиця та їжак»**

– Про що вам повідомляє назва казки? (Назва казки оповідає, що головними персонажами твору є Лисиця і їжак. Казка про стосунки лисиці/хижака/ і їжака /жертви/.

– Що вам відомо з природознавства про лисицю та їжака?

##### **«Дві білки і лисиця»**



– Про що говорить назва цієї казки? (Назва казки свідчить, що головними персонажами її є лисиця і дві білки).

– Що ви знаєте з природознавства про цих тварин?

## 2.2. Казки Шарля Перро.

– Перелічити як можна більше назв казок Шарля Перро.

– Які казки написав Г. К. Андерсен?

– Назвати казки братів Грімм.

– Чому казка Шарля Перро називається «Смішні бажання»?

## III. Колонка. «Герої казки»

### III.1. Українські народні казки.

#### «Кобиляча Голова»

– Кобиляча голова – справедлива чи ні? Доведіть свою думку, знайдіть підтвердження у тексті казки.

#### «Сірко»

– Схарактеризуйте вовка. Він злий, жорстокий, чи ні?

#### «Лисиця та Їжак»

– Схарактеризуйте лисицю. Що вам стало відомо про лисицю із тексту казки?

### III.2. Казки Шарля Перро, Г. К. Андерсена.

– У якій казці є такі герої: лісоруб, його дружина? (Назвати автора і назву казки).

– Чому Попелюшку так назвали?

## IV. Колонка «Запитання до тексту»

Питання до тексту мають три рівня:

1. Питання першого рівня починаються словами: Хто? Що? Де? Коли? Як? Який? Тобто це питання, які спрямовані на з'ясування того, хто головний герой, де дія відбувається, коли дія відбувається.

2. Питання другого рівня спрямовані на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і тому вони починаються словом: Чому?

3. Питання третього рівня спрямовані на з'ясування значення незрозумілих слів і висловів.

### Питання і завдання до українських народних казок

#### «Кобиляча голова»

– Чому цей твір можна назвати казкою? (Цей твір є казкою, бо має три частини: зачин, основна частина /оповідна/, закінчення. Отже побудова твору свідчить, що це казка.

#### «Сірко»

– А чому цей твір названо казкою? (Побудова цього твору свідчить...).

#### «Лисиця та Їжак»

– Чому цей твір можна назвати казкою? (У цьому творі немає ні зачину, ні кінцівки, але є магія: тварини олюднені, тобто це втілення, уособлення)

### Питання і завдання до казок Г. К. Андерсена

#### «Гидке каченя».

– Які слова із Казки Ганса Андерсена «Гидке каченя» стали крилатими? (Не біда, що ти народився у качиному гнізді, якщо ти лежав у лебединому яйці).

#### «Русалонька».

– Що повинна була віддати Русалонька морській відьмі, щоб стати людиною?

– На що перетворилася Русалонька? (На морське шумовиння).

#### «Дюймовочка».

– Хто розповів автору історію про Дюймовочку? (Ластівка).

## V. Колонка «Хитрі» питання»

«Хитрі» питання – це питання спрямовані на прогнозування подальшої долі героя чи подальшого імовірного розвитку подій казкового сюжету. Цікаві й глибокі «хитрі» питання можуть виникнути у читачів, якщо вони порівнюють логіку казки із логікою реального життя.

### «Хитрі» питання до українських народних казок

#### «Сірко»

– Чому вовк, природний ворог собаки, допомагає собаці?

#### «Лисиця та Їжак»

– Як надалі вела себе лисиця з їжаком?

### «Хитрі» питання до казок Ганса Крістіана Андерсена.

#### «Дикі лебеді».

– Еліза не встигла дов'язати сорочку найменшому братові. Він залишився із лебединим крилом. Як склалася його доля? Чи змогла йому допомогти Еліза?

#### «Дюймовочка».

– Як склалася доля жінки, прийомної матері Дюймовочки?



Ось приблизно таким може бути перелік питань і завдань на уроці-захисті читацького щоденника.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ведення учнями початкової школи читацького щоденника – це дуже корисна й необхідна складова роботи над текстами творів. У цьому випадку школярі свідомо й глибоко зможуть осягнути зміст казок, осмислити казкову логіку, порівняти її із логікою реального життя. В результаті цього непростого процесу зможуть зрозуміти парадокси не лише казкового життя, але й реального. Це навчить їх творчо й критично мислити, розвине їхню уяву, фантазію, сформує увагу і прищепить любов до чарівного казкового світу і слова.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брауде Л. Ю. Ханс Кристиан Андерсен. Л., 1978. 159 с.
2. Живицкая Л. В. На уроке и после урока. Дидактический материал по русскому языку. Пособие для учителя начальных классов. Ч. 1. Кировоград, 2002. С. 117 – 129.
3. Живицкая Л. В. Развитие мовлення молодших школярів засобами новітніх технологій /Л. В. Живицкая, О. О. Горська, Л. Г. Кіндей. Кировоград: ПП Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 160 с.
4. Шарль П. Сказки матушки Гусьни. Л., 1990. 464 с.

#### УДК 376.3

### **Єлизавета ЖУРАВЛЬОВА, Христина ШЕВЧЕНКО** **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ** **НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

*(студентки III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки психології та мистецтв)*

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

*У статті розглядається питання впровадження інноваційних та інформаційних технологій і дотримання принципів навчання дітей із порушеннями мовлення на логопедичних заняттях. Саме таким засобом і є мультимедійні презентації з використанням комп'ютерної графіки.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійна презентація, програма, анімація.*

**Постановка проблеми.** Процес навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення є досить тривалим. Свідоме відношення дитини до порушень власного мовлення, а, відповідно, і бажання їх виправити, тобто мотивація – одне з центральних завдань корекційної роботи. Часто одного досвіду, володіння методикою корекції мовлення і бажання вчителя-логопеда недостатньо для успішного здійснення логопедичного впливу.

Застосування інформаційних та мультимедійних технологій у якості дидактичних засобів використовуються для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання та дозволяє значно підвищити ефективність будь-якої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання мультимедійних технологій досліджено у працях О. Пінчука, який визначає мультимедійні продукти як документи, які несуть інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення. Американські дослідники, які вивчають ефективність використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі (Т.Баджет, Т.Воген, Д.Джонасен, М.Кирмайер, У.Рош, К.Сандлер) вважають, що засоби мультимедіа традиційно використовуються як інформаційні системи для створення конструкторських навчальних середовищ. На цих аспектах упровадження мультимедіа-технологій у навчання акцентують і російські вчені Ю.Горвиць, Є.Зваригіна, Н.Кириченко, О.Кореганова, Л.Марголіс, С.Новосьолова, Л.Чайнова та інші. І.Гіркін [2] зазначає, що у світі спостерігається тенденція до більш широкого використання комп'ютерних технологій для навчання й розвитку дітей дошкільного віку. Дослідники В.Вдовенко та Л.Кашуба наголошують на використанні мультимедійних технологій при навчанні дітей із легким ступенем інтелектуальних порушень. Ними представлена програма мотивації молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та диференційований підхід до процесу викладання вт інклюзивному класі [3].

На даний час розроблено безліч комп'ютерних ігор та програм для роботи з дітьми. Готові комп'ютерні ігри в основному спрямовані на розвиток уваги і спостережливості, сприйняття, на вміння орієнтуватися у ігровій ситуації, на здійснення аналізу та синтезу, розвиток лексичної та граматичної ланки мовлення.

**Мета статті** - провадження оптимізації процесу розвитку мовлення дітей на логопедичних заняттях, підвищення мотивації, зацікавленості дітей з використанням мультимедійних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні інформаційно-комунікаційні технології надають широкі можливості для розвитку процесу освіти. Дитяча природа вимагає наочності. Зараз це вже не схеми, таблиці і малюнки, а ближча дитячій природі – гра. Наочність матеріалу підвищує його засвоєння, тому що





задіяні всі канали сприйняття дітей – зоровий, механічний, слуховий та емоційний. Розумне використання в освітньо-виховному процесі наочних засобів навчання відіграє важливу роль у розвитку спостережливості, уваги, мовлення, мислення дошкільників.

Мультимедіа-технології є на сьогодні одним із найбільш ефективних засобів навчання. Саме тут повною мірою реалізується давній, але до сьогодні правильний принцип методики викладання: краще один раз побачити, ніж сто разів почути.

Доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того, що вона бачить і чує одночасно. Використання на заняттях з дітьми мультимедійних презентацій дає можливість оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з різним рівнем пізнавального розвитку і значно підвищити ефективність педагогічної діяльності [4].

Мультимедійна презентація – це зручний і ефективний спосіб представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм. Такі мультимедіа, як слайд презентація або відео презентація, вже доступні протягом тривалого часу.

Розглянемо сучасну комп'ютерна інформаційну технологію, що дозволяє об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію). Використовуючи мультимедіа-технології на логопедичних заняттях намагаємось дотримуватися наступних принципів.

*\*Принцип полісенсорного підходу* до корекції мовленнєвих порушень, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори і сприяє активізації ком- пенсаційних механізмів.

*\*Принцип розвиваючого і диференційованого навчання.*

Комп'ютерні технології передбачають можливість об'єктивного визначення зон актуального і найближчого розвитку дітей з порушеннями мовлення

*\*Принцип системності і наступності навчання.*

Комп'ютерні технології дають змогу працювати над системною корекцією і розвитком наступних характеристик: просодичних компонентів мовлення; артикуляційної, дрібної та загальної моторики; фонематичного аналізу та синтезу, фонематичних уявлень; звуковимови; лексико – граматичних засобів мовлення; зв'язного мовлення. Комп'ютерні технології дозволяють використовувати отримані раніше знання у процесі оволодіння новими, переходячи від простого до складного.

*\*Принцип доступності навчання.*

Комп'ютерні технології і методи їх подачі дітям відповідають віковим особливостям дошкільнят. Завдання пропонуються дітям у ігровій формі.

*\*Принцип індивідуального навчання.*

Комп'ютерні технології призначені для індивідуальних і підгрупових занять і дозволяють побудувати корекційну роботу з урахування індивідуальних навчальних потреб та можливостей дітей.

*\*Принцип об'єктивної оцінки результатів діяльності дитини.*

Результати діяльності представляються візуально на екрані у вигляді мультиплікаційних образів і символів, що автоматично виключає суб'єктивну оцінку.

*\*Принцип ігрової стратегії і введення дитини у проблемну ситуацію.*

Ігровий принцип навчання з пред'явленням користувачу конкретного завдання, яке варіюється в залежності від індивідуальних можливостей і корекційно-навчальних потреб, дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні завдання і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання.

*\*Принцип виховуючого навчання.*

Використання комп'ютерних технологій дозволяє виховувати у дітей вольові та моральні якості. Цьому сприяє і діяльність дитини, спрямована на вирішення проблемної ситуації, бажання досягнути необхідного результату.

Мультимедійна презентація повинна мати мету, а також перелік компонентів, з яких вона складається. У практичній діяльності педагоги найчастіше використовують презентації, створені за допомогою програми Power Point.

Основне правило для презентації: 1 слайд – 1 ідея.

Разом з тим, можна один ключовий момент рознести і на кілька слайдів. Кожен слайд повинен мати просту, зрозумілу структуру і містити текстові або графічні елементи, що несуть у собі зоровий образ як основну ідею слайда. Такий підхід сприяє кращому сприйняттю матеріалу і відтворенню в пам'яті представленого змісту за допомогою асоціацій. Заголовки повинні привертати увагу, але не займати все місце і не відволікати. Звичайно, потрібно дотримуватися елементарних санітарних норм, що стосуються часу роботи дошкільнят з мультимедійним обладнанням.

За вимогами безпосередня освітня діяльність з використанням комп'ютера передбачає для дітей 5 років – 10 хвилин, для дітей 6-7 років – 15 хвилин. Малюки повинні розміщуватись на відстані не ближче 2-3 м і





не далі 5-5,5 м від екрану. Навчальну діяльність з використанням комп'ютера для дітей 5-7 років слід проводити не більше одного разу протягом дня і не частіше трьох разів на тиждень.

**Висновки.** Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та власного досвіду роботи, нами було визначено, що використання мультимедійних технологій у дошкільному навчальному закладі є збагачувальним і перетворювальним фактором, який є одним із шляхів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам.

Досвід використання мультимедійних технологій свідчить, що їх упровадження підвищує ефективність засвоєння матеріалу, інтенсифікує процес навчання, стимулює інтерес дітей як до знань, так і до процесу їх отримання.

Вважаємо, що систематичне використання мультимедійних засобів на занятті, зокрема систем презентацій, сприяє наступному:

- підвищенню якісного рівня використання наочності на занятті;
- зростанню продуктивності заняття;
- логічному викладу навчального матеріалу, що значно підвищує рівень знань дітей;
- покращенню взаємин «дитина – логопед»;
- зміні ставлення дошкільників до комп'ютера: вони починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Це ще раз засвідчує, якщо сьогодні ми навчимо дитину свідомому, корисному користуванню інформаційними технологіями, то завтра отримаємо певний результат – високі інтелектуальні показники наших дітей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер. А. М. Богун, 2012. 26 с.
2. Гіркин І. В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Інформаційні технології, № 6, 1998.
3. Вдовенко В.В., Кашуба Л.В. Методичні основи навчання елементам комп'ютерної графіки молодших школярів із легким ступенем порушення інтелектуального розвитку. / Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 190. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 85-90
4. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі [текст] Режим доступу: <http://www.roippo.org.ua/upload/iblock/fe1/posibnyk-zakhodu.pdf>

УДК 793.3(07)(063)

Дар'я ЗЕКОВА

### ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

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

Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І. В.

*У статті проаналізовано проблему використання хореографії у процесі виховання творчої особистості молодшого школяра. Розкрито зв'язки між хореографією, музикою, театральним мистецтвом та їх вплив на інтелектуальне, моральне, фізичне вдосконалення вихованців та на формування їх творчого потенціалу, підвищення рівня естетичної культури.*

**Ключові слова:** хореографія, музика, театральне мистецтво, творчий потенціал, творчість, творча особистість, естетична культура.

**Постановка проблеми.** На новому етапі розвитку соціально-економічної сфери, культури та освіти особливої значущості набувають питання художньо-творчого розвитку школярів. У суспільстві зростає потреба у високорозвинених творчих особистостях, здатних самостійно вирішувати труднощі, що виникають, приймати нестандартні рішення і втілювати їх у життя. Все це вимагає розробки нових методів виховання підрастаючого покоління і тягне за собою різні нетрадиційні підходи до художнього виховання як основи подальшого вдосконалення особистості. У зв'язку з окресленим провідними стають процеси розвитку індивідуальності дитини, що передбачає включення учнів до різних видів діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей, розкриття їх творчого потенціалу, як у навчальній, так і у позаурочній роботі.

Найбільший інтерес у цьому плані представляють молодші школярі, оскільки у цьому віці закладається основа особистості, відбувається орієнтація в розвитку духовності, самореалізації, самовираження і формуються світовідчуття, необхідні для подальшого життя.

Одним із найдавніших видів мистецтва, звернення до якого допоможе вирішити поставлені завдання розвитку особистості, індивідуальності, розкриття творчих здібностей, є хореографічне мистецтво, танець. Продуктивність художнього виховання дітей засобами танцю зумовлена синтезуючим характером хореографії, яка поєднує музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр і пластику рухів.



Використовуються засоби хореографії для розвитку творчих здібностей молодших школярів в освітньому середовищі, як правило, на заняттях ритміки та у позаурочній діяльності, зокрема на заняттях гуртків, що і є шляхами всебічного розвитку молодших школярів і, насамперед, ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів.

Специфіка хореографічного мистецтва полягає у тому, що мистецькі образи втілюються з допомогою виразних рухів виконавців, без будь-яких словесних пояснень. Це повною мірою відповідає руховій природі дитячої уяви, для якої характерне дієве відтворення образів дітьми «за допомогою власного тіла». З цього випливає, що у танці творча уява може розвиватися ефективніше, ніж у інших видах дитячої музичної діяльності. Дитина, спираючись на свій досвід, шукає спосіб розгортання свого «я» мовою пластики, з її допомогою фіксує свої уявлення, шукає ефективний спосіб оволодіння своїм тілом, як виразним інструментом. У дитини проявляється феномен авторства, що дає право говорити про розвиток у нього творчих здібностей, які розуміються багатьма авторами як інтегративна якість творчої особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Філософські підходи до творчого потенціалу дитини розкриті у дослідженнях В.Кірієнка, Г.Кудіної, І.Кучерявого, Б.Новікова, В.Ніколко, І.Пригожина, О.Чаплигіна. Вагомий внесок у проблему художньо-творчої діяльності молодших школярів зробили вчені В.Барко, Ю.Борисова, І.Волков, В.Вільчинський, І.Гадалова, С.Левін, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, А.Щербо та ін. Психологічним аспектам формування творчих здібностей дитини присвятили увагу такі психологи, як О.Запорожець, Л.Масол, Л.Виготський, О.Лук, В.Моляко, С.Сисоева та інші. Творчі здібності та творча діяльність були й залишаються предметом аналізу багатьох учених як вітчизняних (І.Волошук, С. Гончаренко, Г.Костюк, О.Кочерга, В. Моляко, В. Роменець, М. Холодна), так і зарубіжних наукових шкіл (Л.Богоявленська, Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Е. Торранс). Дослідники аналізують різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природу, компонентну будову, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Більшість з цих питань досі залишаються дискусійними. Питання формування творчої особистості школярів у процесі мовленнєвої, музичної, художньої, зображувальної, предметно-перетворювальної діяльності описуються у наукових працях О.Білої, О.Грушко, О.Максимчук, О.Опалюк, В.Рагозіної, О.Рассказової, В.Сироти, В.Тесленко, В.Томашевського та ін.

**Мета статті** – визначення особливостей впливу хореографічного мистецтва на всебічний гармонійний розвиток дитини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для XXI століття збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набувають актуальність. Значний потенціал щодо виховання дітей містить хореографічне мистецтво, яке поєднує не лише танцювальне, а й музичне, театральне та образотворче мистецтво. Хореографічне мистецтво завжди привертало до себе увагу дітей. Воно забезпечує більш повний розвиток індивідуальних здібностей дітей і тому навчання в хореографічних колективах має бути доступне, щоб розвинути у дітей не тільки художні навички, а й вироблення у дитини звички і норми поведінки, що збагачують їх духовно.

Батьки віддають дітей у хореографічні колективи, де вони зміцнюють здоров'я, розширюють загальний культурний і художній кругозір, який є формою задоволення духовних потреб, засобом розвитку естетичного смаку. Все це підтверджує багатофункціональний вплив хореографії на всебічний розвиток особистості. Діяльність людини завжди мотивована. Мотив – це те, що спонукає дітей до оволодіння хореографічним мистецтвом.

Про наявність суспільної спрямованості результатів танцювальної діяльності свідчить той факт, що дитина, навіть у своїх перших спробах, виявляє бажання, щоб на її «танок» хто-небудь дивився. У зв'язку з цим ця особливість має бути використана в педагогічному процесі як один із стимулюючих факторів. Створення атмосфери доброзичливості, взаєморозуміння по відношенню до результатів танцювальної діяльності кожної дитини з боку однолітків та дорослих спонукає її до постійного вдосконалення набутих досягнень, формує стійке бажання до оволодіння танцювальною діяльністю [3, с. 89].

Танцювальне мистецтво через зміст і форму хореографічного твору справляє широкий виховний вплив, задовольняє пізнавальні, наслідувальні потреби дітей, забезпечує різнобічну культурну орієнтацію у навколишньому світі [4, с. 71].

Провідна функція хореографічного мистецтва – вираження емоцій і почуттів. Поза вираженням це мистецтво не існує. Тому основними виражально-зображальними засобами в ньому виступають загальнолюдські засоби передавання емоцій і почуттів – інтонація, міміка, виражальні рухи, пози, жести, художньо узагальнені танцювальні рухи [4, с. 72].

Виражальні засоби впливають безпосередньо в момент сприйняття музично-пластичного образу, забезпечуючи механізм співпереживання, а продуктивне засвоєння художньої мови відбувається в процесі власного виконання творів і сприяє художньому самовираженню дитини. Водночас розуміння виражальних рухів і набуті навички їх застосування розширюють можливості спілкування дітей загалом [4, с. 70]. Заняття танцем стимулюють дитину у прагненні бути зовні стрункою, підтягнутою, красивою. Через танцювальні па



виховується уміння граційно і витончено рухатися, шляхетно поводитися, задовольняються естетичні потреби та інтереси, виховуються естетичні почуття і смаки, ціннісне ставлення до мистецтва, до оточуючого світу і людей. У дитини виробляється почуття гармонії в собі, як єдності внутрішньої і зовнішньої краси [3, с. 70].

Сучасне життя народжує свої ідеали, народжує свій образний світ, які стають своєрідними символами вираження душі. У танці прояв душі, психіки людини породжує умовний тілесний знак – символ, жест. Саме вони стають у культурному середовищі засобами передачі інформації. Культура і традиції створили національну мову спілкування.

У навчально-виховній роботі рекомендується активно практикувати різноманітні форми діяльності мистецьких колективів. Варто надавати перевагу відкритим заняттям, творчим звітам, запрошувати батьків тощо.

Мистецтво танцю не може існувати без музичного супроводу. Тому успіх викладання хореографії залежить від якості тандема педагога-хореографа та концертмейстера. Успішність дітей на цій творчій ниві багато в чому залежить від того, наскільки грамотно, виразно та емоційно концертмейстер супроводжує навчальний процес, допомагаючи дітям відчутти музику і відобразити її в танцювальній пластичності. Ясне фразування, яскраві динамічні контрасти сприяють більш точному розумінню вихованцями музичного матеріалу, що сприяє результативності занять. Забезпечення емоційного розвантаження учнів, виховання культури емоцій, зміцнення м'язового корсету засобами танцю, збільшення фізичного навантаження та рухової активності повинно розглядатися як засіб формування здорового способу життя, а також як інструмент у формуванні таких специфічних видів пам'яті як: моторна, слухова, образна. Вивчення хореографії допомагає розвинути ті сторони особистісного потенціалу учня, на які зміст інших предметів має обмежений вплив: уяву, активне творче мислення, здатність розглядати явища життя з різних позицій.

Вплив хореографії на розвиток творчої особистості дитини є прекрасним засобом виховання. Під цим впливом формуються:

- Організованість дитини, розширений кругозір, привчання до акуратності, зібраності, підтягнутості;
- Займаючись в колективі, діти розвивають в собі особливо цінну якість – відчуття «ліктя», почуття відповідальності за спільну справу;
- Привчають дітей чітко розподіляти свій вільний час, допомагають більш організовано продумати свої дії;
- Допомагають виявити найбільш обдарованих дітей, які пов'язують свою долю з професійним мистецтвом;
- Визначають педагогічні та організаторські здібності дітей.

**Висновки.** Отже, гармонійний розвиток особистості та її емоційно-чуттєвої сфери пов'язують із танцювальною творчістю. Діти молодшого шкільного віку становлять інтерес у гармонійному розвитку особистості засобами хореографії, адже саме в цьому віці закладається основа особистості, відбувається орієнтація на розвиток духовності, самореалізації, самовираження і формується світовідчуття, необхідне в подальшому житті. Продуктивність гармонійного виховання дітей засобами хореографії обумовлена її синтезуючим характером, що поєднує в собі музику, ритміку, театр і пластику рухів. Хореографічне мистецтво є одним із ефективних засобів усебічного розвитку особистості. Крім того, хореографічне мистецтво найуспішніше реалізує розвиток зорових, слухових і рухових форм чуттєвого й емоційного сприйняття світу, знімає розумову втому і дає додатковий імпульс для інтелектуальної діяльності.

Відтворення учнями пластичних рухів, змістовно наповнених думками, емоціями, почуттями, сприятиме активізації зв'язків між їхнім внутрішнім станом і фізичними проявами. Хореографічна творчість сприяє підвищенню в молодших школярів рівня емоційно-чуттєвого розвитку, естетичних уявлень, понять, естетичної культури, творчого потенціалу, закладає основи знань світового мистецтва. Також простежується безсумнівний позитивний ефект впливу занять танцем на емоційне, художньо-естетичне сприйняття, на фізичний розвиток дітей, на їхній стан здоров'я. Поєднання всіх цих якостей особистості складає основний зміст її всебічного й гармонійного, творчого розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Л. Методика хореографической работы в школе. К., 1998. 342с.
2. Боярчиков Н. Н. Основи хореографічної роботи з дітьми. Харків : «Нива», 1999. 130 с.
3. Годовський В. М., Арабська В. І. Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом : Методичні рекомендації. Рівне : РДГУ, 2000. 76 с.
4. Голєвська О. В. Умови духовно-морального розвитку молодших школярів у позаурочній діяльності : монографія. Київ : Видавничий центр «Академія», 2017. 162 с.
5. Голдріч О.С. Методика викладання хореографії : Навчальний посібник. Львів: «Споллом», 2006. 84 с.
6. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч.1. Хореографічна робота з дітьми : Навч. Посібник. Харків : Харк. держ. акад. культури, 2005. 153с.
7. Тарасова Н. Б. Методика викладання танців. Миколаїв : ПРИСТ, 2000. 160 с.
8. Шевчук А. Дитяча хореографія. Київ : Шкільний світ, 2008. 126 с.



9. Фріз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Хореографія». Дрогобич : ДДПУ, 2006. 198с.

УДК 373.3.015:392

**Катерина КАЛІНІЧЕНКО, Юлія РОСОЛА,  
Олександра СКЛЯРЕНКО, Діана ТКАЧЕНКО, Дарина ЧЕРНЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

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

*У статті розглянуто методичні прийоми, що спрямовані на формування у дошкільників правильного розуміння смислу твору та навички виразного читання (робота над логічними наголосами, темпом, відповідними рухами, жестами, позою тіла) та запропоновано необхідні тренувальні вправи.*

*Освітня програма для дітей-дошкільнят передбачає розвиток творчих можливостей вихованців: виразне читання віршів, розповідь казок, використання елементів інсценізацій, драматизацій, участь у театральній-ігровій діяльності.*

*Для розвитку виразного мовлення у дітей-дошкільників важливою є робота над логічним наголосом. Ефективні вправи для засвоєння дітьми логічного наголосу: прийоми «Буксир» логічного наголосу», /імітаційна вправа/, «Питання – відповідь» /вправа аналітичного характеру/.*

*Робота над темпом вірша є доцільною, адже діти повинні зрозуміти, що темп твору є характеристикою подій, дій поетичних персонажів. У статті пропонуються вправи на спостереження за темпом вірша, за змінами темпу, за функціями темпу у смисловій структурі вірша.*

*Виразне читання – це поєднання міміки, інтонації, голосових характеристик, а також жестів, рухів, пози тіла. Відповідні вправи допоможуть дітям випрацювати вміння вільно володіти жестом, рухами, правильно підбирати позу тіла. Жест, рухи, поза тіла стануть природними, щирими лише тоді, коли дитина осягне смисл вірша, зрозуміє його емоційний потенціал.*

**Ключові слова:** *дитина-дошкільник, логічний наголос, темп вірша, міміка, жест, поза тіла.*

**Постановка проблеми.** Робота сучасного закладу дошкільної освіти спрямована на розвиток і виховання дитини творчої, яка тонко відчуває і розуміє поетичне слово, емоційний потенціал твору (вірша, казки, оповідання), володіє і точно передає власні емоції та розуміє почуття інших людей, наділеною емпатією, вміє вільно і вправно керувати своїм тілом, позою, рухами, жестами.

Освітня програма для дітей-дошкільнят передбачає розвиток творчих можливостей вихованців: виразне читання віршів, розповідь казок, використання елементів інсценізацій, драматизацій, участь у театральній-ігровій діяльності [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У науково-методичній літературі розглянуто різні аспекти опрацювання вірша: психологічні основи становлення й розвитку мовлення (О. О. Леонт'єв, М. І. Жинкін, П. Я. Гальперін, Б. Г. Анан'єв), процес сприймання віршованих творів (Л. С. Виготський, Б. С. Мейлах, П. Я. Якобсон).

Методичні дослідження визначають такі напрями: навчання читання віршованого твору (О. В. Джежелей, Л. В. Живицька); традиційні та інноваційні прийоми з віршем (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко, Л. Фесюкова, Д. Родарі та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати методичні прийоми, що спрямовані на формування у дошкільників правильного розуміння смислу твору (робота над логічними наголосами, темпом, відповідними рухами, жестами).

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Для формування навички виразного мовлення (читання) у дітей-дошкільників важливою є робота над логічним наголосом. Науковці сформулювали правила виділення логічних наголосів: логічний наголос падає на

- слова, що когось або щось уперше називають;
- слова, що передають зіставлення чи протиставлення;
- слова, що означають перелік;
- слова, що стоять наприкінці речення [1, с. 198 – 205].

Звісно, ці правила дитині-дошкільнику незрозумілі. Як показує практика, дошкільник читає вірш або без логічних наголосів (вимовляє всі слова на одному рівні), або невинувато вигукує певні слова. Дотримання правильного логічного наголосу при читанні вірша допоможе дитині зрозуміти і засвоїти смисл твору, його емоційний потенціал і точно передати смисл та відтворити певну емоцію. Ефективною вправою для засвоєння дітьми логічного наголосу буде прийом «Буксир» логічного наголосу», /імітаційна вправа/.



Суть її така: діти, уважно послушайте, як я читаю, наприклад, вірш Ліни Костенко «Бузиновий цар», повторюйте рядки разом зі мною (одночасний «Буксир»).

*Ліна Костенко*

**Бузиновий цар**

У садочку–зеленочку

Ходить вишня у віночку.

Хтось їй грає на дуду,

Подивлюся я піду.

Баба каже: – Не ходи!

Темні поночі сади.

Більш ефективною у роботі з відпрацювання правильного логічного наголосу буде вправа аналітичного характеру «Питання – відповідь». **Завдання:** діти, я буду повторювати одне й те саме речення (уривок з вірша Ліни Костенко «Бузиновий цар») і ставити вам різні питання. Слухайте уважно, щоб правильно відповісти на кожне питання. Свої відповіді починайте зі слова «так» [2, с. 10].

1. У садочку-зеленочку ходить вишня у віночку? (Так. У садочку-зеленочку).

2. У садочку-зеленочку ходить вишня у віночку? (Так. Ходить).

3. У садочку-зеленочку ходить вишня у віночку? (Так. Вишня).

4. У садочку-зеленочку ходить вишня у віночку? (Так. У віночку).

**Хтось їй грає на дуду?**

1. Хтось їй грає на дуду? (Так. Хтось).

2. Хтось їй грає на дуду? (Так. Їй).

3. Хтось їй грає на дуду? (Так. Грає).

4. Хтось їй грає на дуду, ? (Так. На дуду).

**Подивлюся я піду?**

1. Подивлюся я піду? (Так. Подивлюся).

2. Подивлюся я піду? (Так. Я).

3. Подивлюся я піду? (Так. Піду).

**Питання до вірша Ліни Костенко «Зимові горобці».**

1. Ріка заснула в берегах? (Так. Ріка).

2. Ріка заснула в берегах? (Так. Заснула).

3. Ріка заснула в берегах? (Так. В берегах).

Наступним етапом у роботі над логічними наголосами буде така вправа: діти, я буду ставити різні питання до змісту віршів, а ви відповідайте. Не забувайте голосом підкреслювати слово, без якого не вийде відповіді.

Питання до вірша Дмитра Павличка «Стежка».

**«Стежка з головою вкрилася травою?»**

1. Хто вкрилася з головою? (**Стежка** /з головою вкрилася/).

2. Чим вкрилася? (/Вкрилася/ **травою**).

3. Як вкрилася? (**З головою** /вкрилася травою/).

Питання до вірша Дмитра Павличка «Осінь».

**«А над полем нитка дзвонить, як струна?»**

1. Що дзвонить? (**Нитка** /дзвонить/).

2. Де дзвонить? (**Над полем** /дзвонить/).

3. Як дзвонить? (**Як струна** /дзвонить/).

Виконуючи такі вправи, діти навчаться виокремлювати слово, на яке падає сильний логічний наголос, та почують на слух, який варіант звучить найкраще.

Робота над темпом вірша дуже важлива, адже діти повинні зрозуміти, що темп твору є характеристикою подій, дій поетичних персонажів.

**Вправа 1.** Послухайте уважно у моєму виконанні вірш Ліни Костенко «Баба Віхола». Які рядки я читала швидко, а які читала повільно. Чому я так читала? Які слова із твору, вам підказали, як потрібно читати вірш /повільно чи швидко/.

Баба Віхола, сива Віхола

На металній метлі приїхала.

В двері стукала, селом вешталась:

– Люди добрії, дайте решето!

*Читали швидко. Бо баба Віхола «**прилетіла**» на мітлі. Селом «**вешталась**», тобто «бігала швидко».*  
(Значення слова «**вешталась**» слід пояснити дітям).

Ой просію ж я біле борошно,

Бо в полях іще дуже порожньо.





Сині пальчики – мерзне житечко.

Нема решета, дайте ситечко!

*Цю частинку читали повільніше, бо у ній передаються почуття, а не дії: Віхола жаліє житечко, що мерзне, у нього «сині пальчики», тобто тоненькі молоді паростки. Паростки, звісно, зеленого кольору, але такі вони слабенькі, що, здається, замерзли і посиніли від холоду, як діти.*

Подем їхала, в землю дихала

Баба Віхола, сива Віхола.

*Цю частинку читали швидко, адже у вірші є слово «їхала» /Віхола/.*

**Вправа 2.** Послухайте уважно у моєму виконанні вірш Якова Щоголіва «Завірюха». Які рядки я читала швидко, а які читала повільно. Чому я так читала? Які слова із твору, вам підказали, як потрібно читати вірш.

**Яків Щоголів**

**Завірюха**

Звечоріло; ніч заходе,

Місяць з хмари не виходе;

Ані зіроньки не мріє,

Тільки сніг кругом біліє.

*Читали повільно, з почуттям тривоги. Бо все в природі завмерло в очікуванні якоїсь біди.*

*В рядках «Місяць з хмари не виходе; Ані зіроньки не мріє» описуються ознаки наближення негоди.*

Ось схопилася хуртовина,

Закурилася долина,

І кипить мороз у полі

На просторі та на волі.

*Читали швидко, бо хуртовина «схопилася», тобто швидко почалася. Мороз «кипить» – це слово означає сильний мороз.*

Виразне читання – це поєднання міміки, інтонації, голосових характеристик, а також жестів. Діти-дошкільники часто копіюють, імітують жести дорослої людини, вихователя, тому їх жести штучні, нещирі. Відповідні вправи допоможуть дітям випрацювати вміння вільно володіти жестом. Жест стане природним, щирим лише тоді, коли дитина осягне смисл вірша, зрозуміє його емоційний потенціал.

**Вправа №1.** Уважно послухайте вірш-страшилку у моєму виконанні. Давайте разом спробуємо підібрати голосові характеристики, рухи, жести, міміку, які відповідають змісту вірша.

**З народного**

Іде, іде дід, дід

Іде, іде дід, дід

Несе, несе міх, міх.

**Голос:** низький, грубий (Хто розповідає вірш? Розповідає доросла людина, яка хоче жартома налякати дитину. Отже потрібно відтворити голос дорослої людини, яка оповідає про діда старого, великого, сильного, що несе важкий міх).

**Жести:** тупати ногами, руками показати, що несеш важкий міх.

**Поза:** зігнута, адже міх важкий, потрібно передати фізичне напруження.

Отакий дідище,

Отакий страшище!

**Голос:** низький, грубий (дід великий – «дідище»), слово «страшище» вимовляти «страшним», неприємним голосом.

**Звукопис:** розтягнути звук [о], щоб підкреслити розміри діда.

**Жести:** руками показати, який дід великий.

**Міміка:** при вимові слова «страшище» на обличчі створити маску «страшну».

Отакий ногатий,

Отакий рукатий,

**Голос:** низький, грубий (у діда величезні ноги і руки, він «ногатий» і «рукатий»).

**Звукопис:** розтягнути звук [о], щоб підкреслити розміри діда, він «ногатий» і «рукатий».

**Жести:** руками показати, які великі ноги і руки у діда.

Отакий носатий,

Такий бородатий!

**Голос:** низький, грубий, слово «носатий» вимовити «у ніс» /рінофонія/, щоб підкреслити розміри носу.

**Жести:** однією рукою показати великий ніс, двома руками показати величезну бороду.

Отакий дідище,

Отакий страшище!



**Голос:** низький, грубий (дід великий – «дідище»), слово «страшище» вимовляти «страшним», неприємним голосом.

**Звукопис:** розтягнути звук [o], щоб підкреслити розміри діда «дідище», «страшище».

– А я – не боюсь!

**Голос:** високий, дзвінкий, дитячий (Хто вимовляє ці слова? Ці слова вигукує дитина, Яка не перелякалась, а навпаки розвеселилась, розсміялась, яка вихваляється своєю сміливістю.

Отже потрібно відтворити голос дитини, сміливої, веселої, відчайдушної.

**Жести:** ці слова підкреслити сильними синхронними рухами обох рук, розвести їх у різні боки.

**Міміка:** при вимові цих слів дитина сміється, отже міміка «весела» /брови підняті, очі широко розкриті і блищать від сміху, куточки вуст підняті вгору, цій міміці відповідає усміхнена «маска-підказка».

#### **Вправа №2.**

– За допомогою жестів передайте стан замислення, сумніву (або прохання тиші) (палець до вуст).

– За допомогою жестів передайте стан подиву, вагання, здивування, нерозуміння (підняті плечі, розведені руки).

– За допомогою жестів передайте стан переляку (сплеск долонями, хресне знамення).

– За допомогою жестів передайте стан гніву (тупання ногами).

– За допомогою жестів передайте стан радості (танцювати, обніматися іншого).

**Вправа №3.** За допомогою жестів, міміки, необхідних рухів покажіть вікові стани людини: «старість», «молодість».

**Підготовча робота:** Спочатку уважно поспостерігайте за молодими та старими людьми. Перелічіть ознаки цих вікових станів, що ви помітили.

**Ознаки старості:** стан тяжко хворого, важко сісти, важко встати хода хистка, невпевнена, голова похнюплена, похилена; бажання – дістатися до ліжка до стільця і сісти або полежати.

**Ознаки молодості:** сила, бадьорість, голова піднята, хода швидка, впевнена, погляд веселий.

#### **Вправа №4.** Виконайте етюд.

Уявіть, що ви крижана бурулька, яка висить під стріхою. Зимовий ранок. Сильний мороз. Бурулька спочатку холодна, застигла, вона ще не прокинулася. З появою сонця бурулька починає танути.

Засобами пантоміміки передайте її стан, почуття та зміни у її настроях.

#### **Вправа №5.** Виконайте етюд.

Уявіть, що ви кленовий листочок. Осінь. Холодний похмурий ранок. Вітру немає. Листочок повільно відривається від галузочки і падає плавно, а потім обережно торкається землі. Повіяв легенький вітерець. Листочок ледь поворухнувся, немов би зробив слабку спробу знову піднятися і полетіти за вітром, але швидко впав знесилений. (Засобами пантоміміки передайте стан, почуття та зміни у настроях кленового листочка.)

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, методичні прийоми (вправи), що спрямовані на осягнення дитиною-дошкільником ролі логічного наголосу, на формування умінь відчувати і точно відтворювати смисл тексту, правильно підкреслювати найголовніші слова у реченні, у рядку вірша, на оволодіння відповідними мімікою, жестами, рухами, голосовими та інтонаційними характеристиками допоможуть дошкільникам опанувати необхідними навичками виразного мовлення /читання/.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бабіч Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. С. 198 – 205.
2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років /наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та інш.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Живицкая Л. В. На уроке и после урока. Дидактический материал по русскому языку: пособие для учителя начальных классов. Кировоград, 2002. 164 с.

УДК 373.2.091.3

**Ірина КЛЯЦЬКА**

### **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТРВЗ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

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

У статті висвітлено суть поняття «мовленнева компетенція», визначено особливості формування навичок зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, розглянуто сучасні підходи до розвитку мовлення



дошкільнят. Визначено ефективність використання методів символічної сенектики в мовленнєвій роботі з дітьми окресленого віку.

**Ключові слова:** мовленнєва компетенція, методи ТРВЗ, технологія розвитку, теорія розв'язання винахідницьких задач, символічна синектика.

**Постановка проблеми.** Для дітей дошкільного віку мова – це насамперед засіб спілкування та пізнання навколишнього світу, тому важливим завданням сучасних закладів дошкільної освіти є формування мовленнєвої культури дошкільнят. Робота з розвитку культури мовлення дітей окресленого віку містить напрями, визначені в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти, у якому зведено норми й положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років, зокрема сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи. Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини) [1, с. 2].

Набуття мовленнєвих компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності: ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій, природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній; мовленнєвій; соціокультурній та інших, що передбачає практичне засвоєння дитиною системи доступних знань про мову й мовлення, уміння доречно застосовувати набуті вміння та навички в повсякденному житті.

У дошкільному віці діти мають набуті такі компетенції: 1) лексична компетенція – наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів; 2) фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків української мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо); 3) граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм української мови згідно із законами й нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм; 4) діалогічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, уміння відповідати на запитання й звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей; 5) комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має визначальні вікові характеристики [2, с. 180–181].

Проблема формування культури мовлення дітей дошкільного віку залишається однією з актуальних в теорії й практиці педагогів, психологів, оскільки мова як засіб спілкування, стосується всіх сторін життєдіяльності людини. Актуальність дослідження полягає в тому, що традиційна система освіти має переважно інформаційно-репродуктивний характер, а сучасні зміни потребують виховання творчої особистості. Тому на зміну традиційним способам навчання дедалі частіше починають упроваджуватися проблемно-творчі. У дошкільному віці закладаються основи творчої активності, саме тому постає питання щодо вибору технології, яка б забезпечила успішний розвиток творчості дитини. За сучасних умов змінилися напрями та пріоритети мовленнєвого розвитку дошкільників. Отже, пріоритетним напрямом сьогодні є реалізація компетентнісного підходу до навчання дітей рідної мови з використанням інновацій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування мовленнєвої культури дітей дошкільного віку, зокрема засобами інноваційних технологій.

Так, технологію ТРВЗ розробив Г. С. Альтшуллерт, який наголошував на формуванні креативності та творчості мислення в дітей. Дослідник запропонував методи, засоби та принципи названої технології. Послідовником та засновником ТРВЗ у школі та в закладах дошкільної освіти став М. Н. Шустерманов. Систему роботи технології ТРВЗ у дитячому садку та завдання, які використовуються в процесі навчання та виховання, вивчав В. Л. Богат. Уперше описав методіку та визначив основні її компоненти – застосування несвідомих зв'язків, які виявляються під час творчої розумової активності людини при розв'язанні різних завдань, У. Дж. Гордон. Узагальнивши досвід попередників щодо застосування синектики як ефективного методу виховання творчості дошкільнят, Г. Я. Буш розвивав та комбінував різні види прямої аналогії. І. М. Дичківська розглядала інноваційні технології як такі, що впливають на навчання й виховання за допомогою інновацій під час заняття. На підставі вивчення та аналізу досліджень науковців зазначимо, що використання технології ТРВЗ та методів символічної синектики є важливим аспектом у формуванні мовленнєвої компетенції дошкільників.

Сучасний стан проблеми представлено теоретичними доробками Білана О. І. (Мовленнєвий розвиток. Середній дошкільний вік), Богуш А. М. (Мова дітей: Посібник для дошкільнят та соціальних педагогів; Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації; Мовленнєвий розвиток дітей від народження до



7 років; Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах), Брелова. А. Д. (Формуємо зв'язне мовлення), Валеса І. А. (Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку), Гавриш Н. В., Саприкіної О. Я. (Дошкільнятам - освіта для сталого розвитку), Гончаренка А. М. (Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей), Калмикової Л. О. (Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності; Інноваційні технології в дошкільній освіті) та іншими.

Неабияке значення для нашої роботи мають дослідження Колодич О. Б. (Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності), Комарівської Н. О. (Мовні ігри для опанування дошкільниками етикетних формул), Крутій К. Л. (STREAM – освіта для дошкільників або «Стежинки у Всесвіт»; Ключові компетенції дітей дошкільного віку як результат якісної освіти; Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі), Луцан Н. І. (Розвиток мовлення в ігровій діяльності дошкільників).

**Мета статті** полягає в розкритті проблеми формування в дітей дошкільного віку мовленнєвої культури, визначенні ефективних сучасних прийомів і методів розвитку мовлення дошкільнят із застосуванням сучасних засобів інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагоги закладу дошкільної освіти постійно працюють над пошуком шляхів оновлення та вдосконалення педагогічного процесу. Вихователі чутливі до продуктивних інновацій, творчо опрацьовують та адаптують до конкретної ситуації позитивний педагогічний досвід. Різних видів мовленнєвої компетенції потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина має засвоїти відповідні мовленнєві знання, набути вміння й навички, необхідні їй для спілкування. Задля цього потрібно лише дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей української мови.

Таким ефективним методом є теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), розроблений Г. С. Альтшуллером як одна з інноваційних технологій, здатних підвищити ефективність освіти загалом й успішність дошкільників зокрема. Цей метод передбачає створення нестандартного продукту, учить дітей мислити системно, творчо, розуміти єдність і суперечності навколишнього світу, бачити і розв'язувати проблеми. ТРВЗ-технологія задовольняє потребу дітей у грі, що є провідним видом діяльності у цей віковий період. Також вона пропонує реалізацію диференціального та індивідуального підходів. Кожен дошкільник так виконує завдання відповідно до свого рівня розвитку, почувається комфортно й розвивається відповідно до власних можливостей [3, с. 119–120].

ТРВЗ формує в дітей уміння працювати за певними мисленнєвими правилами, формує навички рефлексії над кожною розв'язаною задачею для того, щоб з цієї задачі виокремити ту методичну суть, яка виявилася під час її розв'язання. Мета ТРВЗ – розв'язання творчих задач, а підготовка дітей до такої діяльності є основною ціллю для ТРВЗ-педагогіки, що передбачає використання великої кількості спеціалізованих вправ і насамперед формує навичку до розв'язання творчих задач нестандартними способами [3, с. 113]. Багаторічний досвід засвідчує, що дитина, яка оволоділа основними розумовими операціями ТРВЗ, успішно адаптується до школи незалежно від системи навчання, що важливо з позиції наступності між дошкільною та початковою освітніми ланками.

Як і будь-яка наука, технологія ТРВЗ має свої методи та прийоми, завдяки яким вихователь разом із дітьми може знаходити логічний вихід із будь-якої ситуації, а вихованець – грамотно розв'язувати свої проблеми. Предметом є фантастичні об'єкти, ситуації, ідеї та сюжети [3, с. 122], що важливо в дошкільному віці.

Виокремлюють такі основні методи ТРВЗ:

1. Метод спроб і помилок передбачає добір різних варіантів рішення в процесі розв'язання проблемного завдання.

2. Метод контрольних запитань – відповідь дітей на навідні запитання, унаслідок чого відбувається налаштування мислення дошкільнят до виконання поставленого завдання.

3. Метод фокальних об'єктів (МФО) або Метод каталогу – метод активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію й віднайти оригінальні вирішення. Передбачає вдосконалення будь-якого реального об'єкту.

4. Метод синектики. Поєднання різнорідних несумісних елементів передбачає застосування прийомів, основою яких є пряма аналогія (за формою, за кольором, за властивостями, компонентна аналогія, функціональна аналогія, аналогія за ситуацією та станом явищ та предметів, комплексна й пряма аналогія), особиста, символічна та фантастична аналогії.

Розвиваючи та комбінуючи різні види прямої аналогії, педагоги пропонують використовувати так званий метод гірлянд та асоціацій, який дозволяє дізнатися, що найбільше сподобалося чи запам'яталося дітям на святі, на прогулянці із батьками, на заняттях у дитячому садку, у вихідний день. Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом.

5. Моделювання маленьких чоловічків (ММЧ). Ігри з використанням «маленьких чоловічків» допоможуть пояснити й змоделювати внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ і процесів,



що відбуваються в живій та неживій природі (наприклад, як з води утворюється пара). Суть методу полягає в тому, що потрібно уявити: усі речовини, предмети, об'єкти, явища складаються з безлічі маленьких чоловічків, причому живих, мислячих. Вони можуть пересуватися або виконувати якісь дії; ті, що утворюють тверду речовину або предмет, міцно тримаються за руки, і щоб роз'єднати їх треба прикласти певні зусилля. Цей метод допоможе в доступній формі пояснити дітям процес перетворення різних речовин і навіть утворення електричного струму. Так же маленькі чоловічки можуть складати слово, бути звуками тощо, допомагаючи вихованцям зрозуміти певний мовний матеріал.

ТРВЗ-педагогіка ставить за мету формування сильного мислення й виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язання складних проблем у різних галузях діяльності. Дитина, яка володіє елементами ТРВЗ, намагається розв'язати свої проблеми без залучення сили. У педагога, який використовує окреслену теорію, діти займаються із захопленням, без перевантажень освоюють нові знання, розвивають мовлення й мислення.

Основною особливістю впровадження й використання названих технологій у процесі формування мовленнєвої компетентності дошкільників, важливим у розвивальному навчанні є надання можливості висловитися, не перебиваючи, навіть якщо відповідь є неправильною. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення й творчості.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку є складним, кропітким, щоденним процесом. Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі сприяють оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільнят, формуванню в дітей умінь і навичок спілкуватися, зокрема, умінь звертатися із проханням, пропозицією, планувати й коригувати спільні дії, ставити запитання, висловлювати свої міркування та думки. Ефективними з позиції виховання мовленнєвої культури є інноваційні форми навчання, що розвивають комунікативні вміння, допомагають встановленню емоційних контактів між дітьми, забезпечують виховне завдання, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів, висловлювати свої думки, спільно знаходити розв'язання освітніх завдань.

Перспективи наступних досліджень убачаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань організації й структури інтерактивних занять із розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Подальшого вивчення потребують класифікації сучасних методів і прийомів формування культури мовлення дошкільнят.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні від 12.01.2021 р. №33. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Навч.-метод. Посібник. К.: Вид. А.С.К., 2004. 194 с.

УДК 37. 036–053. 6: 792. 8

**Дар'я ЛОПАТИНА**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.*

*У статті проаналізовано організаційні форми навчання хореографії як засобу естетичного виховання. Доведено, що організаційні форми навчання хореографії визначаються місцем, умовами, змістом, характером, послідовністю діяльності педагогів та учнів, їхніми взаємовідносинами, засобами керівництва. Кожна організаційна форма є реальною можливістю для вирішення певних педагогічних завдань, наповнення її певним змістом, який змінюється залежно від мети освіти.*

**Ключові слова:** *позашкільні навчально-виховні заклади, профільні позашкільні навчально-виховні заклади, форми організації (організаційні форми) навчання, групова та індивідуальна робота, урок, творчі об'єднання, гурток, група, студія, художня школа, клуб, ансамбль, колектив.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства не можна заперечувати позитивну роль від занять хореографією. Сьогодні хореографічне мистецтво впливає на різнобічний розвиток дитини, що зумовлено самою природою танцю як синтетичного виду мистецтва, яке об'єднало у собі музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр та пластику рухів.

У відповідності до нормативних документів (законів України «Про освіту» (2017) і «Про позашкільну освіту» (2020 зі змінами), Концепції сучасної мистецької освіти (2017)) головною метою освіти є





гармонійний та різнобічний розвиток людини, розвиток її талантів, фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей [7, 8].

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення дитини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. З огляду на це, важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання та естетичної діяльності, а саме – впливу занять хореографії на розвиток молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням навчання хореографії в умовах дозвілєвої діяльності приділили увагу теоретики та практики – Л. Андрусенко, Ю. Гончаренко, П. Фриз та інші. Діяльність хореографічної освіти у позашкільних закладах була предметом дослідження як педагогів, так і хореографів – Г. Березової, В. Верховинця, Є. Коңорової, Т. Пуртової, А. Тараканової та інших.

**Мета статті** – проаналізувати організаційні форми навчання хореографії як засобу естетичного виховання у закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі організація навчання хореографії згідно з законом «Про позашкільну освіту» та «Положенням про позашкільний навчально-виховний заклад» може відбуватися у комплексних позашкільних навчально-виховних закладах та профільних позашкільних навчально-виховних закладах [8].

До комплексних позашкільних навчально-виховних закладів можна віднести палаци та будинки для дітей і юнацтва, центри дитячої й юнацької творчості, які включають творчі об'єднання за інтересами: гуртки, секції, ансамблі, театри. Профільні позашкільні навчально-виховні заклади об'єднують початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, школи мистецтв, дитячо-юнацькі спортивні школи, тощо [8].

Сьогодні головним завданням навчання хореографії молодших школярів у закладах позашкільної освіти є задоволення зацікавленості дітей у обраному виді мистецтва, надання вихованцям початкової хореографічної підготовки, сприяння розвитку музикальності, почуття ритму, формування основних рухових навичок, які дадуть змогу дитині визначитись з подальшим хореографічним навчанням.

Головною метою навчання хореографії молодших школярів виступає оволодіння дітьми вміннями та навичками, необхідними для розвитку в дітей молодшого шкільного віку хореографічних здібностей, музичності та відчуття ритму, залучення дітей до світу музичної та танцювальної творчості, сприяння їхньому естетичному вихованню і фізичному розвитку, вихованню художніх смаків і вміння повноцінно сприймати мистецтво танцю.

На сучасному етапі розвитку суспільства майже при кожному позашкільному закладі України – палаці дитячої та юнацької творчості, палацих культури діють художні колективи, танцювальні та хореографічні гуртки, ансамблі народного, сучасного та сучасного спортивно-бального танцю.

Сучасний етап розвитку українського суспільства, визнання позашкільної освіти складовою структури освіти сприяли переосмисленню її місця й ролі, визначенню основних шляхів підвищення якості. Позашкільна освіта являє собою цілеспрямований процес оволодіння особистістю систематизованими знаннями про природу, людину, культуру та суспільство. Вона також сприяє застосуванню знань на практиці, опануванню вміннями і навичками творчої діяльності.

Освіта в позашкільних закладах розв'язує питання фізичного, духовного та інтелектуального розвитку дитини, формування її різноманітних компетентностей. Також позашкільна освіта забезпечує потреби особистості у соціалізації та творчій самореалізації, залучає до суспільних відносин, сприяє входженню до оточуючого світу.

З огляду на це, необхідним постає розкриття основних засад практичної реалізації змісту освіти, зокрема відображення його у формах та методах роботи, найбільш раціональних шляхах організації навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості.

Як відомо, позашкільна освіта як будь-який навчальний процес, вид діяльності існує в певних організаційних формах, які визначаються місцем, умовами, змістом, характером, послідовністю діяльності педагогів та учнів, їхніми взаємовідносинами, засобами керівництва.

Кожна організаційна форма позашкільної освіти є реальною можливістю для вирішення певних педагогічних завдань, наповнення її певним змістом, який змінюється залежно від мети освіти. Також ефективність позашкільної освіти багато в чому залежить від вибору відповідних організаційних форм як елемента методичної системи її здійснення.

За останні роки в Україні здійснено значну роботу щодо вдосконалення форм та методів роботи позашкільних установ і інших соціальних інституцій на основі наукових досліджень із теорії та практики, передового досвіду діяльності позашкільних закладів.

Значна увага формам організації позашкільної освіти приділялася в працях В. Вербицького, Г. Пустовіта, О. Биковської та інших учених і педагогів позашкільних закладів освіти. Так, Г. Пустовіт розкрив специфічні форми екологічної освіти та виховання школярів у позашкільних установах.



Н. Перепелиця представила провідні форми організації освітнього процесу в установах позашкільної освіти. І. Єрмаков та Г. Ковганич розглядали сучасні форми організації позашкільної освіти в позашкільних навчальних закладах.

І. Підласий зазначав, що *форми організації* (організаційні форми) навчання – це зовнішній вираз узгодженої діяльності педагога й учня, що здійснюється в певному порядку та режимі [11].

Вчений Н. Сорокин дав таке визначення формам організації. *Форма організації навчання* – спільна діяльність вчителя та учня в процесі навчання, що здійснюється в певному порядку й установленому режимі [9].

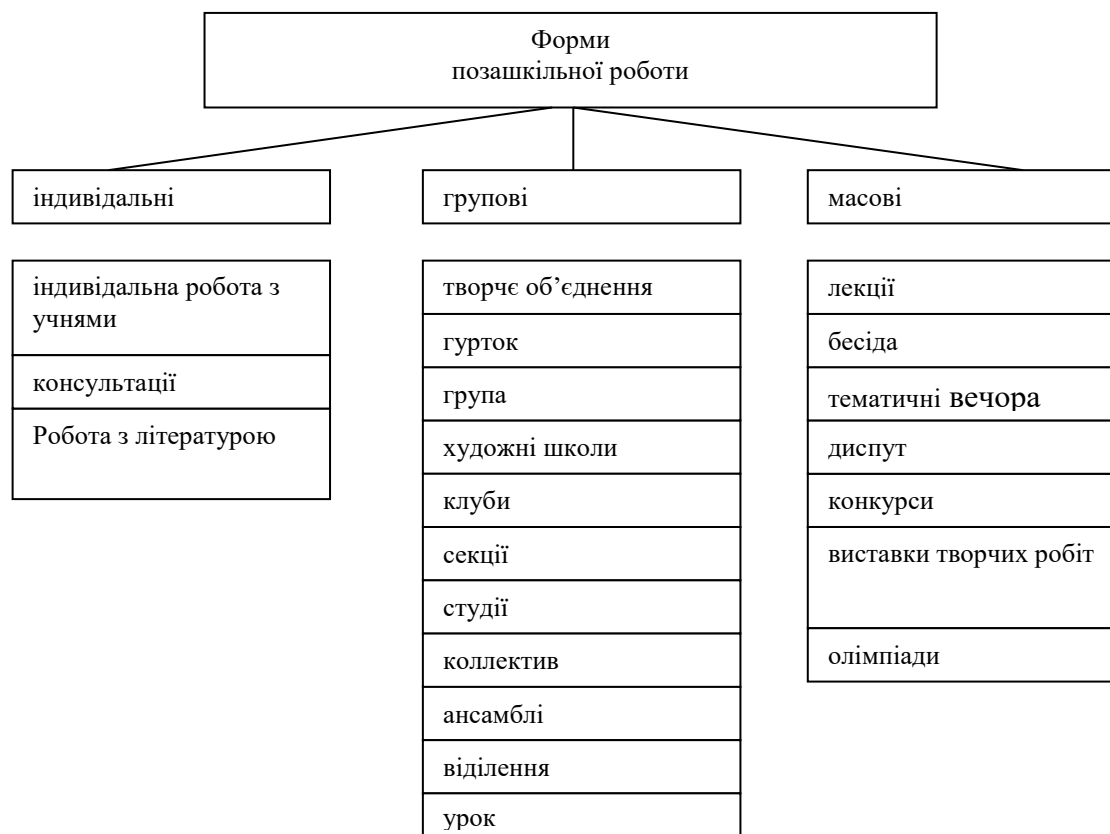
Форми, по суті, організаційно забезпечують реалізацію мети, змісту та завдань позашкільної освіти. *Організаційна форма позашкільної освіти* є способом взаємодії суб'єкта та об'єкта освіти, учасників освітнього процесу, в межах якого відбувається реалізація змісту освіти. Також організаційні форми забезпечують здійснення спільної діяльності педагогів та учнів і спрямовані на досягнення цілей навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості.

Організаційні форми, як і всі інші складники процесу навчання, виховання, розвитку та соціалізації поступово змінюються: вони розвиваються під впливом потреб та вимог сучасного суспільства.

Педагогічною наукою й практикою визначено цілий арсенал різноманітних організаційних форм. Так, Законом України «Про позашкільну освіту» (2000) визначені такі форми організації позашкільної освіти, як: проведення занять, гурткова та клубна робота, уроки, вікторини, концерти, змагання, тренування, репетиції, походи, екскурсії, експедиції, практична діяльність у лабораторіях, майстернях, на земельних ділянках, на природі, сільськогосподарських та промислових підприємствах тощо [6].

При цьому необхідно зазначити, що в сучасних умовах у позашкільній освіті існує певна установлена система організаційних форм. Їхніми характерними особливостями є наявність елементів, зв'язків між ними, а також функціонального розподілу. (Див. рис. 1)

Рисунок 1



Для навчання хореографії найчастіше використовують усі три форми навчання, але залежно від жанрової спрямованості колективу переважає *індивідуальна* або *групова форма*. Це найбільш зручний і психологічно найбільш виправданий варіант навчання. Кількісний склад групи дозволяє кожній дитині відчувати себе залученою до процесу заняття, а педагогу приділяти увагу кожній дитині і тримати під контролем дисципліну.



Індивідуальні заняття, зазвичай, проводяться з окремими учнями або парами. Така форма заняття традиційна і переважає в бальній хореографії. В інших видах танцю такі заняття проводяться з солістами.

*Індивідуальна робота* є формою навчання хореографії, що спрямована на формування компетентностей кожної дитини окремо. Її важливе значення як форми навчання полягає в тому, що з дитиною індивідуально проводиться цілеспрямована робота, ураховуються її особливості, здібності, обдарування. Ця організаційна форма діє як самостійно, так і в поєднанні з іншими формами [1].

Якщо ж переважає *групова форма*, то педагог відповідальний за формування навчальних груп і повинен передбачати не тільки вік, стать, підготовленість учасників, а й такий критерій як зручність часу відвідування або психологічну сумісність дітей [1].

*Групова робота* як форма організації навчання хореографії зумовлена проведенням роботи з групами учнів, формування їх компетентностей при безпосередньому керівництві педагога. Перевага цієї форми визначається тим, що один педагог у чітко визначений час проводить заняття не з одним, а з кількома чи багатьма учнями початкової школи. На цій основі побудована гурткова і масова робота, що є найбільш поширеними в позашкільній освіті.

Групова та індивідуальна робота організовується в позашкільній установі для виховання учнів молодшого шкільного віку цього закладу з використанням різноманітних форм організації освітнього процесу [1].

Основною навчання в хореографічному колективі виступають уроки. Як провідна форма організації навчального процесу урок адаптувався до різних освітніх систем з урахуванням їх специфіки. Урок – форма організації навчання з чітко встановленим проміжком часу та постійним складом дітей одного віку з метою оволодіння учнями системними знаннями, вміннями, навичками, а також позитивними світоглядними і морально-естетичними ідеалами.

У великому різноманітті типів уроків, для навчання хореографії доцільно взяти за основу класифікацію, запропоновану дидактами, а саме: комбінований (змішаний) урок, урок вивчення нових знань, урок закріплення нових знань, узагальнюючий урок, контрольний урок. Так уроки класичного танцю можуть бути комбінованими, узагальнюючими, контрольними тощо. Залежно від цілей і завдань, які ставить педагог-хореограф при навчанні танцю, можна використовувати його різні види і комбінації цих видів.

Будь-який урок хореографії складається з *підготовчої, основної та заключної частини*. У підготовчій частині уроку вирішуються завдання організації навчання дітей, мобілізації їх до майбутньої роботи, підготовки до виконання вправ основної частини заняття і вона включає наступні моменти: уклін педагогу; опитування учнів про їх фізичне самопочуття і ступінь готовності до уроку; коротке повідомлення учителем теми уроку; постановку перед учнями цілей і завдань.

В основній частині уроку вирішуються провідні завдання, розв'язання яких досягається застосуванням різних рухів екзерсисів біля верстата і на середині зали.

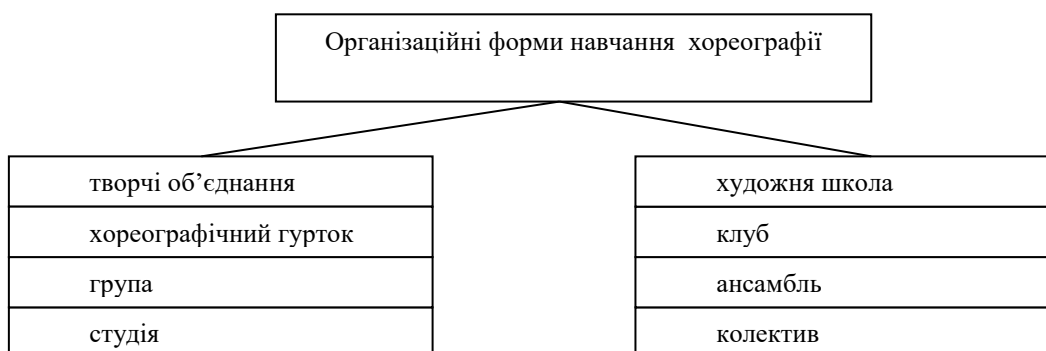
На уроках класичного танцю до основної частини уроку входять: екзерсис біля верстата і на середині залу, адажіо, алегро, вправи на пальцях (в жіночому класі).

Уроки народно-сценічного танцю крім екзерсисів біля верстата і на середині зали включають етюдную роботу з використанням рухів тієї чи іншої народності або національності і відповідного їм характеру виконання. Урок історико-побутового танцю не передбачає екзерсисів біля верстата, але передбачений екзерсис на середині зали [4, с.31-32].

Закінчується урок підбиттям підсумку якості заняття. Педагог висловлює свої побажання, дає оцінку групі і кожному учневі. Уклін учнів завершує урок [5, с.11].

Серед загальних форм навчання хореографії молодших школярів у закладах позашкільної освіти належать: творчі об'єднання, хореографічний гурток, група, студія, художня школа, клуб, ансамбль, колектив. (Див. рис. 2)

Рисунок 2.





Схарактеризуємо найбільш дієві організаційні форми навчання хореографії молодших школярів: творчі об'єднання, хореографічний гурток, група, студія, художня школа, клуб, ансамбль, колектив.

*Творчі об'єднання* – одна із форм організації позашкільної освіти, котра створюється в позашкільних установах та інших інституціях соціалізації та сприяє забезпеченню позашкільної освіти різних напрямів або одного. До зазначених типів творчих об'єднань можна віднести гурток, групу, секцію, відділення, відділ, студію, школу, ансамбль, клуб, майстерню, лабораторію тощо. Творчі об'єднання як самостійний тип створюються в позашкільних установах й інших соціальних інституціях та забезпечують надання позашкільної освіти за різними типами навчання, програмами і термінами.

Основною формою роботи із молодшими школярами протягом другої половини ХХ століття виступає хореографічний *гурток*. Це достатньо розповсюджена форма художньо-естетичного й морально-етичного впливу, яка об'єднує дітей, схильних до танцювального мистецтва й бажаючих отримати основи танцювальної грамотності [3].

*Гурток* передбачає об'єднання школярів відповідно до їхніх здібностей та інтересів до певного виду діяльності з обов'язковим урахуванням психофізичних особливостей, віку та стану здоров'я учнів [6].

Гуртки бального танцю організовувалися для школярів початкової школи. Заняття з бального танцю для дівчаток і хлопчиків можуть проводитися окремо. Але краще, якщо вони є спільними, тому що в бальних танцях є певні партії для хлопчиків і для дівчаток. У хореографічних гуртках робота охоплювала всі завдання, що стояли перед танцювальним колективом. Склад учасників хореографічного гуртка, зазвичай, є досить стійким, з деяким відсівом та поповненням учнів на початку кожного навчального року. Кістяк гуртка, як правило, не змінюється декілька років, що дає йому змогу отримати достатньо різнобічні знання в галузі танцю. Хореографічні гуртки працюють два рази на тиждень. Гуртки бального танцю – один раз на тиждень. Тривалість занять у молодших класах 60 хвилин, у середніх і старших класах – 2 академічні години. Дні та години узгоджуються з загальним навчальним планом, з урахуванням завантаженості дітей.

Плановість і чіткість в організації занять танцям, сувора, свідомо дисципліна, вимогливе й чуйне керівництво педагога-хореографа – ось умови, що забезпечують добрі результати роботи гуртка. Зміст занять педагоги-хореографи планують відповідно до складу гуртків, віку дітей, їхньою фізичною підготовкою. Заняття будують за певним планом, згідно з програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України. На вступну частину в молодших групах відводять 5-10 хвилин, на навчально-тренувальні вправи – 10-15 хвилин. Увесь інший час витрачається на вивчення танців, підготовку танцювальних постанов, на етюдну роботу. Зазначений розподіл часу не є суворо фіксованим, наприклад, під час підготовки до звітного показу або виступу зазначений порядок може бути порушений.

Педагоги-хореографи надають особливого значення організації педагогічного процесу. Переодягання дітей у спеціальний одяг для занять, вхід до зали під музику, уклін, перехід до певних місць до станка, уклін у кінці заняття й вихід із класу під музику – усе це сприяє загальній організованості занять і має велике виховне значення.

Для обліку роботи керівник веде щоденник, де фіксує зміст проведених занять, відзначає їх відвідуваність, дисципліну учнів і виконання плану заняття. У щоденниках записують й усі виступи, що відбуваються.

Учасники хореографічних гуртків та гуртків бального танцю беруть участь в організації та проведенні шкільних свят і у всьому громадському житті школи.

Позашкільні заняття з танців проводять здебільшого в палацах дитячої та юнацької творчості (будинках піонерів). Для організації хореографічного гуртка й гуртка бального танцю адміністрація позашкільного закладу повідомляє школи про початок набору учасників танцювальних гуртків. Школярам пропонують записуватися в ці гуртки. Усіх, хто записався, педагог розподіляє в групи за віком. Години роботи гуртків визначаються відповідно до розкладу шкільних занять.

Заняття хореографічних гуртків та гуртків бального танцю будуються за єдиним принципом, з урахуванням єдиних виховних завдань. В основу занять покладено програму гуртків, складену для позашкільних установ. Керівниками гуртків виступають кваліфіковані педагоги-хореографи, які підтримують постійний зв'язок зі школами, допомагаючи їм у проведенні занять із танців, в організації шкільних свят.

*Група* – це складник гуртка, відділу, відділення або іншого творчого об'єднання одного профілю. Група як творче об'єднання сприяє наданню позашкільної освіти за різними типами навчання, термінами і програмами [6].

*Студія* як творче об'єднання надає позашкільну освіту одного профілю, різних за рівнями навчання, термінами і програмами. Студія організовується переважно з одного напрямку освіти.

Основне завдання студій полягало в тому, щоб засобами хореографічного мистецтва здійснювати виховання всебічно розвинених, культурних, творчо активних особистостей.



*Художня школа* сприяє наданню позашкільної освіти одного профілю, різних за рівнями навчання, термінами і програмами. Школа організовується переважно з одного напрямку освіти, поєднує декілька предметів чи поглиблено вивчає один профіль.

*Клуб* як творче об'єднання забезпечує надання позашкільної освіти одного профілю, різних рівнів навчання, термінів та програм. Завданням діяльності клубів була організація колективного дозвілля, відпочинку значної кількості учнів початкової школи. Обов'язковим для шкільних клубів було проведення масових заходів (вечорів, свят тощо). Існували клуби, які свою роботу проводили на базі кількох художніх гуртків. Так, у 1971 році в Одеській школі-інтернаті № 6 працював клуб естетичного виховання з секціями кіно, театру, музики, хореографії, образотворчого мистецтва, діяльністю якого було охоплено понад 80 учнів, зокрема й молодших школярів [2].

*Ансамбль* як творче об'єднання забезпечує надання позашкільної освіти різних профілів, рівнів навчання, термінів та програм. Ансамбль переважно здійснює концертну діяльність [2]. Це є більш складна форма, що вимагає узгодження танцю і співу, спеціального підбору репертуару, великої кількості зведених репетицій.

*Колектив* – це спеціально значуща група людей, які об'єднані спільною метою (навчатися танцювати), узгодженню дій у напрямі досягнення означеної мети та мають органи самоврядування [9].

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи матеріал статті можна дійти висновку, що позашкільна освіта як будь-який навчальний процес, вид діяльності існує в певних організаційних формах, які визначаються місцем, умовами, змістом, характером, послідовністю діяльності педагогів та учнів, їхніми взаємовідносинами, засобами керівництва. Кожна організаційна форма позашкільної освіти є реальною можливістю для вирішення певних педагогічних завдань, наповнення її певним змістом, який змінюється залежно від мети освіти. Також ефективність позашкільної освіти багато в чому залежить від вибору відповідних організаційних форм як елемента методичної системи її здійснення.

Навчання хореографії дітей в позашкільних закладах на сучасному етапі відбувається в аматорських колективах та у профільних мистецьких установах. Навчання хореографії в танцювальних та хореографічних гуртках, ансамблях та студіях відбувається на основі авторських програм керівників, які складені на основі програм з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку. До хореографічних гуртків, які працюють у Палацах дитячої та юнацької творчості приймають усіх бажаючих дітей молодшого шкільного віку, не зважаючи на їх попередню підготовку. Освітній процес у мистецьких школах здійснюється за типовими освітніми програмами та за авторськими програмами, розробленими на основі типових освітніх програм.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта : теоретико-методичні основи : монографія. К. : Алкон, 2008. 335 с.
2. Верховинець В. М. Весняночка. К. : Муз. Україна, 1989. 172 с.
3. Вільхова О. Г. Хореографічна підготовка молодших школярів у позашкільних навчально-виховних закладах України (1945–1991 роки). *Молодий вчений*, 2018. № 2 (54). С. 84–89.
4. Нарская Т. Б. Классический танец. Челябинск, 2007. 162 с.
5. Новиков А. М. Формирование учебной деятельности. *Школьные технологии*. 2007. № 4, С.11.
6. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III. URL : [https://kodeksy.com.ua/pro\\_pozashkilnu\\_osvitu.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_pozashkilnu_osvitu.htm)
7. Программа для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ (художественные кружки). Под об. ред. В. И. Лейбсона. М., «Просвещение», 1981.
8. Программа для хореографических отделений детских музыкальных школ и школ искусств «Классический танец». Москва. 1987.
9. Сорокин Н. А. Дидактика : учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1974. 221 с.
10. Станішевський Ю. О. Балетний театр України 225 років. НАН України; Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського ; Акад. мистецтв України [та ін.]. К. : Музична Україна, 2003. 438 с.
11. Форми організації навчання в початковій школі: загальнокласних, групові та індивідуальні. Веб-сайт. URL : <http://um.co.ua/1/1-2/1-23192.html>

УДК 376.016-056.36: 811.161.2'35

**Наталія МАТЯВІНА**

### **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

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

У статті висвітлено суть поняття «орфографічна грамотність», визначено особливості формування орфографічної грамотності молодших школярів, розглянуто сучасні підходи вироблення правописної компетентності учнів початкових класів. З'ясовано ефективність використання методів особистісно орієнтованого навчання в орфографічній роботі з дітьми окресленого віку.





**Ключові слова:** орфографічна грамотність, правописна компетентність, особистісно орієнтоване навчання, орфографічна вправа.

**Постановка проблеми.** Основна мета курсу української мови в початкових класах «полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється в здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язанні життєво важливих проблем» [1, с. 10]. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм нової української школи (1–2 та 3–4 класи) із низки завдань мовно-літературної освітньої галузі «Українська мова і літературне читання» одними із найважливіших є «формування повноцінних навичок читання і письма...», «дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови», зокрема орфографічних норм [2, с. 192]. Особлива увага сучасної школи приділяється формуванню в учнів, передусім початкової школи, орфографічних навичок, оскільки кожен має дотримуватися встановлених правописних норм. Незнання правил написання слів спричиняє порушення культури писемного мовлення, тому вивченню орфографічних норм у початковій школі надається важливе значення, і удосконалювати орфографічні навички слід протягом усього навчання в школі.

Оволодіння українською мовою в початковій школі забезпечує успішне опанування змісту інших навчальних дисциплін, а формування правописної грамотності має в цьому процесі важливе значення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У науково-методичній літературі існує велика кількість досліджень проблеми формування правописної культури учнів початкових класів, причин, що зумовлюють орфографічні помилки та недоліки. Цю проблему досліджували вчені-педагоги: К. Д. Ушинський, М. О. Корф, Д. І. Тихомиров, М. С. Рождественський, М. Р. Львов, Т. Ф. Потоцька, В. Л. Фльоров, В. Г. Шереметьєвський, М. С. Вашуленко, О. Н. Хорошковська.

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

Навчання орфографії завжди було в центрі уваги методистів, учителів-практиків, психологів, зокрема питання навчання грамотного письма молодших школярів в аспекті теорії навчальної діяльності досліджували Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Л. І. Айдарова, О. М. Власенков, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Л. В. Занков, А. О. Люблінська, О. Я. Савченко, Н. Ф. Талізїна. Концептуальні вимоги до створення та реалізації особистісно орієнтованого підходу досліджували психологи: К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, В. В. Рибалка, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та інші.

Питання необхідності особистісного підходу неодноразово порушувалося також у працях таких педагогів та психологів, як: І. Д. Бех, І. О. Зимня, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, Б. О. Федоришин.

**Мета статті** полягає в розкритті проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності, визначенні ефективних сучасних прийомів і методів вироблення правописної компетентності учнів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досконале оволодіння правописом є важливим складником загальноосвітньої підготовки учнів, оскільки сформованість у молодших школярів орфографічних навичок впливає на їхній загальний мовленнєвий розвиток. Одним з основних завдань навчальної дисципліни «Українська мова» в початковій школі є забезпечення розвитку та вдосконалення навичок грамотного писемного мовлення молодших школярів відповідно до норм правопису сучасної української літературної мови. Саме тому повноцінній реалізації комунікативної функції мови в письмовій формі сприяє засвоєння молодшими школярами норм сучасної орфографії, сформульованих в останній редакції «Українського правопису» зі змінами [6].

Лінгводидакти зауважують, що для досягнення основної мети засвоєння учнями правопису – формування в них свідомої орфографічної грамотності – необхідно розв'язати низку завдань:

- забезпечити засвоєння молодшими школярами основних орфографічних понять і правил;
- розвинути в учнів здатність розпізнавати орфограми як у написаних, так і в сприйнятих на слух словах – виробити орфографічну пильність;
- сформувати практичні правописні вміння й навички;
- домогтися запам'ятовування написання слів з орфограмами, які не перевіряються (словникові слова);
- навчити учнів працювати з орфографічним словником;
- виробити навички роботи з довідковою мовознавчою літературою;
- сформувати в школярів навички самоконтролю й виправлення допущених під час письма орфографічних помилок [3; 4; 5].



Важливість засвоєння орфографії зумовила особливе місце в змісті початкової освіти. Так, Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти відповідно до змістової лінії «Взаємодіємо письмово» передбачають формування елементарних умінь правильно писати слова, речення, грамотно писати власний текст, виявляти й виправляти недоліки письма (орфографічні, пунктуаційні) [2, с. 196, 202, 246, 251]. Специфіка методики формування орфографічної грамотності в початковій школі виявляється в тому, що робота над правописними вміннями й навичками проводиться протягом вивчення всього курсу української мови, а не лише при опрацюванні суто орфографічних тем.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від системи освіти нових підходів, форм навчання, тому, окрім традиційних форм і методів вироблення свідомих і стійких правописних умінь і навичок, у початковій школі виникає потреба окреслювати нові науково-методичні підходи. Зокрема, одним із пріоритетних напрямів освітньої політики є особистісна орієнтація освітнього процесу, тобто, саме особистість дитини має стати центром освітньої системи, тому зміст та способи викладу програмового матеріалу слід узгоджувати передусім із життєвим досвідом учня. Основою особистісно орієнтованого навчання є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, тому процесі реалізації окресленого підходу спочатку розкривається суб'єктивний досвід кожного школяра, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Із позиції особистісно орієнтованого навчання вищезокресленим вимогам у процесі формування орфографічної грамотності молодших школярів найповніше відповідають деякі інтерактивні методи навчання; прийоми технології розвитку критичного мислення; прийоми ейдотехніки як різновиду мнемотехніки; нестандартні навчальні диктанти, які передбачають індивідуальну, або в парах, або групову (малі групи) форми роботи; технології кооперативного навчання (робота в парах, робота в малих групах), технології колективно-групового навчання («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи–учусь», «Дерево рішень») [8]; какографія [9].

Працюючи над удосконаленням писемної грамотності молодших школярів, учитель має методично виправдано комбінувати традиційні і нестандартні види робіт.

Нетипові завдання на уроках української мови допомагають учителю викликати інтерес до вивчення предмета, емоційно збагачують навчальний процес, сприяють формуванню зацікавленості в учнів мовним матеріалом, що позитивно впливає на якість знань молодших школярів. Для підвищення рівня навчальних досягнень учнів ефективним виявляється використання цікавих завдань на уроках мови, що запобігає втомлюваності дітей, урізноманітнюють організацію роботи над засвоєнням орфографічного матеріалу.

Одним із шляхів формування орфографічної грамотності учнів початкової школи є правописні вправи, з-поміж яких значна роль відводиться диктантам. Вони вимагають активізації слухової, зорової, моторної пам'яті, мислення, уваги, а також реалізації зв'язку теорії з практикою, тобто застосування правила в різних писемних ситуаціях.

Цінність диктанту полягає в тому, що він створює умови для колективної роботи учнів в єдиному для всіх темпі. Письмо під диктовку розвиває орфографічну пильність, удосконалює навички самоконтролю, дисциплінує [7, с. 291].

У сучасній методиці виокремлюють низку нетрадиційних диктантів, зокрема «перевіряю себе», комбінований, диктанти повторної дії, перерваної дії, взаємодиктант, послідовний, прискорений, підготовчий, дитячий, груповий, невпевнений тощо. Вони урізноманітнюють форми роботи над розвитком й удосконаленням писемної грамотності.

Ми дібрали нетипові диктанти, які, на нашу думку, найкраще відповідають завданням формування орфографічної грамотності.

*Аналітичний диктант.* Залежно від класу добираються від 5 до 15 слів, у яких учні припустилися найбільше помилок, слова групуються учнями за орфограмами, і вони формулюють правила, добирають відповідну схему-опору, алгоритм, щоб не припускатися помилок на відповідне правило або звертаються до словників чи довідкової літератури (картотека довідкових матеріалів з орфографії).

Диктант *«Важкі орфограми»* є різновидом нестандартного підготовчого. Спочатку детально опрацьовується весь текст, а записують лише найважчі слова (слова, у яких учень припустив би помилку або сумнівався). Перед проведенням диктанту приділяється увага правилам, які треба повторити.

Диктант *на відновлення* має продуктивний характер. Учні спочатку ознайомлюються з текстом, потім визначаються й випишують словникові слова, словосполучення, речення з ними, за якими учні повинні відновити й записати текст диктанту.

Диктант *«Знавці орфограм»*. За певний час (3–5 хвилин) учні мають записати якомога більше слів, продиктованих учителем або підготовленим учнем, на задану орфограму й прокоментувати її. Під час перевірки учень дописує пропущені ним слова.

Диктант *«Творці краси»*. Поширення речень за допомогою прикметників, наприклад, із літерами на позначення ненаголошених звуків *e, u* в корені слів, що перевіряються наголосом; з м'яким знаком, апострофом.



Для запису диктанту «Народна мудрість» використовуються скоромовки, чистомовки, загадки, прислів'я, приказки. Учитель читає текст один раз, учні уважно слухають і записують по пам'яті, підкреслюють орфограми, потім озвучують свій запис.

Диктант «Потяг» пишуть, як звичайний словниковий, а далі самостійно дописують 5–10 слів на цю орфограму (правило). Заздалегідь домовляються: скільки вагонів (слів) буде в потязі.

Диктант-фантазія (творчого характеру) можна провести на орфографічному мовному матеріалі. Учитель зорієнтовує учнів на орфограму, опрацюванню якої підпорядкований диктант. Після цього дає заголовок та перше речення, а учні додають по одному реченню, обов'язково вводячи слово на відповідну орфограму (орфограми), щоб утворився текст. Далі проводиться колективний аналіз диктанту-твору.

Диктант «Фотограф» є видозміненим, осучасненим варіантом зорового диктанту. Учитель перед початком диктанту відкриває заздалегідь записані слова. Учні «фотографують» їх і пишуть з пам'яті. Потім звіряють написане («фото») із записом на дошці («негативом»), орфограми коментують [10].

Диктанти є дидактичними вправами, які забезпечують формування та удосконалення орфографічних навичок. Використання різних видів типових і нестандартних диктантів урізноманітнює форми роботи над правописним матеріалом.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, потреба в постійному й системному формуванні правописної грамотності молодших школярів виявила актуальність дослідження проблем методики організації роботи над засвоєнням орфографії на уроках української мови в початкових класах, використання сучасних прийомів вироблення правописної грамотності молодших школярів.

У методиці викладання української мови визначено й описано різні методи й прийоми формування й вдосконалення писемної грамотності. Учителі практикують стандартні та нетрадиційні, більш ефективні форми роботи. Вони нетрадиційні, оскільки не відповідають стандартам, загальноприйнятим усталеним нормам сучасної методики викладання української мови, вирізняються оригінальністю, незвичною формою та передбачають індивідуальний підхід до кожного молодшого школяра. Формування орфографічної пильності в молодших школярів передбачає комплексний підхід та потребує систематичної та цілеспрямованої роботи вчителя й учнів не тільки в початковій школі, а й протягом усього навчання в школі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. На допомогу вчителю початкових класів. 4 клас: для загальноосв. навч. закл. України. К. : Видавничий дім «Освіта», 2016. 160 с.
2. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : Метод. пос. Київ: Освіта, 2006. 270 с.
4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : Метод. пос. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
5. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. 2001. № 1. С. 11–14.
6. Український правопис [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019>.
7. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
8. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
9. Чекіна О. Ю. Рідна мова. Робота над словниковими словами у 1–4 класах : методичні рекомендації. Х. : Торсінг плюс. 2008. 64 с.
10. Варченко Н. Д. Нестандартні навчальні диктанти // Розкажіть онуку. 2005. № 1–2. С. 44–45.

УДК 379.8

**Альона ПОНОМАРЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

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

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

*У статті розглядаються особливості розвитку креативності учнівської та студентської молоді середовищі закладу позашкільної освіти. Проаналізовано різні підходи до розуміння поняття «креативність», обґрунтовано умови формування креативності в процесі освітньої діяльності закладу позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** *креативність, творчі здібності, обдарованість, творчість, підліток, учнівська та студентська молодь.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство потребує формування особистості, здатної творчо, самостійно мислити, адаптуватися до різних умов, розробляти нові ідеї, бачити незвичайне у звичайних речах. Саме тому, така особистість цінується у всіх галузях життєдіяльності, а її розвиток неможливий, без розвитку креативності у всіх закладах освіти. Освітні програми в закладах загальної середньої освіти та закладів професійної, фахової передвищої освіти покликані розвивати креативне мислення, самостійність,



ініціативність, проте, на практиці розвиток та вдосконалення самостійності, ініціативності гнучкості відбувається не повною мірою. Відтак, доцільно використовувати потенціал закладів позашкільної освіти, діяльність яких передбачає долученні дітей та молоді до широкого розмаїття як різних видів творчої діяльності, так і дослідницької діяльності.

Зазначимо, що це дає змогу вихованцям позашкільних навчальних закладів розвиватись та самоактуалізуватись за рахунок внутрішніх ресурсів (здобутих знань, сформованих умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів і переконань, а також творчої спрямованості власної діяльності на їх задоволення), а не штучно, через заохочення чи навіть примус. Останнє є важливою відмінністю навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів, оскільки останніми роками набуває сили тенденція до гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, який прагне вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовані на моральний саморозвиток особистості [ 8, с.70].

Отже, **мета** нашого дослідження полягає у визначенні особливостей розвитку креативності вихованців у системі позашкільної освіти, що передбачає визначення найбільш оптимальних способів і засобів, форм організації занять з метою реалізації творчого потенціалу та креативності у закладі позашкільної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання розвитку креативності висвітлено у наукових доробках Д. Богоявленської, В. Дружиніна Дж. Гілфорда, В. Моляка, К. Роджерса, В. Роменця, С. Сисоевої, Е. Торренса, та інших науковців. Проблемам розвитку креативності учнів різного віку присвячено дослідження Г. Беленької, Б. Вульфова, О. Рейпольської, С. Харченка, проте питання щодо формування креативності учнівської та студентської молоді у закладах позашкільної освіти малодосліджено й потребує подальших наукових розробок.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Для виокремлення особливостей розвитку креативності учнів закладів позашкільної освіти необхідно розглянути поняття «креативність», виділити ключові особливості організації освітнього процесу, що будуть сприяти формуванню креативності в підлітковому та юнацькому віці.

У сучасній науково-педагогічній літературі є різні підходи до інтерпретації терміну креативність. С. Терещенко у своїй праці «Змістовні характеристики креативності підлітків у контексті сучасних методологічних підходів» розглянула методологічні підходи до інтерпретації змісту поняття «креативність» таким чином: *холістсько-емерджентний* підхід обумовлює вивчення творчо-еволюційної цілісності феномена креативності та його педагогічну конотацію – креативну компетентність, формування якої зумовлює розробку відповідної методики та її реалізацію на інтегрованих уроках музики в закладах загальної середньої освіти; *особистісно-діяльнісний* передбачає визнання індивідуальності й самоцінності особистості та наявність в особистості школярів-підлітків генетично закладених здібностей до творчості, розвиток їх у процесі активної творчої діяльності на інтегрованих уроках музики; *практико-орієнтований* дозволяє схарактеризувати понятійне поле феномена креативності як передумови особистісно-ціннісної творчої діяльності, що має вирішальне значення для розвитку підлітків та характеризується ціннісним ставленням учнів до власної творчості та таким же ставленням до неї оточуючих, оскільки успішна й особистісно-цінна діяльність відіграє важливу роль у процесі розвитку креативної особистості; *компетентнісний* полягає в трансформуванні мистецьких знань, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій школярів у художньо-естетичні компетентності, що є органічними складниками життєвих компетентностей; у відображенні інтегрованих результатів навчання в галузі мистецтва (інтереси, ставлення, знання, вміння), у сформованих особистісних якостях; *середовищний* дає змогу на інтегрованих уроках музики створити для підлітка оточення, знаходячись у якому він матиме можливість долучитися до взірців мистецтва, мати змогу проаналізувати культурні факти, знайти шляхи вирішення творчих завдань, самовиразитися у творчості, проявити і розвинути власну креативність [7, с.126].

На основі вищезазначених методологічних підходів дослідниця обґрунтувала власне тлумачення сутності креативності підлітків, що полягає в її ціліснооновлюваній якості, що виявляється в умінні школярами цієї вікової категорії використовувати особистісні здатності для розв'язання проблемно-творчих ситуацій; досягати особистісно-ціннісних результатів від власної творчої діяльності; застосовувати на практиці необхідні знання та виражати себе у художній творчості [7, с.126]. Аналізуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що в контексті розуміння креативності підлітків, дослідниця акцентує увагу лише на художній діяльності, яка є лише одним із напрямів діяльності закладів позашкільної освіти.

На нашу думку, розвивати креативність буде більш ефективно в результаті залучення вихованців (учнів) і слухачів до різних напрямів позашкільної освіти: художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного, військово-патріотичного, бібліотечно-бібліографічного, соціально-реабілітаційного, оздоровчого, гуманітарного [1].

Дослідник І. Кочарян зазначає, що в реаліях динамічного розвитку сучасного світу креативність розглядається як здатність до пошуку нетривіальних та творчих ідей, що дозволяють створювати нове та





цікаве, і водночас є фактором, що впливає на можливості самореалізації людини та асоціюється з фактором суб'єктивного переживання щастя, є його умовою [3]. Таке трактування креативності, дозволяє сфокусувати увагу на організації освітнього процесу у закладі позашкільної освіти таким чином, щоб максимально створити умови для професійної самореалізації у подальшому житті.

І. Розіна обґрунтовує креативність, як загальну властивість особистості, що проявляється під час творчого процесу, як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя [5, с. 570].

Враховуючи таку позицію дослідниці, розвиток креативності учнів в середовищі закладу позашкільної освіти на високому рівні буде відбуватися за умови впровадження інноваційних форм та методів організації освітньої діяльності, що будуть потребувати в учнів знаходити нестандартні та творчі рішення, дозволять самореалізуватися в різних галузях людської діяльності.

Р. Кириченко визначає креативність, як особистісну якість, що базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною своєю творчістю приєднуватись до загального через власні продукти креативності, гармонійно сполучати індивідуальні і соціально значущі інтереси [2, с. 188].

А. Лук розглядає креативність, як властивість особистості, яка виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб'єктивно чи об'єктивно, новими засобами, семантичними «стрибками», новими конфігураціями дій або методів та ін. Для активізації креативності потрібне створення особливого психічного стану. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов'язана з іншими властивостями особистості. Це дає змогу вважати її одним із системоутворюючих факторів структури особистості, який впливає і зумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації в майбутньому [4].

На думку П. Торренса, креативність включає підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, здатність породжувати незвичайні ідеї швидко вирішувати проблемні ситуації [9]. Для розвитку пізнавальної активності учнів та слухачів закладів позашкільної освіти з різним рівнем креативності необхідно створювати умови, за яких вони самі зможуть генерувати ідеї та здобувати знання, оцінювати, досліджувати та відкривати щось нове. Безсумнівно, особлива роль розвитку творчої активності молоді належить закладам позашкільної освіти, де одними із пріоритетних завдань є задоволення освітньо-культурних потреб вихованців, учнів і слухачів, які не забезпечуються іншими складовими структури освіти, задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні і творчій самореалізації, пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів [1].

Розвиток креативності є необхідною умовою розвитку пізнавальної активності підлітків, оскільки креативність та здатність до творчості пов'язана з відкриттям нового знання самим підлітком, розвитком здатності швидко генерувати власні оригінальні ідеї. Варто зауважити, що саме в умовах роботи гуртків, творчих об'єднань використання проблемного та проектного навчання в повній мірі дозволить розвинути креативність молоді людини. Залежно від змісту матеріалу гуртка та тематики, що вивчається, доцільно використовувати методи, спрямовані на розвиток креативності.

Зокрема, можливо використовувати метод «мозкового штурму», що дозволить стимулювати креативне мислення під час колективного вирішення проблем та отримати як найбільшу кількість ідей, що можуть бути як цікавими, раціональними, так і абсурдними, фантастичними, несподіваними.

Під час «мозкового штурму» необхідно заохочувати комбінування ідей та пропозицій, що запропонували вихованці під час обговорення, всі ідеї необхідно фіксувати і записувати, а потім найвдаліші з них опрацьовувати, удосконалювати і подавати у завершеному вигляді. Слід зазначити, при спільному творчому пошуку вихованці із низьким рівнем творчих здібностей видає набагато більше ідей, ніж при індивідуальному вирішенні проблеми.

Використання методу «Плюс, мінус, цікаво» за допомогою групування ідей в групі «плюс», «мінус», «цікаво» можна використовувати для оцінки значущості або новизни матеріалу чи ідеї для себе особисто, та визначенні в кожному з учнів, що є позитивно, негативно та цікаво, де негативне усувається, а цікаве веде до пошуку нових ідей, а у процесі напруженої інтелектуальної діяльності розробляється план пошуку необхідної інформації.

Засобом розвитку креативності є тренінги, в якому використовуються міні-лекції, аналітичні та психогімнастичні вправи, дискусія і мозковий штурм, рольові ігри та інші завдання з урахуванням специфіки вікових особливостей студентської та учнівської молоді.

Однією з умов розвитку креативності учнівської та студентської молоді є орієнтація на ідеальний зразок творчої особистості в обраному напрямі. Так на думку В. Дружиніна, в юнацькому віці формується спеціалізована креативність, як здатність до творчості, що пов'язана з певною сферою людської діяльності,





де значну роль відіграє професійний зразок, підтримка родини, однолітків. Для формування креативності необхідно, що була відсутність регламентації предметної активності, точніше, відсутність зразка регламентованої поведінки, наявність позитивного зразка творчої поведінки, умови для наслідування творчої поведінки і блокування проявів агресивної чи деструктивної поведінки, соціальне підкріплення творчої поведінки, вплив через певний комплекс умов мікросередовища.

У роботі закладі позашкільної освіти з метою розвитку креативності учнівської та студентської молоді необхідно проводити корисні зустрічі з провідними представниками різних напрямів та бесіди, присвячені особливостям становлення творчої особистості, де на прикладі своєї життєдіяльності вони показують витoki захопленості, труднощі та успіхи, які супроводжували їх на тернистому, але одночасно захоплюючому шляху до поставленої мети, що увінчалася винаходом чи відкриттям. Розвиток креативності учнівської та студентської молоді в умовах середовища закладу позашкільної освіти може забезпечуватися за рахунок створення ситуації успіху та свободи вибору власної творчої діяльності, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для розвитку креативності у гуртках, студіях, відповідно до власних інтересів, здібностей, бажань.

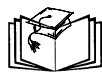
З метою розвитку креативності учнівської та студентської молоді необхідно проводити корисні зустрічі з провідними представниками різних напрямів та бесіди, присвячені особливостям становлення творчої особистості, де на прикладі своєї життєдіяльності вони показують витoki захопленості, труднощі та успіхи, які супроводжували їх на тернистому, але одночасно захоплюючому шляху до поставленої мети, що увінчалася винаходом чи відкриттям. Розвиток вихованців в умовах середовища закладу позашкільної освіти може забезпечуватися за рахунок створення ситуації успіху та свободи вибору власної творчої діяльності, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для розвитку креативності у гуртках, студіях, відповідно до власних інтересів, здібностей, бажань.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз різних підходів до трактування креативності та вікових особливостей студентської та учнівської молоді дозволяє нам зробити такий висновок, що розвиток креативності у середовищі закладу позашкільної освіти буде здійснюватися за умови: залучення вихованців до тренінгової роботи, активного впровадження у гурткову роботу креативної діяльності, що має відбуватися на підвищеному рівні складності, носити проблемний характер, забезпечувати переживання та враження, бути позитивно мотивованою.

У позашкільному закладі для прояву креативності має бути сприятлива, невимушена атмосфера, що стимулює мотивацію до творчості, позитивне ставлення до себе та своєї діяльності, підкріплена взірцем креативної поведінки, оскільки формування креативності допоможе вихованцям в особистісному та професійному становленні, створює передумови для творчого самовдосконалення. Подальшого дослідження потребує визначення наявного рівня сформованості креативності, змісту та структури креативності вихованців юнацького та підліткового віку, шляхів підвищення рівня креативної компетентності молоді у процесі гурткової роботи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Кириченко Р. В. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка, 2013. Том X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 25. С. 185 – 193.
3. Кочарян І. О., Сервінський В.В. Опитувальник діагностики есенційної саморегуляції та психометрична оцінка його завдань. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2019. Вип. 60, С. 230.
4. Лук А. Н. Психологія творчості. М. Наука, 1978. 128 с.
5. Розіна І. В. Особливості взаємозв'язку операціональних компонентів вербального та візуального мислення у підлітковому віці. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. К, 2006. С. 567 - 577.
6. Смілько О.А. Розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики з використанням інформаційних технологій навчання: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2003. 252 с.
7. Терещенко С. Змістовні характеристики креативності підлітків у контексті сучасних методологічних підходів. Педагогічна освіта, 2019, С.121.
8. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів азових компетентностей: монографія за ред. В. В. Мачуського. Харків, 2015. 330 с.
9. Torrance, E. P. Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. The Creative Child and Adult Quarterly. 1980. P. 148 – 158.



УДК 37.015.31:316:42-053.6 (045)

Андрій РАЄНКО

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ  
УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

*У статті проаналізовані різні визначення та основні фактори виникнення ігрової залежності, а також способи її попередження.*

**Ключові слова:** адитивність, підлітки, профілактика, ігрова залежність, відеоігри.

**Постановка проблеми.** Відеоігри є невід'ємною частиною дозвілля більшості молодих людей на планеті. Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу зумовив появу такого явища як комп'ютерні технології і зокрема відеоігри. Наразі комп'ютеризація розвивається швидше за інші галузі, тому комп'ютер та інші електронні пристрої давно перестали бути виключно робочими інструментами, а поєднали в собі велику кількість інших функцій, одна із яких – дозвілля. Ігрова залежність є доволі розповсюдженою проблемою, з якою стикаються підлітки всього світу. Згідно з одинадцятим переглядом Міжнародної статистичної класифікації хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям, розробленим Всесвітньою організацією охорони здоров'я, надмірне захоплення комп'ютерними іграми визнано адитивним розладом поведінки, що проявляється у труднощах із контролем власного часу та містить в собі негативний вплив на різні аспекти життя.

Наразі, увага світової спільноти до ігрової залежності є безпрецедентно високою. Оскільки розважальна індустрія охоплює всі прошарки населення, перш за все дітей та підлітків, тому необхідність дослідження та пошуку способів подолання ігрової залежності набуває все більшої актуальності. У той час як представники ігрової індустрії розробляють більш складні, реалістичні та привабливі комп'ютерні ігри, ціль яких є залучення та утримання якомога більшої кількості гравців, що призводить до загострення проблеми залежності та фінансових труднощів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема комп'ютерної залежності серед підлітків досліджується у ряді робіт зарубіжних вчених Д. Бішопа, Б. Кіллена, Х. Цефрей, Д. Оллі, які виділяють першопричину та основні ознаки адитивності молоді.

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників Н. Бугайова, Т. Вакуліч, Т. Больбот показує, що проблема комп'ютерної залежності є динамічно зростаючою та маловивченою. В той час як О. Камінська, Е. Якушина, А. Юрьєва відзначають негативні наслідки впливу комп'ютерної залежності.

**Мета статті** полягає в виділенні основних ознак комп'ютерної залежності, а також шляхів її подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Вплив комп'ютерних ігор на підлітків - проблема маловивчена. Низка дослідників, аналізуючи цей вплив, розглядають його як двоїсте: з одного боку, деякі ігри формують залежність, сприяють усуненню від суспільного життя, множать почуття самотності, віддаляють від реального світу, викликають агресію. З іншого - комп'ютерні ігри в деяких випадках та різному ступені розвивають координацію і зосередженість, кмітливості, логічне мислення, творчі здібності. Дослідження проблеми комп'ютерної захопленості учнів підліткового віку в Україні з кожним роком набуває все більш особливого значення, а значний відсоток досліджень, які проводяться в цій області, в основному розглядають негативні сторони [1].

Оскільки комп'ютерна індустрія стрімко розвивається, а комп'ютерні технології стають все більш доступними для населення, необхідно виявити вплив комп'ютерних ігор на підлітків, оскільки вони є основними користувачами, і в силу вікових психолого-педагогічних особливостей є найбільш схильними до комп'ютерної залежності. В теорії ігрової поведінки комп'ютерні ігри не виділяються в якості самостійного явища, так як цей феномен не має довгої історії. Відеогра є вільною діяльністю, до якої людина звертається за власним бажанням, а сама гра відбувається лише за умови наявності інтересу. Якщо цієї умови немає, то людина може просто припинити гру, або не вмикати її зовсім. У більшості випадків характерна ізоляваність гравця, якщо гра не є online, але з'являється велика кількість таких, що вимагають взаємодії з іншими користувачами та постійного інтернет з'єднання. Комп'ютерна гра, так само як і звичайна, не є самостійною реальністю, гравець усвідомлює нереальність того, що відбувається, але не обмежується місцем, простором і часом. У цьому моменті комп'ютерна гра дещо відрізняється від традиційної. Широкі візуальні можливості гри роблять її простір продуктом розумової діяльності не гравця, а розробника, який є автором правил та алгоритмів гри з чіткими рамками. З розвитком мобільних технологій місце гри почало поступово втрачати своє значення, дозволяючи відновити перервану гру в будь-якому місті та втратило обмеження в часі, на відміну від традиційної гри, яка обмежена певними рамками часу і простору [2].



Всі відеоігри є іграми з певним набором правил. Однак важлива відмінність комп'ютерних ігор від реальних все ж є: в реальній грі учасники взаємодіють один з одним, можуть змінювати свою поведінку в процесі гри, що дозволяє мислити більш гнучко, розвиваються комунікативні навички, можуть імпровізувати. Віртуальні ігри в певній мірі знижують ці можливості, так як гра зазвичай має розробника, який закладає в неї певний алгоритм дій, який в процесі гри кардинально не змінюється. Багато ігор мають на увазі не тільки рішення логічних задач, але і певне емоційне навантаження, яке, по суті, і лежить в основі більшості випадків прив'язаності до ігор.

Комп'ютерні ігри значно відрізняються за жанром і змістом. Найменш небезпечні так звані Arcade-ігри, з простою графікою і звуком. За цими іграми, як правило, «вбивають час», вони не можуть викликати тривалої прихильності. Інша справа - RPG-ігри, під час яких гравець «перевтілюється» в керованого ним героя і з головою занурюється в його світ. У таких іграх відчуття реальності подій, що відбуваються на екрані, може бути дуже велике і надовго утримувати увагу гравця, мотивуючи того вирішувати проблеми віртуального персонажа. Слід також виділити Shooter-ігри, які характеризуються досить примітивним сюжетом, заснованому на насильстві та неймовірно швидкому темпі. Такі ігри можуть як негативно позначитися на психіці підлітків, які схильні до насилля, так і зняти зайву агресивність та напругу у гравця, який не звик проявляти подібні якості у повсякденному житті [3].

Перш ніж зайнятися профілактикою ігрової залежності потрібно виділити основні фактори, що її викликають. А. Усман та І. Уллах у своїй роботі сходяться до того, що одна з причин переходу в віртуальний світ це проблеми у взаємовідносинах. Непорозуміння в школі чи в родині можуть підштовхнути підлітків до занурення у віртуальний світ, у якому вони намагаються знайти себе та уникають проблем. Самотність, низький рівень живої комунікації та популяризація інтровертності в сучасному світі все це ще більш загострює проблему ігрової залежності. Поміж іншого, у деяких гравців виділяється низький рівень самооцінки, який ті намагаються підвищити в грі за рахунок отриманих в ній перемог, побудованих на ігрових вміннях та навичках, а також суперництві з іншими гравцями. Таким чином ваги інтересів підлітка схиляються в бік вибору віртуального світу, нехтуючи реальним, у якому для досягнення результатів потрібно прикладати значно більше зусиль, а результат не настільки швидкий та очевидний як у грі [4].

Тайванські дослідники Ш. Чуй, Х. Хуанг, де подібне явище є досить розповсюдженим, стверджують, що нудьга також може виступати в ролі першопричини ігрової залежності. Відсутність цілі в житті, котру потрібно досягти, може викликати відчуття нудьги і втрати сенсу занять іншими справами, особливо побутовими. В такому випадку підлітки проєктують на себе цілі, поставлені розробником гри, що в сукупності з гарною графікою, музикою та персонажами сприяє віданню переваги віртуальному світу. Відсутність самоконтролю, притаманне підліткам, може призвести до надмірного захоплення комп'ютерними іграми, що в майбутньому може призвести до розвитку все більшої залежності, так як гравець постійно прагне покращити свої показники успіху в грі, а також намагається зробити свого віртуального персонажа більш сильнішим чим в інших гравців. Таким чином, грань між реальністю та грою може стати все більш розмитою, а асоціація себе зі своїм персонажем більш видимою, а сам гравець намагається досягти якомога більше ігрової влади, швидко прогресувати та накопичувати ігрові цінності, а також підвищити свій статус серед інших користувачів. [5].

Щоб зрозуміти явище залежності від комп'ютерних ігор для початку потрібно виділити їх ключові ознаки, що притаманні гравцям. Постійні думки по ту чи іншу гру – це є першою та основною ознакою залежності. Підлітки, які глибоко занурилися в віртуальний світ часто нехтують покладеними на них обов'язками, доглядом за собою та втрачають відчуття часу, віддаючи пріоритет грі. Також характерною ознакою є те, що люди, котрі страждають від ігрової залежності, намагаються приховати надмірне використання комп'ютера чи інших пристроїв, що призводить до погіршення відносин. Все частіше виникають ситуації коли діти обманюють батьків говорячи, що той чи інший гаджет потрібен їм для навчання, але насправді використовується як ігрова платформа, а подальше відчуження від оточуючих людей є черговим критерієм залежності. Так, за словами Д. Огінса, в більш складних випадках у підлітків можуть траплятися прояви агресії до тих, хто намагається хоч якось завадити їм продовжувати гру [6].

Для ефективної роботи з підлітками, що мають прояви ігрової залежності, соціальним працівникам слід залучати до процесу їх батьків. Перш за все, батьки повинні встановити чіткі та непорушні часові рамки для гри. Кількість часу, що відводиться для роботи з тим чи іншим пристроєм повинно бути обмежено саме батьками. Окрім цього, батьки повинні запропонувати дитині альтернативний вид дозвілля, що включає в себе живе спілкування з друзями чи однолітками, пошук нових інтересів, спортивні секції та інше. Важливо щоб спілкування відбувалося при особистих зустрічах, незважаючи на те, що підлітки будуть наполягати на спілкуванні через соціальні мережі.

Одним із розповсюджених способів боротьби з ігровою залежністю виступає когнітивно-поведінкова терапія. Методологія цього підходу заключається в тому, що гравці досліджують емоційні мотиви, які призвели до їх залежності, а також шукають альтернативний спосіб задоволення своїх потреб. Незважаючи



на можливі протести з боку дітей, батьки повинні цікавитись іграми у які грають діти. Дізнатись їх жанр, ціль, стиль, сюжет та визначити, що саме викликає захоплення. Деякі типи ігор, наприклад жанру MMORPG, є більш шкідливими через надмірне занурення в світ та безкінечну кількість завдань, згенерованих програмою та автором гри, які фізично неможливо виконати до кінця. Вчасне обмеження підлітків від ігор подібного типу, викликаючих надмірне звикання, може допомогти уникнути залежності. На відміну від однотипних, безкінечних ігрових завдань, молодих людей потрібно спонукати до того чи іншого виду занять, що приносять їм задоволення, допоможуть втратити інтерес до комп'ютерних ігор та принесуть користь у майбутньому [7].

Аналізуючи роботу Е. Еччібури та П. Коррал можна виділити шість факторів профілактики ігрової залежності.

1. Переключення уваги. Включає в себе будь-які дії, що зменшують рівень звикання до гри. Це можуть бути як звичайні прогулянки на свіжому повітрі, так і різноманітні рухливі чи інтелектуальні ігри, що вимагають взаємодії з іншими учасниками, головна ціль яких відволікти гравця від використання електронних пристроїв.

2. Відмови. Може використовуватись як соціальним працівником так і батьками, вчителями, друзями з метою відмовити гравця від участі у грі за допомогою переконливих аргументів без застосуванням залякування чи примусу. Важливо якомога краще пояснити негативні впливи яким піддається гравець.

3. Зміна переконання. На відміну від відмови, яка включає в себе активну участь оточуючих задля протидії залежності, зміна переконань може виникнути через читання газет, журналів, перегляду новин чи постів у соціальних мережах. Якщо залежна людина сама зрозуміє свою проблему, її рівень та шкоду, то це може стати поштовхом до того, щоб взяти відповідальність за своє життя та подолати шкідливу звичку.

4. Батьківський контроль – безпосереднє залучення батьків чи когось із родичів до контролю за діями підлітка. Даний підхід включає в себе побудову чітких часових рамок у які можна використовувати ігрові пристрої. Важливо дотримуватись встановлених норм, які з часом дозволять зменшити рівень залежності.

5. Обмеження ресурсів – поступове скорочення доступу до електронних пристроїв, зменшення кількості кишенькових грошей на нові ігри чи пристрої. Застосовуючи подібний підхід потрібно пам'ятати, що подібні дії можуть викликати гнів та неконтрольовану агресію, а також погіршити взаємовідносини. Важливо усвідомити, що погрози та ультиматуми не допоможуть вирішити проблему, тому потрібно діяти досить обережно.

6. Сприйняття вартості – допомогти гравцю усвідомити рівень грошових та часових витрат на участі в грі. Звернути увагу на те, скільки коштує абонентська плата за доступ до гри, та ігрові цінності, які потрібні під час її проходження, разом порахувати кількість витрачених грошей, та привести приклад, що можна було би за них купити.

У свою чергу Н. Беюркенс зазначає, що ігрова залежність характерна для тих, хто проводить від 5 до 10 годин, граючи в відеоігри, та виділяє п'ять потенційних факторів ризику, що можуть призвести до ігрової залежності, особливо у дітей та підлітків. Люди, що проводять багато вільного часу за грою, намагаються уникати від реальних проблем та поставлених перед ними задач, можуть нехтувати своїми обов'язками і взаємовідносинами з навколишніми. Діти та підлітки, які мають ознаки залежності, віддають перевагу іграм замість того, щоб виконувати домашні завдання, роботу по дому та ігнорують зустрічі з друзями, обмежуючись спілкуванням у соціальних мережах. Усе це може служити каталізатором для виникнення різноманітних проблем у майбутньому, які негативно вплинуть на розвиток особистості та її соціальних навичок [8].

#### 1. Вік.

Ігрова залежність більш розповсюджена серед дітей та підлітків, тому що вони стикаються з відеоіграми в більш молодому віці, коли їх мозок та бачення світу ще не повністю сформоване. Дітям важче впоратись з незрозумілими відчуттями і ситуаціями чим дорослим, тому вони можуть почати шукати вихід у відеоіграх, використовуючи їх як порятуюнок.

#### 2. Сімейне положення.

Підлітки з поганими взаємовідносинами з батьками чи опікунами більш схильні до розвитку ігрової залежності. Напружений тип відносин може характеризувати менший контроль над використанням електронних пристроїв, що може дати підліткам можливість зловживати відеоіграми.

#### 3. Психологічне здоров'я.

Підлітки з депресивними симптомами також більш схильні до розвитку ігрової залежності. Подібні умови можуть викликати у дітей відчуття відчуження від однолітків та впливати на їх подальший розвиток, спонукаючи до більш активного занурення в віртуальний світ.

#### 4. Час витрачений на ігри.

Збільшення часу проведеного за іграми може викликати у підлітків ще більше бажання продовжувати гру, особливо через характерну багатьом іграм он-лайн складову, яка заохочує гравців до більш довгої гри додатковими квестами і бонусами.





### 5. Соціальні навички.

Підлітки, котрі недостатньо розвинули свої соціальні навички, також можуть сприймати відеоігри як альтернативу спілкуванню з іншими людьми в реальному житті. Діти, яким важко завести друзів чи знайомитись з іншими, можуть сприймати ігри як місце, де вони можуть спілкуватись без особливих зусиль, котрі необхідні при особистій зустрічі. А також видавати себе за когось іншого, ким вони не являються, але хотіли б стати.

Знання факторів ризику має велике значення для визначення того, чи може підліток мати ігрову залежність і на скільки вона розвинена. Одним із них може бути те, що дитина почала відставати від шкільної програми чи не отримує бажаних оцінок до яких звикла, а також все більше часу проводить за електронними пристроями. Якщо не може бути інших явних причин неуспішності, це може слугувати підтвердженням залежності. Батьки можуть слідкувати впродовж певного часу за тим, скільки часу їх дитина проводить за роботою з пристроями та порівняти з тим, як поводи́ла себе раніше.

Для більш чіткого розуміння ситуації можна використовувати на пристроях інструменти батьківського контролю, щоб точно знати скільки часу ті проводять за своїми електронними пристроями та чим займаються. Це може бути простим та ефективним способом встановлення часових рамок, котрі не дозволять дітям довго грати в ігри. Крім того, подібні заходи дадуть змогу вчасно помітити, що дитина бореться з поганим настроєм чи поведінкою, граючи в ігри. Це ще одна важлива ознака того, що вони використовують відеоігри для того щоб уникнути проблем у реальному житті.

Для попередження ігрової залежності можна використовувати профілактичні заходи, незалежно від того наскільки дитина схильна до проведення часу в відеоіграх. Є декілька кроків, котрі можуть запобігти виникненню залежності. По-перше, важливо встановити часові рамки користування електронними пристроями. Це може бути своєрідний договір між батьками та підлітком про те, де, коли та скільки можна використовувати електроніку. Це допоможе навчити відповідальності та виробить важливі звички для подальшого використання пристроїв. По-друге, слідкувати за тим, у які ігри грає дитина, яка їх мета, завдання і на скільки вона нею зацікавлена.

Якщо ігрова залежність вже настала, саме головне не забувати, що підліток потребує допомоги та підтримки, і що за залежністю, скоріш за все, ховаються більш серйозні проблеми. Головне завдання полягає у тому, щоб допомогти підготувати підлітків до життя в реальному світі і сформувати довірливі взаємовідносини між членами сім'ї. Необхідно показати те, що варто брати відповідальність за своє життя та не бігти від реальності. Працювати слід обережно та поступово, щоб зменшити загальну щоденну кількість годин, проведену в іграх. Повернувшись до нормального рівня дозволеного на день, з часом поліпшиться їх самопочуття, а згодом вони помітять на скільки краще себе почувають завдяки тому, що вдалось знайти альтернативний вид дозвілля [8].

Можна зробити висновок, що ігрова залежність може бути серйозною проблемою для дітей та підлітків, котра може значно погіршити їх життя. Це може призвести як до негативних явищ у навчанні, соціальних навичках, так і до погіршення відносин у сім'ї. Якщо з цим не впоратись достатньо швидко, ігрова залежність може серйозно вплинути на розвиток підлітка і зробити його більш вразливим до інших залежностей у майбутньому. Однак у соціальних працівників є можливість попередити або допомогти підліткам позбавитись ігрової залежності і підтримати процес їх видужання, якщо вона у них вже є.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Солпигер Д. Дети и компьютеры. Настольная книга родителей / Джуди Солпигер., 1996. – 192 с.
2. Мак-Вильямс Н., Психодинамическая диагностика. – М.: «Класс», 1998. – 480 с.
3. Розин В. М. Культурная деятельность подростка в контексте современной подростковой культуры // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – 17–23 с.
4. Usman A. VIDEO GAMES ADDICTION: POSITIVE AND NEGATIVE EFFECTS OF PLAYING VIDEO GAMES ON YOUTH AND CHILDREN / A. Usman, U. Inam. – Boras: University of Boras, 2013. – 77 с.
5. Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. // CyberPsychology & Behavior. – 2004. – №7. – С. 571–581.
6. Oggins J. Notions of Video Game Addiction and Their Relation to Self-Reported Addiction Among Players of World of Warcraft [Електронний ресурс] / Jean Oggins // International Journal of Mental Health and Addiction. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.researchgate.net/publication/251081827\\_Notions\\_of\\_Video\\_Game\\_Addiction\\_and\\_Their\\_Relation\\_to\\_Self-Reported\\_Addiction\\_Among\\_Players\\_of\\_World\\_of\\_Warcraft](https://www.researchgate.net/publication/251081827_Notions_of_Video_Game_Addiction_and_Their_Relation_to_Self-Reported_Addiction_Among_Players_of_World_of_Warcraft).
7. Griffiths M. The therapeutic use of videogames in childhood and adolescence. Clinical Child Psychology and Psychiatry [Електронний ресурс] / Mark Griffiths // SOAPBOX. – 2003. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.academia.edu/429588/Griffiths\\_M\\_D\\_2003\\_The\\_therapeutic\\_use\\_of\\_videogames\\_in\\_childhood\\_and\\_adolescence\\_Clinical\\_Child\\_Psychology\\_and\\_Psychiatry\\_8\\_547\\_554](https://www.academia.edu/429588/Griffiths_M_D_2003_The_therapeutic_use_of_videogames_in_childhood_and_adolescence_Clinical_Child_Psychology_and_Psychiatry_8_547_554).
8. Beurkens N. Life Will Get Better / Nicole Beurkens., 2016. – 293 с.





УДК 373.2.091.33-027.22:796-044.332 (045)

Яна РЯБЧЕНКО

**ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ  
СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

У статті розглянуто соціальну адаптацію дітей дошкільного навчального закладу, її етапи та види, а також гру як провідний вид діяльності дошкільників та її вплив на успішну соціальну адаптацію виконавців.

**Ключові слова:** адаптація, соціальна адаптація, дошкільники, дошкільний навчальний заклад, ігрова діяльність.

**Постановка проблеми.** Одним із головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду.

Нова соціокультурна ситуація і вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово зіткнеться з необхідністю оволодіти наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до різноманітних, в тому числі й екстремальних ситуацій.

Отже, діти мають вправлятися в умінні входження до соціального середовища, розвивати в собі мобільність, гнучкість поведінки, адаптивні механізми.

Сучасні науковці визнають перевагу дошкільного закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного розвитку дитини, вправлення в соціальній поведінці, формування гнучкості, здатності пристосовуватися до оточення. Українська дошкільна освіта традиційно виступає гарантом різнобічного розвитку дитини. Проте між провідними лініями дошкільної освіти на практиці склалася реальна диспропорція: інтелектуальний розвиток превалює над соціально-особистісним, фізичним, художньо-естетичним, „...порушено важливий принцип – необхідний баланс регламентованих видів діяльності та вільної гри” [9].

Гра як провідний вид діяльності на етапі дошкільного дитинства неправомірно замінюється різними статичними заняттями, дитині передчасно нав'язується непритаманний її віковій соціальній статус, ігнорується повноцінне проживання нею цього вікового періоду.

**Мета:** обґрунтування теоретичних аспектів процесу соціальної адаптації дітей дошкільного віку засобами гри. Для досягнення мети, ми повинні розв'язати наступні дослідницькі завдання:

- 1) окреслити опорні поняття, які складають змістове підґрунтя для вивчення означеної проблеми;
- 2) теоретично обґрунтувати можливості ігрової діяльності у процесі соціальної адаптації дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема ігрової діяльності цікавила багатьох педагогів і вихователів. З'ясуванню проблеми адаптації та її певних аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності адаптованості, їх причин та особливостей прояву (І. А. Георгієва, Т. Г. Жаровцева, І. П. Печенко, Н. М. Захарова, О. Л. Кононко, С. П. Нечай).

Наполегливо працюють у напрямі вирішення цієї проблеми відомі педагоги-новатори такі, як М. П. Гузик та В. Ф. Шаталов.

А. С. Макаренко писав: „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...” Отже, гра, її організація – ключ в організації виховання [8].

К. Д. Ушинський писав: „Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового 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” [8].

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра – творчість, гра – праця. Праця – шлях дітей до пізнання світу.

**Виклад основного змісту статті.** Як правило, перші кроки дитини в дитячому садку непрості. Початок відвідування дошкільного закладу є дуже напруженим періодом, який потребує від кожної дитини активних фізичних і психологічних форм пристосування. Часто звикання до дитячого садка супроводжується як погіршенням сну, апетиту, порушенням емоційного стану дошкільника, так і підвищенням захворюваності.

Аналіз науково-методичних публікацій з даної теми формує уявлення про сучасний стан розкриття питання соціальної адаптації, формування соціальної компетенції у дошкільників у процесі ігрової діяльності.

*Соціальна адаптація* – специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов.



Сучасне розуміння соціальної адаптації знаходимо у С. У. Гончаренка, який трактує соціальну адаптацію як процес або результат процесу, що передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового щасливого життя в суспільстві, тобто соціальна адаптація розуміється як процес переходу з одного стану в інший та як результат цього процесу [3].

На думку Т. В. Кравченко, адаптація в соціумі є засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і досвіду конкретного середовища, до якого людина належить [7].

Деякі вчені розглядають соціальну адаптацію як входження особистості до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї групи та використання набутого раніше досвіду, поступового переведення суспільних норм та цінностей в особистісні установки. На нашу думку, на сучасному етапі розвитку українського суспільства важливою є невіддільність адаптації від активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища.

Соціальна адаптація – пристосування людини до умов нового соціального середовища; один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Початок адаптації – це мобілізація енергії.

Для дитини, яка адаптується до дошкільного навчального закладу, навколо багато нового, незвичного, але здобуті навички не стають у пригоді, і сподівання не справджуються. В цей період у дитини зростає емоційність, у неї поганий апетит, сон. Поступово дитина засвоює нові знання, у неї з'являються нові звички, нормалізується апетит, знижується збуджуваність, але сон відновлюється повільніше. Завершення адаптаційного стресу – дитина приходить до норми, але вже на новому рівні.

Відома вітчизняна вчена О. Л. Кононко визначає соціальну адаптацію дитини як інтегративний показник стану, який відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставлення до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку [6].

Звертають на себе увагу доробки І. П. Печенко, в яких змодельовано змістово-організаційні засади процесу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, що дозволяє розглядати всі її складові в єдності і взаємодії. Запропонована модель соціалізації особистості в дошкільному дитинстві обіймала три етапи: адаптаційно-орієнтаційний, конструктивно-рефлексійний, соціально-зорієнтований етапи [9].

Метою першого етапу стало формування спроможності дітей адекватно орієнтуватися в доступному оточенні, розвиток особистості в дошкільному дитинстві в процесі адаптації до умов соціального середовища дошкільного закладу.

Метою другого етапу визначено розвиток активності, самостійності, відповідальності дітей, умінь.

Учені вивчають соціальну адаптацію з різних точок

- як здатність особистості завбачати зміну поведінки у разі виникнення нових, несподіваних соціальних вимог;

- як активну взаємодію індивіда із середовищем;

- як необхідність корекції „міжлюдських стосунків”;

- взаємодію індивіда та соціального середовища, в процесі якої складаються механізми та норми соціальної поведінки.

Соціальна адаптація трактується як елемент діяльності, функція якої – розв'язання типових проблем через прийнятні способи соціальної поведінки, дії [9, с. 6]. Пріоритетною точкою зору більшості авторів, що вивчають соціальну адаптацію як наукову проблему, є визнання її як специфічної адаптивної діяльності, зумовленої змінами соціальної дійсності і спрямованої на оптимізацію взаємодії людини з навколишнім середовищем у відповідь на появу в ньому новизни, корекцію поведінки особистості, перетворення довкілля.

З погляду учених адаптація в сучасних умовах життя суспільства набуває характеру не тільки пристосування, а й активного перетворення середовища відповідно до власних потреб та можливостей.

З досліджень вченого А. Фурмана випливає, що соціальна адаптація є:

- одночасно процесом і результатом активного пристосування індивіда до видозмінного середовища за допомогою найрізноманітніших соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності);

- компонентом дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого – оволодіння ним порівняно стабільними умовами та обставинами свого буття;

- складовою осмислення та розв'язання типових, переважно репродуктивних, завдань соціально прийнятними чи ситуативно можливими способами поведінки.

Вчений також вважає, що соціальна адаптація пов'язана з конкретною „метою”, на досягнення якої спрямовані зусилля особистості [8, с. 106-107].

Учені розрізняють два види соціальної адаптації:

- активну

- пасивну.

В процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перепони, вдосконалювати суспільні процеси.



При пасивній адаптації індивід не прагне змінити навколишню дійсність, пасивно приймає існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі.

Формування дитини як представника групи, носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій залежить від змісту, тривалості, насиченості, систематичності її особистісних контактів із середовищем та різноманітності видів діяльності, що зумовлюють наявність сталих, постійних контактів особистості з урбанізованим навколишнім світом та потребують від неї не тільки пристосування до них, а й розвитку особистості, збагачення її індивідуальності, переосмислення та переоцінки своєї поведінки, добору адекватних форм реагування тощо.

Емоції є регуляторним механізмом на всіх етапах адаптації, в ситуації стресової адаптації ці функції стають провідними. Процес адаптації дитини до дошкільного закладу досить часто виявляється для неї драматичною подією, яка зачіпає всі сфери життєдіяльності. Причини цього зрозумілі: вона опиняється в нових соціальних умовах, стикається зі зміною звичного способу життя, з необхідністю прийняття нового соціального статусу. Саме в цей час спостерігаються численні прояви неадекватної поведінки, непорозуміння з людьми, які поряд, різні захворювання. Успішне при звичаєння дитини до нового середовища залежить від багатьох чинників: від статусу її здоров'я, особливостей нервової системи, розвитку комунікативних навичок, обізнаності з різними видами діяльності, до уміння дорослих забезпечити їй належний спокій, захищеність, повноцінне здоров'я та активізацію адаптаційних ресурсів.

Пристосування до дошкільного навчального закладу відбувається значно легше за умови включення дитини в різні види діяльності: спілкування, музично-театралізовану, предметно-практичну, ігрову. З огляду на це, слід сповна використовувати адаптаційно-розвивальні можливості ігрової діяльності. Головною силою, яка рухає розвиток стосунків між дошкільниками, є спільна гра.

Установлено, що ігрова діяльність є провідним засобом соціальної адаптації дошкільників, що впливає на такі психічні стани, як тривожність, емоційна напруженість, депресія, психічна й соматична втомлюваність. Впливаючи на мотиваційно-потребну сферу, ігрова діяльність задовольняє потреби в самовираженні, у виході з напруженої соціальної ситуації, у підтриманні соціальних зв'язків.

Обґрунтування вибору як засобу соціальної адаптації забезпечується розумінням гри, по-перше: як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку; по-друге: як ефективного розвивального середовища; по-третє: як способу включення дитини в соціальні відносини.

Дошкільник у грі, яка для нього є провідним видом діяльності, оволодіває людською діяльністю, його ігрові дії завжди реальні та соціальні, бо спрямовані на реалізацію узагальненої соціальної функції дорослих, набуття досвіду, який трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає його розвиток як суб'єкта предметної діяльності. Під впливом соціально-психологічних феноменів: ефекту зараження, механізму звикання, вербальної орієнтації, позитивного підкріплення, відбувається переведення об'єктивних взаємин, які виникають у процесі ігрової діяльності дітей у норми соціальної моралі та поведінки.

Гра є джерелом розвитку дошкільника, створює „зону найближчого розвитку” – можливість переходу дитини від того, що вона вже вміє робити самостійно, до того, що вона вміє робити у співпраці. Ця можливість характеризує динаміку розвитку й успішності дитини.

Отже, гра допомагає розвивати здібність дитини до емпатії, співпереживання; вчити дітей у разі потреби виражати своє ставлення до інших людей у різні способи; формувати позитивне ставлення до однолітків.

Сюжетно-рольова гра, яка входить у поведінковий репертуар дітей, стає головною моделлю партнерської взаємодії. Кожна дитина, яка взяла на себе певну роль, стає частиною процесу, одним із елементів ситуації – її учасником. Її дії як члена дитячої групи підпорядковуються загальним для усіх людей законам групового життя. Це певним чином обмежує свободу дій дитини і пов'язане з присутністю у грі інших її учасників. Отже, група однолітків для дитини дошкільного віку є першою інстанцією, яка дозволяє їй формувати власні погляди поза сферою контролю дорослих та інших – однолітків. Це форма ігрової взаємодії, де дитина набуває форм солідарності та зразків партнерської взаємодії [1, с. 23].

У період дошкільного дитинства між дітьми формуються складні стосунки, які відображають реальні залежності у дорослому суспільстві.

Безпосередньо проблемою розробки та впровадження педагогічних технологій, оптимізацією процесу адаптації дітей до дитячого садка з використанням адаптаційно-розвивальних можливостей ігрової діяльності, займається науковець Н.М. Захарова.

Дослідницею було вперше обґрунтовано ігрову діяльність як провідний засіб соціальної адаптації дошкільників; конкретизовано та теоретично збагачено сутність соціальної адаптації дітей дошкільного віку; розширено можливості адаптаційно-розвивальної роботи дошкільного закладу із забезпечення гармонійної адаптації; вироблено способи підвищення компетентного впливу педагогів на процес входження дітей в нові соціальні умов [5, с. 76].



Науковець засвідчує, що гра є засобом самореалізації дитини: тут вона може спробувати себе в різних ролях і ситуаціях, що значно полегшує процес прийняття соціальних норм у реальному житті. Щоб перебіг процесу пристосування до нових соціальних умов був успішний, важливо дібрати такі ігри й ігрові техніки, які давали б змогу у стислі терміни, сприяти розвиткові ігрових умінь, а відтак позитивно впливати на збільшення ігрових контактів, розширення кола соціальних зв'язків новеньких, а отже, й на їхню адаптацію [5].

Автор пропонує упроваджувати ігрові технології блоками: ознайомлювальним, реконструктивно-формульвальним, закріплювальним на заняттях тривалістю 15-20 хв., які проводяться раз-двічі на тиждень у формі міні-тренінгу.

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. Гра є способом підготовки дошкільника до „дорослого” життя, морально-етичного виховання та соціалізації [9, 11].

Гра – провідна діяльність дошкільнят, в якій вони виконують ролі дорослих, відтворюючи в уявних ситуаціях їх життя, працю та стосунки.

Гра – це також діяльність, у якій дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин.

Також одним із важливих значень гри є засвоєння моральних норм, отримання уявлення про сімейні та професійні ролі. У дошкільників за допомогою гри забезпечується розвиток розумових, рухових та мовленнєвих навичок. Діти в грі відображають різні сторони життя, а також особливості діяльності дорослих, уточнюють й поповнюють свої знання про навколишній світ, навчаються співпереживати та відрізняти вимисел від реальності.

Якщо у реальному житті дошкільники здебільшого орієнтовані на спілкування з дорослими, то у грі вони взаємодіють насамперед один з одним. На поведінку дошкільників впливає як партнер по грі – його ставлення до ігрового завдання, інших учасників, так і сама ігрова діяльність, яка потребує від дітей спрямованості один на одного й актуалізує у них морально-етичні норми взаємодії [2, с. 32].

Взаємодія з однолітками є одним з важливих чинників для формування морально-етичних рис особистості, оскільки така взаємодія не лише сповнює життя дітей новими враженнями, але й є джерелом їхнього власного соціального досвіду. Вона впливає на розвиток подальших стосунків малюків з людьми, які їх оточують. Так, уже з двох років діти вступають у соціальні стосунки між собою: спілкуються одне з одним на зрозумілій для них мові слів і жестів, діляться іграшками, проявляють співчуття, якщо товариш упав або забився тощо.

За допомогою гри дитина оволодіває:

- усією системою людських взаємин – спочатку на емоційному, а потім на інтелектуальному рівні;
- способами практичної і розумової діяльності; великим діапазоном людських почуттів;
- поняттями „добро” і „зло”, вчиться їх розрізняти;
- морально-етичними нормами, виробленими людством.

Отже, розвиток дитини в грі відбувається, насамперед, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту. Є ігри, прямо націлені на фізичне виховання (рухливі), естетичне (музичні), розумове (дидактичні і сюжетні). В той же час багато ігор сприяють моральному вихованню дитини (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, рухливі та ін.).

**Висновок.** Таким чином, в психолого-педагогічній науці та практиці визнано, що гра є ефективним засобом адаптації до обставин життя, нейтралізації стресових навантажень, вона допомагає долати скутість та напруженість дітей, знімати „психологічний захист”. Певною мірою, гра є інструментом діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, м'яко виявляти труднощі в спілкуванні та адаптаційні проблеми. Завдяки грі у дітей закріплюються нові поведінкові навички, способи оптимальної взаємодії з однолітками, розвиваються вербальні й невербальні комунікативні вміння, інтенсифікуються процеси навчання, виховання та розвитку.

Гра є засобом включення дитини у соціальні стосунки, вона особливо чутлива до сфери людської діяльності. Основним змістом гри є людина та відносини дорослих. Гра – це діяльність, яка сприяє засвоєнню дитиною суспільного досвіду, орієнтації у людських стосунках і мотивах діяльності, виконує функцію соціалізації особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. : А. М. Богущ; авт. кол-в: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш [та ін.]. Київ, 2012. 26 с.
2. Георгієва. І. А. Соціально-психологічні чинники адаптації особистості в колективі: дис. канд. психол. наук. Львів, 1985. 167 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
4. Гурковська Т. Л. Вперше до дитсадка: Дошкільне виховання, 1998. №11-12; 1999. №2.
5. Захарова Н.М. Гра як засіб соціальної адаптації: Збірник наукових праць. Вип. 8. Кн. 2. / Київ, 2005. 152-156 с.
6. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання - життєва компетентність дитини: Дошкільне виховання, 1999. №5.





7. Кравченко Т.В. Соціалізація особистості і соціальне середовище: Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. Київ, Вип.9. Кн.2. 2006. С. 23-29.
8. Мілослава І. А. Поняття та структура соціальної адаптації: автореф. дис. канд. філософ. наук.: І. А. Мілослава, Львів, 1974. 295 с.
9. Печенко І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури: Збірник наук. пр. Полтавського держ. ун-ту ім. Н.В. Короленка Полтава, 2005. Вип. 6 (45). Серія «Педагогічні науки».

УДК 373.5.091.33-027.22:001.891.5:5:004

**Валентина САФРОНОВА**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРСИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ INQUIRY-BASED LEARNING В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

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

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

*У статті обґрунтовано та проаналізовано основні особливості використання inquiry-based learning в початковій школі. Доведено, що навчання на основі запитів є популярним педагогічним підходом, який отримав визнання, поширення та підтримку з боку педагогічної спільноти за останнє десятиліття. Наведено основні характеристики, функції та етапи застосування inquiry-based learning. На основі аналізу праць науковців визначено специфіку використання inquiry-based learning та наведено способи його впровадження в процес навчання в початковій школі.*

**Ключові слова:** *inquiry-based learning; середовище навчання; дослідження; дослідницька стратегія; запит; технології.*

**Постановка проблеми.** Одним із актуальних завдань сучасної школи є пошук оптимальних шляхів підвищення мотивації учнів до навчання, активізація їх розумової активності, виховання життєво- та соціально компетентної особистості, здатної самостійно обирати способи взаємодії, нести відповідальність за прийняті рішення та застосовувати набуті знання. Це означає, що вчитель повинен бути орієнтований на використання таких освітніх технологій, які б не тільки формували знання та вміння, а також розвивали такі здібності учнів, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Реалізація inquiry-based learning у навчальному процесі вимагає нової організації освітнього процесу, заснованої на плануванні спільної діяльності вчителя та учнів [1; 5].

У зв'язку з вищезазначеним вивчення та використання засобів організації inquiry-based learning, які допомагають повністю або частково відтворити хід експериментів, бачити результати та зміни умов, спостерігати за природними явищами, досліджувати навколишній світ і брати участь у науковому експерименті, вдосконалити якість дидактико-методичного забезпечення навчального процесу [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Термін inquiry-based learning увійшов у професійну сферу нещодавно, в другій половині ХХ ст. Хоча існує досить довга історія використання методів дослідження з навчальної практики [2]. Термін з'явився вперше завдяки працям фахівців з порівняльної освіти (М. Кларін), пізніше його активно використовували у своїх роботах дослідники в галузі педагогічної психології (А. Леонтович, А. Савенков та ін.). За підходами до навчання учнів за inquiry-based learning був запропонований і новий підхід до навчання вчителів, який отримав назву Inquiry-Based Science Teaching, який дозволяє формувати дослідницькі компетентності учнів.

Опублікована велика кількість досліджень за результатами особливостей навчання [4]. Значний вклад в такі дослідження, зокрема, зробили Н. Будниц, А. Карін, Дж. Басс, Т. Контан, Д. Луелін. Аналіз підходів до навчання вчителів, які використовують в навчанні учнів, докладно описані у праці С. Кейса та Л. Браян. Разом з тим, описано підходи і принципи такого навчання у порівнянні з традиційним, розглянуто переваги щодо впровадження такого підходу у освітньому просторі [3; 6].

**Мета статті.** Метою статті є висвітлення підходів до навчання через дослідження, та опис елементів організації, проведення навчання з метою формування в учнів здібностей та навичок дослідження, вивчення характеристик та можливостей використання ресурсів для навчання на основі запитів у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У дослідженнях багатьох педагогів і психологів відзначалося, що розвиток здібностей школяра є повноцінним та успішним завдяки формуванню здатності до співпраці та творчої активності, які закладені в технології inquiry-based learning [7]. Цей факт важливий для школярів початкових класів, оскільки навчальна діяльність у цьому віці є провідною та визначає напрям основних пізнавальних якостей дитини. Така якість як дослідницький інтерес, є властивою особливо дитині, яка тільки прийшла до школи [3; 6].

До дослідницької діяльності учнів відноситься діяльність, пов'язана з розв'язуванням творчо-дослідницької задачі з невідомим розв'язком. Вона передбачає основні фази, які є характерні для наукових досліджень: проблема, теорія навчання, яка присвячена даному питанню, вибір методів дослідження та





практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз, узагальнення та висновки. Цей поетапний процес є важливим алгоритмом дослідницького навчання і нормативом його реалізації [5].

Метою inquiry-based learning є розвиток в учнів функціональних навичок дослідження як універсального способу розуміння дійсності, розвиток дослідницького типу мислення, активізація особистісної позиції в навчанні через набуття нових знань (самостійно отриманих знань, які є новими та особистісно значущими для конкретного учня).

Навчання на основі запитів – це підхід до викладання та навчання, який передбачає питання, ідеї та спостереження в центрі навчального досвіду. Вчителі беруть активну участь у всьому процесі, створюючи культуру, де до ідей учнів ставляться з повагою, гіпотези перевіряються, переосмислюються та розглядаються як такі, що підлягають вдосконаленню [1; 4].

Для учнів цей процес часто включає відкриті дослідження, питання або проблеми, розв'язання яких вимагає від них участі в міркуванні на основі доказів та творчої активності. Для вчителів процес полягає в тому, щоб реагувати на навчальні потреби учнів, і, що найважливіше, знати, коли і як підтримувати їх ідеї, закладені в основу дослідження. Вчителі та учні є співавторами навчального досвіду, і приймаючи взаємну відповідальність за планування, оцінювання та розвиток дослідження формують як індивідуальний, так і груповий зміст ідеї [4].

Як стратегія навчання, inquiry-based learning полягає в тому, щоб учні створювали власне розуміння та знання через запитання. На відміну від традиційного навчання, яке зосереджене головним чином на вправах, запам'ятовуванні та заучуванні напам'ять, inquiry-based learning в основному орієнтоване на учня. Цей підхід до навчання перетворив традиційні класи на високоенергетичні навчальні центри, де діти із задоволенням навчаються та беруть участь у дослідженнях [2; 4].

Inquiry-based learning відбувається за триетапним процесом, який дещо нагадує схему. Учні ставлять собі три запитання про будь-який новий предмет:

1. Що я вже знаю про предмет?
2. Що я хочу знати про предмет?
3. Що я дізнався про предмет?

Часто використовується діаграма (що я знаю, що я хочу знати, що я навчився). Саме під час цих трьох кроків вчителю необхідно прослідкувати за прогресом учнів. Навчання на основі запитів є набагато кориснішим для учнів, оскільки залучення у результаті навчання покращується володінням навичками та ставленнями, які дозволяють шукати відповіді та вирішувати питання і проблем під час формування нових знань [3; 7].

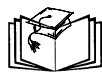
Аналіз літературних джерел показав, що inquiry-based learning має такі характеристики: увага до процесу (спілкування, роздуми, співпраця, аналіз тощо) і зміст; щира цікавість, здивування та запитання (з боку викладачів та учнів) є центральними; запитання учнів сприймаються серйозно та розглядаються, а не відкидаються; попередні знання підтверджуються та ґрунтуються (формульоване оцінювання та подальше планування є важливим); навчання відбувається в соціальному контексті; рефлексія, метапізнання та глибина думки цінуються та плануються для оцінювання; навчання веде до дії – інформування [1;3;5].

Навчання на основі запитів варіюється від досить структурованої та керованої діяльності, зокрема на нижчих рівнях (де вчитель може поставити питання та дати вказівки щодо вирішення проблеми), до самостійного дослідження, де учні генерують запитання та визначають, як їх досліджувати [5]. Крім того, IBL може виникати в різних масштабах в межах навчального плану від окремої діяльності до принципу проектування для всього ступеня навчання.

Однією з головних причин для підтримки дослідницького підходу є ідея мотивації учнів. Дослідження показують, що мотивація впливає на кількість часу та енергію, яку учні готові присвятити навчанню [6]. Показано, що завдання повинні бути складними, але на належному рівні складності, щоб залишатися мотивуючими – якщо вони надто легкі учням буде нудно, а якщо вони надто важкі, учні можуть розчаруватися. Учні також мотивовані, коли бачать корисність і доречність навчання.

Ще одна підтримка підходу до викладання, заснованого на запитах, походить від дослідження циклів навчання. Однією з найвідоміших моделей навчання у вищій освіті є експериментальна модель навчання [3]. Ця модель включає конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактну концептуалізацію та активне дослідження. Учні можуть увійти до циклу будь-якої стадії, але етапів слід дотримуватися послідовно. Дослідники стверджують, що рефлексія є ключовим досвідом, який приведе до нового розуміння. Було виявлено, що учні мають різні стилі дослідницької діяльності, і можуть виступати дивергерами, асиміляторами, конвергентами або акомодаторами [2]. Стили, притаманні учням корелюють з їх особистісними властивостями та якостями. Вчителі ж повинні заохочувати учнів до участі в дослідженні на всіх етапах циклу навчання. Це дозволяє учням розвивати низку стилів навчання, які є такими важливими для їх становлення в майбутньому.

Безумовно, в літературі IBL деякі дослідження є суто описовими з незначним обсягом спроб повністю оцінити вплив діяльності IBL на навчання учнів і вчителів. Багато досліджень надають неоднозначні докази



покращення навчання, в той час як деякі триангуляції доказів з використанням ряду кількісних і якісних джерел, включають ретельний порівняльний аналіз, щоб статистично продемонструвати, як навчання в рамках IBL відрізняється від традиційного навчання [4; 6]. Багато досліджень відбулося для використання IBL у шкільній програмі, а також існує велика кількість описових досліджень в літературі. Разом з тим, інші академічні дослідження показують, що навчання на основі запитів покращує успішність учнів. Дослідження цього ефекту походять від досліджень ефективної шкільної програми, які є центрами навчання на основі запитів [1].

Технологія inquiry-based learning – це підхід, що найкращим чином дозволяє учням відчувати процеси здобуття знань. Ключові атрибути IBL включають навчання, стимульоване дослідженням, підхід, орієнтований на учня чи навчання, а роль вчителя полягає в тому, щоб діяти як фасилітатору, де ключовою є орієнтація на перехід до самостійного навчання. Учні повинні розвивати дослідницькі навички та бути готовими до навчання протягом усього життя [4]. Вони повинні досягти результатів, які включають критичне мислення, здатність до самостійного дослідження, відповідальність за власне навчання, інтелектуальне зростання та зрілість. Підтримка підходу IBL походить від конструктивізму, когнітивних досліджень мотивації учнів, інтелектуальний розвиток, підходить до навчання та цикл навчання. Крім того, останнім часом спостерігається рух у бік зміцнення навчальних та дослідницьких зв'язків, а IBL – це цікава та переконлива технологія, яка пропонує зробити шлях викладання та дослідження тісно інтегрованим на користь усіх зацікавлених сторін (учнів та вчителів) [5; 6; 7].

Було представлено ряд прикладів IBL, які показують, що підхід застосовний у викладанні дисциплін і на всіх ступенях освіти. Крім того, IBL може виникати в різних масштабах в межах навчального плану від окремої діяльності до принципу проектування всього ступеня [2].

Побудова культури запиту також означає визнання, підтримку і навчання ролі метапізнання. Метакогнітивні навички – це частина навичок, які можна перенести на нові навчальні ситуації в школі та поза школою. Через рефлексію на процес під час дослідницької навчальної діяльності учнів надається можливість досліджувати та розуміти когнітивні та емоційні сфери навчання [3].

Системний підхід до розвитку цих умінь є необхідною умовою для підготовки учнів до вирішення проблем. Системний підхід гарантує, що учні мають можливість брати участь у дослідженні, вивчати загальний процес і зрозуміти, що цей загальний процес запиту можна перенести на інші ситуації дослідження та пошуку [3; 6].

Успіх навчання на основі запитів часто вимагає змін шкільної культури. Деякі школи, окремо чи в рамках загальної ініціативи, зробили навчання на основі запитів навчальним пріоритетом [1]. Дослідження щодо реалізації освіти на основі запитів, інформація на основі запитів, програми грамотності та інші освітні інновації на основі запитів привели до вказівок щодо побудови культури дослідження.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Inquiry-based learning є корисним методом, який педагоги повинні використовувати, оскільки це допомагає покращити навчальний досвід учнів. Метод дає дітям можливість застосувати практичний підхід у своїй освіті, здобувши кілька важливих навичок, які можна використовувати на всіх рівнях навчання і навіть у майбутній кар'єрі. Беручи участь у дослідницькій роботі, учні засвоюють форми суспільного життя, не обмежуються особистими інтересами, виконують наукові дослідження, які допомагають досягти почуття позитивної самореалізації та своєї значущості.

Підготовка освітнього середовища до проведення дослідження є важливим етапом у цій діяльності. Не всі інструменти, які можна використовувати в inquiry-based learning задовольняють вимоги електронних освітніх ресурсів початкової школи. Таким чином, вибір інструментів і ситуації взаємодії вбачаються актуальними. Не кожен вчитель готовий до впровадження inquiry-based learning, через брак знань і невідповідність до використання інструментів і ресурсів. Використання сучасних технологій в педагогічній діяльності вимагають від вчителя не тільки високого професіоналізму та навичок, а також цілеспрямованості, новаторства та креативності. При створенні та організації навчання вчитель повинен враховувати особливості сприйняття, та індивідуально-типологічні особливості кожного учня. Технічна грамотність вчителя також є значущим критерієм в організації навчання через запит. Тому, перспективами подальших розвідок ми вбачаємо огляд і опис інструментів для навчання на основі запитів учнів, які прагнуть до підвищення рівня розумової активності, мотивації до праці та розвитку навичок практичного, творчого застосування набутих знань.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, Н. П. Дементієвська, І. В. Соколова, Інтернет-орієнтовані педагогічні технології у шкільному навчальному експерименті, Київ, Україна: Атіка, 2014. с.345.
2. Н. П. Дементієвська, «Сайт інтерактивних симуляцій Phet як надійне і безпечне середовище для формування компетентностей учнів». Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання ІТЗН НАПН України, Київ, Україна, 2018. с. 139-141.
3. Нова українська школа, сайт Міністерства освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Онлайн курси для освітян. Освітня платформа EdEra. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.ed-era.com/courses/>



5. M. Bullock, B. Sodian, S. Koerber, Doing experiments and understanding science: Development of scientific reasoning from childhood to adulthood. In W. Schneider & M. Bullock (Eds.), Human development from early childhood to early adulthood: Findings from a 20-year longitudinal study. Mahwah NJ: Erlbaum. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://psycnet.apa.org/record/2008-10321-008>
6. L. David, Discovery Learning (Bruner), Learning Theories, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html>.
7. C.W. Keys, L.A. Bryan, «Co-Constructing Inquiry-Based Science with Teachers: Essential Research for Lasting Reform», Journal of research in science teaching, 2001. vol. 38, no. 6, pp. 631-645

УДК 376

Максим СОЙЧЕНКО

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРАЦЕТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ОСІБ З АФАЗІЄЮ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

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

*У статті обґрунтована необхідність і сутність проведення підготовки хворих з афазією до реалізації відновленої мовленнєвої функції в умовах активного спілкування і діяльності. Викладено досвід застосування працетерапії у комплексі логопедичних занять з метою розширення засобів стимулювання мовленнєвої функції під час відновлювального навчання.*

**Ключові слова:** працетерапія, системні порушення мовлення, афазія, відновлювальне навчання.

**Постановка проблеми.** Концепція реабілітації виникла ще у 1920-х роках минулого століття, проте до сьогодні предметом обговорення і дискусій залишаються такі її проблеми як структура, теоретичні аспекти, завдання і методи впливу при захворюваннях різного роду. Окремою категорією виступають захворювання, що мають специфіку, пов'язану з локальними ураженнями головного мозку, наслідком яких є порушення вищих психічних функцій.

За даними науковців (В.Шкловський, Т.Візель (2012); Л.Цветкова (2010) та ін.), найпоширенішим розладом цієї категорії є афазія. Спричинена інсультом головного мозку, черепно-мозковою травмою або нейрохірургічним втручанням, вона спостерігається майже у третини їхніх випадків і нерідко поєднується з різними видами агнозій та апраксії, правосторонніми геміпарезами, психічними розладами, і залишає тяжкі дефекти, що порушують працездатність хворого, а іноді призводять до інвалідності. Зважаючи на цей факт, спеціалізована допомога повинна спрямовуватися на максимальне відновлення або компенсацією втрачених функцій, збереження соціальних можливостей хворих і повернення до трудової діяльності. Надзвичайно важливе місце у реалізації цих вимог займає відновлювальне навчання, що включає різні методи логопедичної, нейропсихологічної, психологічної, педагогічної, соціально-психологічної та інших видів роботи. Їх методологія і основні принципи повинні визначатися насамперед тим, що афазія є наслідком локального ураження мозку і розлад мовленнєвої функції виникає на тлі раніше сформованого у повній мірі мовлення, а специфіка прийомів роботи, що використовуються в цих випадках зумовлюється відсутністю первинних розладів мислення, пам'яті, уваги, що спостерігаються при дифузних ураженнях мозку.

Низка вчених (Т.Візель, В.Шкловський, (2012); Л.Цветкова (2010), Н.Кошелева (2010), М.Бурлакова (1991) та ін.) зазначають, що ефективність логопедичної реабілітації, разом з медикаментозним лікуванням, забезпечується комплексом заходів, що включають індивідуальну і групову логотерапію, систему психолого-корекційного впливу, заходів щодо соціально-трудової і соціально-побутової реабілітації. Натомість не можна не відзначити, що хворого найчастіше навчають під час індивідуальних занять кабінетним способом, не піклуючись про фізіологічну та психологічну базу для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Системи і методи допомоги хворим з афазією спрямовані на повернення мовлення і як правило, не враховують того, як хворий буде користуватися ним у житті. Основний пошук напрямків роботи з хворими зводиться до визначення компенсаторного потенціалу у відсутності реальної ситуації реалізації функції.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок про те, що на сьогодні існує необхідність розробки системи таких методів, які б забезпечили стимуляцію і відновлення мовленнєвої функції в процесі діяльності, яка наближуватиме хворого до реального життя і спілкування. Звідси слідує актуальність досліджень, в рамках якого у комплекс логопедичних заходів з відновлення мовленнєвої функції хворих з афазією було включено працетерапію, як ефективний засіб загальної активації, розгальмування та стимулювання мовленнєвої функції, соціально-психологічної адаптації даного контингенту хворих.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сьогодні майже у повній мірі розкритими є питання як методологічних підходів, так і практичної змістовності відновлювального навчання хворих з афазією. Фундаментальними стали праці видатних фахівців: Л.Виготського, О. Лурія, Л.Цветкової, Т.Візель, В. М. Шкловського, М. К. Бурлакової та ін. Проте досить обмеженою є література з розділу афазіології, що



включає психологічні та соціальні аспекти відновлювального навчання. Лише окремі роботи присвячені цьому напрямку. У літературі ближнього зарубіжжя це публікації М.Бурлакової, В. Шкловського, Т.Візель, Ж.Глозман, Л.Цветкової, Н.Кошелевої, у зарубіжній – Дж.Сарно, М.Крітчлі та ін. Питання ж, що стосуються проблеми цілей, завдань і способів використання працетерапії у відновлювальному навчання при афазії залишаються майже не представленими у науковій літературі, за винятком поодиноких публікацій.

**Мета статті** – обґрунтувати і висвітлити досвід застосування працетерапії в логопедичній реабілітації хворих з афазією як засобу підготовки до реалізації відновленого мовлення в умовах суспільного життя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Логопедична реабілітація хворих з афазією є частиною загальної системи нейрореабілітації, основним засобом якої виступає відновлювальне навчання. У нашому дослідженні ми розглядаємо його не лише як один з методів, але перш за все як найбільш ефективний спосіб відновлення порушених психічних функцій, у тому числі і мовлення. Відповідно до концепції, розробленої експертами ВООЗ, найбільш повна соціальна інтеграція хворих з афазією можлива лише за умови повернення хворому можливості повноцінно працювати при відсутності психологічного дискомфорту, пов'язаного із змінним мовленнєвим статусом. Для успішної реалізації такого підходу, окрім роботи з відновлення мовлення у процесі спеціального навчання, важливою також є підготовка хворого до реалізації відновленої функції в умовах активного спілкування і діяльності, для забезпечення поступового повноцінного включення хворих до суспільного життя.

За визначенням Всесвітньої федерації працетерапевтів, працетерапія – це лікування фізичних чи психічних порушень шляхом використання специфічно обраної діяльності, за допомогою якої людина може досягти максимального рівня функціонування у всіх аспектах повсякденного життя. Працетерапія вводить хворого в діяльний стан і викликає гармонійне функціонування як всього організму, так і його окремих систем. Разом з тим, вона стимулює активну психічну діяльність, направляє її в русло наочної, осмисленої, результативної і такої, що викликає задоволення під час роботи. Працетерапія мобілізує вольові імпульси, дисципліну хворих, створює бадьорий настрій, звільняє від нав'язливих думок та відволікає від хвороби.

В Україні поняття «працетерапія» не так давно увійшло у вжиток, хоча історія її розвитку в різних країнах налічує понад сотню років. Як напрямок відновлення працетерапія сформувалася після Другої Світової війни, коли суспільство зіткнулося з проблемою масової інвалідизації людей працездатного віку та необхідністю їхньої реабілітації. Пізніше було визнано цінність працетерапії і для людей з психічними захворюваннями. Працетерапія ґрунтується на науково доведених фактах того, що цілеспрямована діяльність людини допомагає поліпшити його функціональні можливості, в тому числі рухові вміння, сенсорно-перцептуальні здібності, емоційну регуляцію, когнітивні навички, здатність до спілкування та соціальні навички. Діяльністю можна назвати будь-яку активність людини, якій вона сама надає сенс. На відміну від поведінки, діяльність характеризує свідому сторону особистості людини, це процес активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби.

Існує низка спостережень відомих психологів школи О.Лурія, про те що рухи, пов'язані з предметною діяльністю призводять до більш швидкого відновлення функцій. Відповідно до вчень Л.Виготського та О.Лурія, будь-який предмет можна розглядати, як знак, а, отже, існують обхідні шляхи для відновлення функцій через предметні дії. Цілеспрямована діяльність, що використовує предметні рухи, при застосуванні працетерапевтичних методик сприяє більш активній взаємодії різних ділянок мозку, і тим самим сприяє відновленню інтеграції вищих психічних функцій, у тому числі і мовлення.

Оскільки підготовка хворого до реалізації відновленої функції, зокрема мовлення, можлива лише в умовах активного спілкування і діяльності, для забезпечення поступового повноцінного включення хворих в соціальне життя ми застосовували працетерапію у групових заняттях. Групи комплектувалися переважно триосібні, що забезпечило оптимальну величину кортежу спілкування і дозволяло встановлювати між хворими комунікативні процеси. У підборі учасників групи враховувалися особистісна сумісність хворих, схожість інтересів, спільність настрою, типів реакції та поведінки. Групи формувалися відкриті та гетерогенні за ступенем виразності мовленнєвих розладів. Введенню працетерапії у процес занять передувала попередня підготовка, що передбачала вивчення наявних порушень у пацієнтів, ступінь їх виразності, індивідуальних особистісних, вікових, професійних особливостей, рівня освіченості, інтересів і схильностей з метою запобігання різких відмінностей характеристик хворих. Для з'ясування психологічних особливостей кожного пацієнта, з ними, а також з їхніми рідними були проведені бесіди. Їх метою стало встановлення особливостей характеру, загальної емоційності, можливості роботи у колективі, схильності до проявів агресії тощо.

У нашому дослідженні нами не розглядалася працетерапія як засіб трудотерапії або творчого розвитку. Загальною її метою стало досягнення максимального логопедичного і психологічного ефекту. Для її вирішення ставилось завдання організувати діяльність хворого у групі для утворення реальних ситуацій, що активізують мовленнєве спілкування в процесі діяльності, для подолання фобії мовлення, закріплення досягнутих успіхів індивідуальних занять. Специфічними логопедичними завданнями були: відновлення фраз на теми дня, відновлення лексичного запасу мовлення, подолання труднощів у знаходженні та заміні





слів, попередження різного роду аграматизмів, збільшення числа дієслів, зміцнення звуків, відновлення розуміння багатозначності слова і складних мовленнєвих оборотів.

У ході занять застосовувалися наступні види діяльності: малювання аквареллю, крейдою, олівцями; ліплення з пластиліну, солоного тіста, глини; аплікації з природного матеріалу, клаптиків тканини; конструювання із дерев'яних паличок, геометричних фігур, різних конструкторів; оригамі; колаж з різних матеріалів; складання мозаїк; пазли та ін. Вказані види діяльності хворих були обумовлені широкими можливостями активізації номінативного і предикативного словника, доступністю вказаних видів роботи для більшості хворих та зміцненням зв'язку предмет-слово. У ході занять використовувалися найбільш значимі для хворих з афазією модальності: зорові, слухові, тактильні та рухові. Оскільки у ході навчання не ставилось завданням розвивати творче мислення та створювати художні витвори, деякі хворі лише копіювали задані зразки.

**Висновки.** Застосування працетерапії у комплексі логопедичної реабілітації з відновлення мовлення хворих з афазією значно розширює рамки існуючої системи відновлювальних заходів. У ході занять із застосуванням її елементів ефективно вирішуються питання стимуляції комунікативної функції мовлення, налагодження міжособистісних взаємини, формування навичок, необхідних для реадaptaції та підвищення самооцінки хворого, їхнього життєвого тону в цілому. Покращує якість життя людей, які через хворобу або травми втратили здатність рухатися, займатися повсякденною діяльністю, які часто є залежними від сторонньої допомоги і не завжди можуть себе обслуговувати. Сприяє не тільки відновленню рухової активності, але й адаптації людини до нормального життя, що допомагає їй бути більш самостійною в побуті та стати соціально адаптованою. Використання запропонованої системи відновлювальної роботи дозволив також стимулювати когнітивну мотивацію хворих, впливати на відновлення інтеграційних поведінкових і побутових навичок, вирішувати проблему зайнятості. Разом ці компоненти надали дієвий ефект у підготовці хворих з афазією до активних форм спілкування і взаємодії у суспільстві.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багрій І. Заняття терапія як напрям професійної діяльності / Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 1. С. 158-166.
2. Лянной Ю. О. Основи фізичної реабілітації / Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. 368 с.
3. Окамото Г. Основи фізичної реабілітації / Перекл. з англ. - Львів: Галицька видавнича спілка, 2002. 325 с.
4. Основи реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії : [підручник/кол. авт.: Л.О. Вакуленко, В.В. Клапчук, Д.В. Вакуленко та ін.] ; за заг. ред. Л.О.Вакуленко, В.В. Клапчука. Тернопіль : ТДМУ: Укрмедкнига, 2018. 372 с.
5. Сварник М.І. Заняття терапія / Соціальні послуги на рівні громади для осіб з інтелектуальною недостатністю. Посібник для відкритого навчання. К., 2004. С. 130-133.

УДК 616.31: 376.37

**Віталіна СТРИЛЕЦЬ**

### **ТЕХНІКА ОРОФАЦІАЛЬНОЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДА**

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

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

*У статті обґрунтовані особливості використання в логопедичній практиці техніки орофаціальної міофункціональної терапії. Дана стаття демонструє вплив ортодонтичної методики на стан органів артикуляції.*

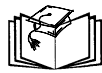
**Ключові слова:** *орофаціальна міофункціональна терапія, діти з порушеннями мовленнєвої активності, артикуляційна моторика.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні свідчить, що кількість дітей, які мають мовленнєві порушення збільшується. Хоча сучасна логопедія забезпечена потужним арсеналом науково-методичної літератури з тем корекційного впливу на звуковимову, порушень вербального та невербального мовлення, розвитку артикуляційного апарату за допомогою різноманітних вправ та технік, проте значна кількість ускладнень артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання потребують новітніх поглядів на дану проблему.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У різні часи визначенням стану сформованості артикуляційної моторики та моторних функцій займалися провідні вітчизняні та закордонні вчені: Г.Волкова, Т.Ахутіна, О.Лурия, Т.Фотекова, З.Репіна. На основі отриманих закономірностей виникли їх авторські методики, які широко застосовуються дотепер. Дані наукові доробки також спрямовані й на встановлення актуального рівня мовленнєвого розвитку.

Обстеженню осіб з диференційованими порушеннями мовлення з метою дослідження стану дрібної моторики та м'язової мускулатури, динаміки корекційної роботи присвячені праці Н.Григорян, О.Мастюкової, Д.Гамова та інших.





Низка вчених (К.Беккер, Ф.Рау, В.Тарасун, Н.Чевельова, Г.Чірка, М.Шермет, М. Хватцев та ін.) наполягали на тому, що лише завдяки дослідженню особливостей артикуляційної моторики можна попередити та корегувати багато порушень мовлення задля правильної звуковимови не тільки в дітей, а й у дорослих.

Дослідженнями в медичній сфері стосовно того, яким чином аномалії та деформації частин артикуляційного апарату (щелепно-лицьової ділянки) впливають на мовленнєву активність, висвітлені в роботах Н.Хелмінської, О.Бондаренко, L.Koch, D.Singh, B. Korbmacher та ін.

Дослідники М.Хватцев, О.Правдіна, Ф.Рау, М.Фомічова зазначали, що розвиток звуковимови тісно пов'язаний з розвитком артикуляції. Цей процес є досить складним, адже розпочинається від самого народження людини і перебуває на рефлекторному рівні. Проте, особливості використання техніки орофасіальної міофункціональної терапії у дітей із порушеннями звуковимови зустрічаються досить рідко в медико-педагогічній літературі та не виступають об'єктом дослідження в клініці ортодонтії.

Таким чином, аналіз наявної бази літературних джерел дозволяє стверджувати про необхідність досліджень у сфері застосування в логопедичній практиці орофасіальної міжфункціональної терапії.

**Мета статті.** Обґрунтувати можливість використання вищевказаної методики в роботі практикуючих логопедів для ефективного корекції звуковимови осіб з вираженими мовленнєвими порушеннями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як відомо, артикуляційний апарат являє собою систему органів, що в сукупності забезпечують утворення звуків. Відповідно до цього, під поняттям «артикуляційна моторика» мають на увазі систему скоординованих рухів органів мовленнєвого апарату, що і є однією з обов'язкових умов формування правильної звукової вимови [2, 3].

За умови нормотипової мовленнєвої функції у дитини до 6 років формується артикуляційна база всіх звуків. Якщо до досягнення цього віку особа має складнощі при вимові певного (певних) звуків, то така затримка свідчить про наявність серйозних причин, що гальмують опанування правильної артикуляції. В конкретному випадку можна стверджувати про недоліки (дефекти), для усунення яких потрібний логопедичний супровід.

Низка фахівців констатують, що однією із причин порушеної вимови є виражені недоліки в будові артикуляційних органів дитини, а саме: медіальний, дистальний, відкритий, глибокий, перехресний прикус; коротка під'язикова вуздечка; розщелини верхньої губи, твердого та м'якого піднебіння тощо. При зазначених порушеннях звуки найчастіше вимовляються спотворено, а не замінюються іншими звуками [2; 3].

Слід зазначити, розлади артикуляційної моторики провокуються механічними чинниками, але якщо таких при діагностиці не виявлено, – має місце функціональне порушення, а саме дискоординованість органів.

Цікаво, що у дошкільників порушення артикуляції, в своїй більшості, аргументується генетичною схильністю, травмами при пологах, ураженнях мовленнєвих центрів кори головного мозку (центри Брока та Верніке), несприятливим соціальним середовищем, білінгвізмом (двомовністю) у родині [2]. Певну частину труднощів пов'язують із фізичним ослабленням організму (через перенесені інфекційні або хронічні захворювання), недорозвиненням фонематичного слуху. Щодо стійких порушень, то їх виникнення може бути обумовлене порушенням м'язового тону. Найчастіше, мова йде про парези м'язових груп язика чи губ в цілому.

Для виявлення слабкості органів артикуляційного апарату можна виконати примітивні рухи: витягнути губи вперед (губи залишаються майже нерухомими в статичному положенні або характер рухів хаотичний), посміхнутися (асиметричність посмішки), зробити язик широким (девіація в один бік), підняти кінчик язика до верхньої губи без допомоги нижньої (тремтіння, посмикування м'язів). Спотворена вимова може бути обумовлена розладами нейродинаміки (низький рівень диференціації гальмівних та збуджувальних процесів в корі головного мозку) та несформованістю зв'язків, які виникають між аналізаторами [1].

Порушення звуковимови є значною перешкодою не лише при усному мовленні, але і на письмі. Навіть після ефективної корекційної роботи з виправлення звуковимови, помилки при писемному мовленні залишаються і лише згодом виправляються (причиною слугують непригнічені умовно-рефлекторні зв'язки порушень мовлення в корі великих півкуль, порушення фонематичних процесів).

Робота над розвитком і корекцією звуковимови при різних порушеннях мовлення буде найбільш ефективною, якщо включатиме наступні напрямки: заняття з постановки голосу і мовленнєвого дихання, розвиток дрібної та загальної моторики, вдосконалення м'язового тону органів артикуляційного апарату [3].

Не можна не сказати і про позитивний вплив інноваційних технологій ортодонтії на динаміку логопедичної роботи навіть при складних мовленнєвих порушеннях. На даному етапі при ортодонтичному лікуванні дітей, що мають порушення будови артикуляційних органів, логопедичний і ортодонтичний впливи розмежовані [2].



Загально прийнято, що логопедичний вплив розпочинається після закінчення лікування під супроводом лікаря-ортодонта. Це істотно відтермінує початок логопедичного втручання, що несе за собою негативний вплив на результативність всієї реабілітації [1].

Виправленнями аномального прикусу у дітей та дорослих в ортодонтії займається орофоціальна міофункціональна терапія. Такий вид терапії спрямований на перебудовування ненормальних м'язових стандартів і установку нових патернів, що теж нейтралізують шкідливі звички (у разі наявності таких). Основними порушеннями, при яких доцільно використовувати ОМТ є дефекти прикусу, смоктання, жування, носового дихання, неповноцінності зубо-щелепного відділу, порушення постави, гіпоактивність щічних м'язів, проблем зі сном. Терапія сприяє нормалізації міміки, всіх рефлекторних процесів, але не акцентує увагу на цілеспрямованому вдосконаленні мовленнєво-рухових функцій.

Окрім цього, сюди включаються вправи для покращення кінетичної організації моторики артикуляційного апарату (вправи загального напрямку, покликані на формування статичної та динамічної координації). Схожість логопедичної роботи над проблемою артикуляційної моторики та орофоціальної міофункціональної терапії дають можливість застосовувати останню в професійній діяльності логопедів [2].

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** У підсумку можна сказати, що ОМТ в комплексі з якісною логопедичною допомогою сприяє помітній динаміці у корекції різноманітних порушень звуковимови (включаючи диференційовані нозології). Завдяки техніці, постановка та автоматизація звуків проходить значно швидше.

Отже, питання залучення окресленої в статті методики свідчить про необхідність подальших наукових пошуків, розвідок та експериментальних досліджень у галузі поєднання ортодонтичного й логопедичного впливу, метою яких є не лише корегування, а й поліпшення стану артикуляційної мускулатури спільно з формуванням правильної звуковимови при порушеннях мовлення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дистель В. А. Основы ортодонтии : рук. к практ. занятиям / За ред. В. А. Дистель, В. Г. Сунцов, В. Д. Вагнер. Н. Новгород, 2001. 244-247 с.
2. Харке В. В. Эффективность артикуляционной миогимнастики при ортопедическом лечении аномалий окклюзии у детей с нарушениями звукопроизношения. Автореф. дис. канд. мед. наук. – Волгоград, 2007. – 18 с.
3. <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5615>

УДК 376.1-056.264: 81'233: 159.953.4

Ольга ТКАЧОВА

### ЗАСТОСУВАННЯ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л.В.

*У даній статті висвітлюється значущість та актуальність на сьогоднішній день використання в корекційно-розвивальній роботі з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями прийомів та методів мнемотехнік.*

**Ключові слова:** мнемотехніка, запам'ятовування, асоціативний зв'язок, аналогія

**Постановка проблеми.** Відомо, що більша частина дітей, які мають порушення зі сторони мовленнєвого розвитку різного ступеня складності, часто страждають на низький ступень зосередженості та нестійкості уваги, також у них прослідковується зниження словесно-логічної пам'яті та схильність до нерезультативного запам'ятовування. Такі діти схильні до забування більш складних вказівок, певних їх елементів та послідовності. Поряд з цим у деяких дітей низький рівень пригадування поєднується з обмеженими можливостями розвитку їх когнітивної сфери. Також для більш легкого засвоєння нових знань у них недостатня кількість відповідних навичок та спостерігається наявний ступінь демотивації.

Відомо, що у дошкільників 5-7 років ліва півкуля головного мозку, яка відповідає за логічне та аналітичне мислення, розвивається повільніше ніж права, яка в свою чергу несе відповідальність за уяву. Саме у цей період на заняттях з дошкільниками вже можна починати використовувати певні прийоми та методи мнемотехніки. Така нестандартна форма роботи із застосуванням певних схем та різнобарвних, яскравих образів буде сприяти миттєвому та довгостроковому запам'ятовуванню потрібної інформації.

Впевнена, що абсолютно кожен педагог не один раз запитує себе: як викликати у дітей зацікавленість та інтерес до занять? Адже час від часу логопедичні заняття можуть бути нецікавими і у дітей швидко згасає запал займатися з педагогом.



Як свідчать науковці-психологи, використання прийомів та методів мнемотехніки у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення є досить важливою та актуальною складовою занять в умовах сьогодення.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Мнемотехніка була об'єктом дослідження та вивчення багатьох вчених. Вважається, що сам термін «Мнемоніка» було введено ще у VI столітті до н.е. Піфагором Самоський, а першу працю з мнемоніки приписують Цицерону. Відомими дослідниками мнемотехніки були Джордано Бруно, Аристотель, який також навчав цього і Олександра Македонського.

Дослідженням складу мнемічних дій та операцій присвячено багато наукових праць П. Зінченка, П. Леонтєва, Л. Кашуби, Г. Чепурного та ін, які описували розвиток та особливості розвитку емоційно-образного мислення у дітей з порушеннями психофізичних особливостей та дітей з нормою.

**Мета статті** - висвітлити важливість та ефективність застосування у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення прийоми та методи мнемотехніки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мнемотехніка (або мнемоніка, з грецької «mnemonikon» – мистецтво запам'ятовувати) – це сукупність прийомів та певних операцій, які сприяють результативному запам'ятовуванню нової інформації шляхом утворення асоціацій за допомогою візуальних образів та схем.

Згадки про мнемотехніку або мнемоніку з'явилися ще у Стародавній Греції і спочатку була невід'ємною частиною ораторського мистецтва. Наразі мнемотехніка – це дуже дієве та ефективне тренування мозку, мислення та уваги. Вона сприяє більш легкому засвоєнню нової інформації, розвитку логічно-образного мислення та зростанню концентрації уваги.

У дошкільників з порушеннями мовлення корекційно-розвивальну роботу важливо проводити комплексно за такими напрямками та при цьому застосовувати мнемотехніки:

- корекція звуковимови;
- виробляти навички звукового аналізу слів;
- формування лексико-граматичних категорій;
- формування зв'язного мовлення;
- попередження дисграфії та дислексії.

Дослідник Г.Чепурний в залежності від способу запам'ятовування виокремлює такі методи та прийоми мнемотехніки:

\* «Перетворення» – основна задача цього методу перетворювати складну інформацію у більш просту. Прийомами цього методу є: аналогія, піктограми, стенографіст, фонематична асоціація, цифрообраз, трансформація, індивідуальний асоціативний зв'язок, ребус, цифро-буквений код.

\* «Порядкова система» – цей метод призначений для того, щоб запам'ятати слова разом з їх порядковим номером за допомогою застосування спеціально подібних систем образів. Прийомами цього методу є: нумерація, опорний план-конспект, матриця та ін.

\* «Зв'язування» – за допомогою цього методу відбувається об'єднання слів через створення між ними певних асоціативних зв'язків. Для реалізації цього методу використовуються такі прийоми: сюжет, послідовні асоціації, синтез, ритмізація, склеювання.

\* «Підсилення» – метод, який спрямований на підвищення ефективного сприйняття та усвідомлення завдяки тому, що він об'єднує всі попередні методи. Його прийомами є: модальність, гіпербола, уособлення, небиліця та ін.

\* «Збереження» – метод, який сприяє результативному відтворенню інформації за допомогою її активізації. Прийоми цього методу є такі: усвідомлення, раціональне повторення та застосування на практиці [3].

Використання мнемотехніки буде доцільним на кожному етапі корекційної роботи. Мнемотехніка з одного боку застосовується як метод пізнання, а з іншого, як певна програма сприйняття та усвідомлення нової інформації. Починати роботу над опануванням мнемотехніки потрібно від простішого до складного, тому варто починати з мнемодорожок, потім переходити до мнемодорожок і пізніше – до мнемодорожків.

Перше, де можна використовувати метод мнемотехніки «Перетворення» – це під час артикуляційної гімнастики, за допомогою використання мнемодорожків. Це сприяє більш швидкому запам'ятовуванню артикуляційних вправ, додає заняттю ігрову діяльність та викликає зацікавленість у дітей.

Таким чином, для таких вправ як «Чашечка», «Лопаточка», «Голочка», «Парканчик», «Грибочок», «Гірка», «Годинник», «Смачне варення», «Маляр», «Гойдалка» ми використовуємо мнемодорожки, які за формою та рухом будуть служити для дитини асоціативним зв'язком і полегшать їх виконання та запам'ятовування. Надалі потрібно ускладнювати роботу при вивченні артикуляційних комплексів чи постановки звуку, і для цього вже використовуються мнемодорожки, де послідовно будуть зображені артикуляційні вправи.

Після постановки звуку, його вимову обов'язково потрібно закріпити – автоматизувати. Етап автоматизації звуків є досить складним, іноді дитині довго не вдається закріпити правильну вимову звуку в



словах та складах, а багатократне повторення одного й того ж самого може втомити дитину. Тому на етапі автоматизації також можна застосувати метод мнемотехніки «Зв'язування».

З використанням прийому послідовних асоціативних зв'язків ми складаємо мнемодоріжку. Перше, що потрібно зробити, це пропрацювати вимову слів парами. Наприклад: логопед показує дитині дві картинки зі звуком який потрібно автоматизувати та пропонує їй їх запам'ятати. На цьому етапі важливо, щоб дитина об'єднала для себе картинку в асоціацію та сама склала речення з цими словами. Наприклад картинки «краб» і «картина» можна скласти в речення «Краб намалював картину», що викличе у дитини позитивні емоції і таке нестандартне поєднання запам'ятується скоріше. Далі після того як дитина запам'ятає кожну пару, логопед показує одну картку з пари, а іншу дитина має пригадати. Кількість картинок краще варіювати в залежності від розвитку дитини. Спочатку їх може бути 3-4, потім поступово збільшуючи до 10-15. За допомогою такої ігрової форми роботи, дитина швидше опанує правильну вимову звуку.

Далі, можна навчити дитину запам'ятовувати вже ланцюжок слів. До прикладу на етапі автоматизації звука [р] можна запропонувати такі слова: радіо, ранець, Рома, річка, риба. Для цього логопед має викласти картинку в ряд і поєднати їх в розповідь. Зазвичай такі розповіді є лише веселими небилицями дитини. Метод «Підсилення» та прийом «Небилиці» є ефективним для запам'ятовування, оскільки потім дитина легко пригадає картинку, називаючи їх у відповідній послідовності. До прикладу: «Рома включив радіо, зібрав ранець та пішов на річку ловити рибу.» Таку методику можна застосовувати не тільки для запам'ятовування картинок, а і пропонувати запам'ятовувати слова спираючись на слуховий аналізатор користуючись методом «Перетворення» прийом - фонетичні асоціації.

У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку досить часто виникають труднощі з формуванням речення, складання розповідей, запам'ятовування віршів та загадок, описів явищ та істот. Полегшити ці процеси можуть певні мнемотехнічні прийоми, наприклад, «Піктограма», прийом «Перша буква», «Трансформація» і т.д. Основна ідея полягає в тому, що на слово або невеличке словосполучення підбирається картинка таким чином, щоб весь текст графічно змальовувався і в підсумку складається мнемотаблиця. Завдяки цьому методу, дитина по пам'яті за допомогою графічного зображення може легко описати певне явище чи істоту, пригадати віршик або чистомовку та скласти розповідь. З часом після проведення такої роботи дитина легше запам'ятовує тексти, які мають більший обсяг їх пам'ять міцнішає, розвивається емоційно-образне мислення. Така діяльність дуже цікава та емоційна для дошкільників, адже зміст тексту передається краще та стає видимим.

Як правильно працювати з мнемотаблицями? На кожне слово або невелике словосполучення потрібно підібрати відповідне предметне зображення. Послідовність «читання» малюнків має бути вказана стрілочками. Прийменники маю бути представленими умовними знаками, наприклад, стрілочка, квадратик чи кружечок. У підсумку за допомогою використання таких позначок у мнемотаблицях діти краще розуміють та розрізняють за значенням поширені прийменники та навчаються їх використовувати у мовленні. Такі мнемотаблиці підходять для використання автоматизації та диференціації звуків, опорні схеми допомагають при описі певних предметів чи явищ, запам'ятовування віршів, чистомовок та загадок. Дітей захоплює використання таких мнемотаблиць та пробуджує їх інтерес до занять.

Дітей захоплює використання мнемотаблиць та пробуджує їх інтерес до занять. Робота з використанням мнемотаблиць здійснюється у декілька етапів:

1. Розгляд таблиці та аналіз зображення на ній;
2. Дитина перетворює символи на образи, тобто відбувається процес перекодування інформації;
3. Далі відбувається процес переказу по темі;
4. Графічне замальовування мнемотаблиці.

У свою чергу використання мнемотехніки допомагає вирішити низку таких навчально-виховних як:

- формування навичок вчитися самостійно;
- розвиток діалогічного та монологічного мовлення;
- розвиток творчих можливостей дитини;
- підвищення результативності навчання;
- зменшенню стресу від процесу навчання;
- контролювати процес запам'ятовування інформації.

Застосовувати методи та прийоми мнемотехніки у корекційної-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення обов'язково потрібно враховувати особливості пам'яті дітей дошкільного віку. Адже враховуючи те, що пам'ять дошкільника в основному схильна до мимовільного запам'ятовування та короткотривалого зберігання інформації, для міцного та продуктивного запам'ятовування потрібні – враження, асоціації, повторення.

Вцілому, використання мнемотехніки на логопедичних заняттях дає змогу правильно та практично оволодіти навичками звукового аналізу та синтезу. Дошкільник розуміє з якою ціллю він виконує те, чи інше завдання та навчається визначати мету заняття. У дитини швидше відбувається розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, образне мислення, увага, формується вміння перетворювати абстрактні





символи та образи, розвиток зв'язного мовлення та збільшення мотивації до вивчення нової інформації про навколишній світ.

Зараз діти перенасичені різноманітною інформацією і варто організувати заняття таким чином, щоб вони проходили легко, цікаво та насичено. На сьогоднішній день методи та прийоми мнемотехніки допоможуть легко та ефективно вирішити проблеми з порушенням мовлення завдяки формуванню відповідних навичок та творчому педагогічному підходу.

Слід зазначити, що мнемотехніки ефективно допомагають розв'язати зазначені проблеми завдяки формуванню відповідних навичок, творчому підходу та створенню ситуації успіху, що є найдоцільнішою мотивацією процесів ефективного навчання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми формування здоров'язбережувального освітнього середовища через реалізацію здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховному процесі свідчить про спроби вчених переглянути загальні підходи до його формування, з'ясувати новий зміст, форми та методи реалізації означеної проблеми в умовах сучасної освіти.

Дослідник Ю.Науменко вважає, що здоров'язбережувальна технологія – це система, яка створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистого й фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів тощо) [1]. Отже, вчені вважають, що поняття „здоров'язберігаюча і здоров'яформуюча“ можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка у процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я головних суб'єктів освітнього процесу – учнів та вчителів.

Обробка інформації відбувається завдяки використанню ними своїх природних можливостей (образне мислення, творчий потенціал), що допомагає сформувати навички самонавчання, підвищує впевненість у своїх можливостях та, на наш погляд, дає змогу залічувати мнемотехніку до здоров'язбережувальних технологій. Використовуючи у своїй діяльності методики мнемотехніки, які побудовані на розвивальних іграх, креативному мисленні, груповій роботі, організуючи художню, художньо-мовленнєву та мовленнєво-побутову діяльність, різноманітні форми пізнавальної діяльності, мовленнєвотворчу діяльність, різноманітні інтелектуальні конкурси й турніри, конструктивну діяльність, технологія мнемотехніки в такий спосіб сприяє розвитку пізнавальних здібностей особистості. Таким чином, запровадження технологій мнемотехніки в сучасну освіту є актуальним, тому що: методики мнемотехніки належать до здоров'язбережувальних технологій; вони сприяють поліпшенню ефективності засвоєння нової інформації; розвивають комунікативні та пізнавальні здібності особистості; розвивають творче, логічне та образне мислення; формують навички самонавчання; допомагають сформувати навички самонавчання; підвищують впевненість у своїх можливостях.

Упровадження технології мнемотехніки у навчально-виховний процес можливе за наявності програми навчання за методикою мнемотехніки чи програми гурткової роботи. Також можливе використання методів і прийомів мнемотехніки педагогами під час проведення навчання, у процесі якого виникають труднощі під час засвоєння потрібної інформації. Це може бути складний для сприймання термін чи визначення, географічна назва чи фізична величина тощо. Використання відповідних прийомів економить час для засвоєння інформації, допомагає в цікавій формі сформувати асоціативні зв'язки, сконцентрувати увагу класу чи групи учнів, краще засвоїти потрібну інформацію.

**Висновки.** Застосовуючи у логопедичній роботі мнемотехніки, логопед навчає дітей успішно засвоювати нову інформацію, порівнювати та формувати чітку послідовність розумових операцій, етап автоматизації та диференціації поставлених звуків відбувається значно швидше та ефективніше. Використання методів та прийомів мнемотехніки спрямоване на розвиток уваги, емоційно-образного мислення та пам'яті дитини. Логопедичні заняття стають більш цікавими та емоційними для дошкільників завдяки яскравій наочності та сприяють результативному запам'ятовуванню певної інформації та допомагають більш міцно засвоювати нові знання. У дітей посилюється бажання відвідувати заняття, зростає цікавість та усвідомлене ставлення до них. Завдяки використанню мнемотехнік відбувається розвиток таких психічних процесів як пам'ять, увага, мислення та у підсумку корекційно-розвивальна робота має успішний та позитивний результат. Таким чином, впровадження та розробка нових, сучасних та інноваційних методик у навчально-виховний процес залишається актуальною проблемою сьогодні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кашуба Л. В. Використання ейдетичних методик при навчанні школярів із ЗПР. Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : [зб. наук. праць / відп. ред. В. І. Співак]. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. УІ. С. 131-133.
2. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
3. Чепурний Г. А. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 152 с.





УДК 373.24

Ірина ТРОСТЯНА

**LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Демченко Ю. М.*

У статті розглянута актуальність LEGO-технології як інноваційного методу та засобу освіти дітей дошкільного віку. Розглянута важливість конструкторської діяльності у дошкільному віці. Обґрунтовано значення LEGO-конструювання для математичного розвитку дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** конструкторська діяльність, LEGO-конструювання, LEGO-технології, математичний розвиток, дошкільники, діти дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** З сучасним світом змінюється і підростає покоління. Оскільки змінюються і вимоги до сучасної особистості, для того, щоб назвати її «успішною», тому змінюються і потреби в освіті та розвитку такої особистості. Підростає покоління потребує нових підходів у освітньому просторі з боку педагогів.

Тому, щоб виховати успішну, креативну, здібну та всебічно розвинену особистість, необхідно з раннього віку розвивати у її персоні справжнього винахідника та новатора.

Однією з технологій, яка підходить під зазначені характеристики та набирає дедалі більшої популярності останнім часом, є LEGO-технологія. В останні роки її широко впроваджують як вчителі загальноосвітніх шкіл, так і вихователі закладів дошкільної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** LEGO-технології стали також предметом досліджень багатьох сучасних вчених та педагогів. Зокрема конструкторську діяльність вивчали С. Сівак, А. Федорович, Л. Савченко, О. Шперкач.

Конструктор LEGO як засіб розвитку та освіти дошкільників розглядали Т. Богдан, Д. Галаган, Д. Ярошенко, О. Рома, В. Близнюк, О. Борук, О. Стебакова.

LEGO-технологію для математичного розвитку дошкільників у своїх працях розглядали Н. Волощенко, Ю. Коваль, В. Любіва, К. Пономаренко та ін.

Проте проблема використання LEGO-технології як засобу математичного розвитку дітей дошкільного віку вивчена та описана недостатньо і залишається актуальною сьогодні.

**Мета статті** – проаналізувати та обґрунтувати сутність LEGO-технології та її значення для математичного розвитку дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку багатьох психічних процесів особистості. Адже саме в цьому віці закладається базиси, які формують особистість у майбутньому.

Одним із найважливіших напрямків, якому слід приділяти увагу у цьому віці є інтелектуальний розвиток дитини. Одним із ефективних шляхів для цього є конструкторська діяльність. Вона є складним пізнавальним процесом, в наслідку успішної організації якого відбувається розумовий розвиток особистості. Вона опановує практичні уміння, вчиться виділяти головне, встановлювати залежності та взаємозв'язки між окремими елементами та предметами [2, с. 7].

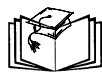
Конструкторська діяльність не тільки сприяє розвитку всіх типів мислення, у процесі конструкторської діяльності розвивається пам'ять, уява дитини, вони навчаються зосереджувати свою увагу на конкретному об'єкті чи дії, в дошкільників формуються такі мислинневі операції як класифікація, порівняння, узагальнення тощо [1, с. 25].

Також у процесі конструкторської діяльності, дошкільники навчаються планувати власну систему дій, діяти відповідно плану і, таким чином, досягати поставленої мети, що є важливим чинником формування навчальної діяльності у майбутньому [9, с. 6].

Конструкторська діяльність реалізується за допомогою різних засобів. Останнім часом у ЗДО все частіше починають використовувати з цією метою LEGO-технології. Для освітнього процесу, зокрема навчання математики, у закладах дошкільної освіти, ця технологія є цікавою тим, що одночасно поєднує в собі експериментаторську діяльність дітей та гру.

Останній також потрібно приділити увагу. Адже, загальновідомо, що гра є провідною діяльністю у дошкільному віці, тому відіграє важливу роль як у виховному, так і у навчальному процесі ЗДО. Грою повинна бути пронизана вся система освіти та розвитку дошкільників, так процес буде проходити максимально природно та комфортно для дітей, а результати будуть найбільш ефективними.

Дослідниця конструкторської діяльності дошкільників О. Шперкач наголошує, що конструкторські ігри надають широкі можливості для інтелектуального, морального, трудового та естетичного виховання



дошкільників. Завдяки роботі з різними деталями та інструментами під час створення конструкцій, у дітей розвивається дрібна моторика, окомір, творчі здібності дітей; це спонукає дошкільника мислити, шукати рішення проблем та долати труднощі, які виникають [9, с. 7].

А. Федорович, Л. Савченко впевнені – те, що конструктивна діяльність тісно пов'язана з грою є закономірним, адже відповідає інтересам дітей та часто відображає предмети довкілля. Водночас така діяльність і схожа на інші продуктивні види, і має певну специфіку та прийоми обстеження (виокремлення основних частин, опорних деталей та їх розташування), а також певні способи побудови, з'єднання елементів конструкції [8, с. 65].

Автори програми розвитку дитини «Безмежний світ гри з LEGO» – О. Рома, В. Близнюк, О. Борук наголошують, що LEGO-конструктор є одним із дієвих засобів, який дає можливість реалізувати підхід «навчання через гру». Вони зазначають, що в самій назві конструктора закладене розуміння покликання дошкільника, адже в перекладі з данської мови назва «lego» означає «грай добре» [5, с. 7].

Дослідниця О. Стебакова влучно підкреслює, що робота з конструктором LEGO – це ціла палітра гри. Ця ігрова система охоплює будівельно-конструктивну, сюжетно-рольову, розвивальну, рухливу гру та гру з уявою; гру індивідуальну, самостійну та гру в парах, у міні-групах, групах та командах; гру з однолітками та гру з дорослими.

Проте однозначно кожен вид цієї гри вносить значний вклад у всебічний розвиток особистості дошкільника [7, с. 197].

Не варто сприймати його як просту дитячу іграшку. LEGO-конструктор – приклад привабливого для дітей, сучасного, безпечного, поліфункціонального дидактичного засобу всебічного розвитку дитини, який дає широкі можливості для експериментально-дослідницької та пошукової діяльності дошкільників.

Дослідниці І. Бесага та В. Бутенко стверджують, що ігри з LEGO-конструктором виступають засобом дослідження та орієнтації дошкільника у реальному світі. Вони зазначають, що цей складний методичний комплекс, при правильному його використанні, позитивно впливає на розвиток пізнавальної сфери та активізує мислення [1, с. 26].

Загалом дослідники та науковці виділяють ряд напрямів, вирішення яких забезпечує використання LEGO-технології, а саме:

- формування загальних уявлень дошкільників про оточуючий світ як цілісної системи;
- розвивати фізичні якості (вправність, швидкість, гнучкість, витривалість, сила), дрібну моторику та координацію рухів, правильну поставу, зорову координацію тощо;
- формувати загальні уміння: доводити розпочату справу до кінця, цілеспрямованість, організованість, вміння планувати діяльність, передбачати та оцінювати результат цієї діяльності;
- розвиток психічних процесів: конструктивного мислення; репродуктивної та творчої уяви; образної, рухової та словесно-логічної пам'яті;
- формування та розвиток інженерного мислення - розширення уявлень дітей про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт;
- комунікативний розвиток – поповнювати активний словник дітей; розвивати зв'язне мовлення, вербального та невербального спілкування;
- виховувати морально-етичні цінності – повагу до інших, уміння працювати в команді, допомагати один одному;
- творчий розвиток – розвивати у дітей творчі здібності, винахідливість, нестандартне мислення, креативність;
- виховувати у дитини такі базові якості, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, уміння протистояти труднощам [2, с. 8];
- задоволення потреби дошкільника у пізнанні яскравого світу, його дослідженні, перетворенні та створенні власного;
- збагачення емоційного та чуттєвого досвіду дошкільника;
- формування сенсорної культури дитини (вміння розрізняти форми, кольори, розміри тощо);
- розвиток логічного мислення дошкільників, операцій сприймання, порівняння, аналізування, узагальнення; уміння добирати необхідні для реалізації ігрового задуму засоби, бачити переваги й недоліки власної конструкції чи ідеї, удосконалювати її;
- особистісне зростання кожного вихованця «як успішного громадянина, творця майбутнього» [5, с. 9];

Механізм розвитку мислення в конструктивній діяльності завдячує своєю ефективністю особливості конструктивної діяльності, що полягає у змозі моделювати дитиною навколишнього світу і його предметів. Ця особливість виявляється в тому, що дошкільники вимушені розв'язувати низку проблем – який правильний шлях обрати для роботи, чому саме цей шлях, яку послідовність. Також у дітей з'являється проблема орієнтування на форму, величину та колір, а також взаємозв'язок елементів, у правильному розташуванні елементів конструкції і т.д. [8, с. 66].



Потребує значення використання LEGO-технології під час вивчення математики в закладі дошкільної освіти. Завдяки використанню конструктора на заняттях підвищується активність дітей, мотивація до навчання, відбувається вирішення проблем творчого та пошукового характеру. Конструктор LEGO виступає засобом наочності під час занять.

Завдяки використанню LEGO-технології у формуванні елементарних математичних уявлень є можливість розвивати та закріплювати навички прямої і зворотної лічби, порівнювати числа, працювати зі складом числа, розвивати вміння вивчати геометричні фігури, вміння орієнтуватися на площині та в просторі, класифікувати за ознаками, порівнювати предмети за допомогою цеглинок за довжиною, шириною та самою, розділяти предмет на складові частини та збирати з частин ціле (робота з дробами) і т.д. [1, с. 25-26].

Також конструктор LEGO використовується задля закріплення вивченого на занятті матеріалу та закріплення сформованих навичок. Тобто, якщо на заняттях дошкільники оволодівають лише найтиповішими прийомами діяльності, то в грі вони удосконалюють, мають змогу вивести продуктивну діяльність на вищий творчий рівень [9, с. 7].

Такі широкі можливості забезпечуються завдяки «універсальності» конструктора – велике різноманіття деталей, можливість їх оригінального застосування, яскравість, що викликає інтерес у дітей, якість та безпечність, свобода у виборі теми дослідження та застосування його деталей, відсутність рамок та жорстких інструкцій з використання, постійна можливість удосконалення та ускладнення [4, с. 69].

Практикуючий вихователь та дослідниця С. Сівак виокремлює такі види роботи з конструювання (зокрема з конструктором LEGO):

1) конструювання за зразком – дітям пропонують зразки виробу і показ способів їх відтворення; у дошкільників формуються узагальнені способи аналізу об'єктів і узагальнені уявлення про них, необхідні для успішного здійснення конструювання;

2) конструювання за моделлю – дітям потрібно відтворити модель за допомогою наявного у них конструктора; тобто дитині дають задачу, але не дають способу її вирішення;

3) конструювання за задумом – потребує самостійності та творчості від дітей, тому не використовується на початковому етапі;

4) конструювання за умовами – без зразка діти повинні побудувати конструкцію, яка б відповідала конкретним вимогам (наприклад, певний розмір);

5) конструювання з теми – пропонують загальну тематику конструювання; використовується для закріплення знань, умінь та навичок [6, с. 9-11].

Дослідники О. Рома, В. Близнюк, О. Борук зазначають, що гра може бути розвивальна, творча, вільна та рухлива. Під час заняття з логіко-математичного розвитку найбільше використовується розвивальний тип гри, тому що:

– будь-яку розвивальну гру можна адаптувати відповідно віковим особливостям дітей, їхніх умінь та потреб;

– кожна вправа надає дошкільнику можливість вправлятися у виконанні того самого завдання не один раз, і в такий спосіб набувати впевненості в своїх силах;

– передбачає можливість відкритого закінчення, коли дитина може запропонувати кілька варіантів виконання і кожен буде правильним;

– вони виконують роль тренажера гнучкості мислення;

– розвивальна гра містить інтелектуальне завдання, виконання якого є потужним інструментом для одночасного розвитку декількох умінь [5, с. 40].

Також вони наголошують, що це гра для всіх, у неї можуть бути включені як діти від 2 до 6 років, так і дорослі. Одночасне включення всіх учасників у гру забезпечує успішне її проходження та отримання бажаного результату на фініші. Підкреслюють, що ця гра – командна, тому її успіх залежить від участі кожного гравця цієї команди [5, с. 38].

Ще однією умовою участі в грі є динаміка, забороняється статичність. Рухова активність є дуже важливою складовою гри. Тривалість гри не є чітко зафіксованою [5, с. 39].

С. Сівак додає такі вимоги до використання конструкторської діяльності:

– завдання повинні бути спрямовані водночас на розвиток кількох умінь (наприклад, розвиток математичних та мовленнєвих умінь);

– будь-яке завдання необхідно адаптувати відповідно віку, вмінням та потребам кожної дитини (наприклад, варіація умови завдання, кількості деталей чи часу для виконання завдання);

– виконання одного і того ж завдання дитиною, до того часу, доки вона не відчує впевненість у собі та своїх силах;

– інтегрувати роботу з конструктором у будь-який вид діяльності та форму роботи, оскільки ця технологія носить міждисциплінарний характер [6, с. 21].



– Дослідники Н. Волощенко, Ю. Коваль говорячи про умови використання LEGO-технології, чітко зазначають, що вихователь повинен:

- організувати і керувати практичною діяльністю дітей;
- сприяти розвитку дружніх стосунків у колективі;
- виховує толерантне ставлення дітей один до одного у процесі конструювання та під час обговорення результатів конструктивної діяльності;
- спонукає дошкільника до активної позиції, ставить його в обставини, що потребують будувати свою діяльність;
- виховує відповідальність, уміння співіснувати у колективі, бути уважним до оточуючих, виявляти взаємодопомогу та підтримку, знаходити власні способи самовираження [3, с. 96].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Конструкторська діяльність є надзвичайно важливою для всебічного розвитку дитини дошкільного віку. В ході роботи за LEGO-технологією у них розвивається мислення, уява, пам'ять, мовлення, творчість тощо; а також такі якості як активність, ініціативність, самостійність, толерантність, вміння слухати та працювати у команді.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні практичного аспекту використання LEGO-технології під час занять формування елементарних математичних уявлень у закладі дошкільної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бесага І., Бутенко В. LEGO-технологія як засіб інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. С. 23–26.
2. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та вихователів ЗДО / упорядники Т. М. Богдан, Д. О. Галаган, Д. М. Ярошенко. Чернігів: Баликіна О. В., 2018. 60 с.
3. Волощенко Н. О., Коваль Ю. О. Освітньо-розвивальний потенціал Lego-технології у розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. Київ : НПУ, 2019. Випуск 11. С. 88-98.
4. Любива В., Пономаренко К. Лего-технології як засіб математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Освітні обрії*. Івано-Франківськ : ПДПУ, 2020. Т. 51. Випуск № 2. С. 67-70.
5. Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO®», The LEGO® Foundation, 2016. 140 с.
6. Сівак С. С. Гра по-новому, навчання по-іншому. Полтава : Росинка, 2020. 44 с.
7. Стебакова О. І. Використання Lego конструктору в освітньому процесі ЗДО. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* : збірник наукових праць / за заг. ред. О. А. Гнізділової. Полтава: ФОП Цьома С. П., 2019. Випуск 3. С. 196-199.
8. Федорович А., Савченко Л. Конструювання як засіб розвитку мислення дітей дошкільного віку. Молодь і ринок. Дрогобич : ДДПУ, 2020. Випуск № 3-4. С. 63-69.
9. Шперкач О. Вплив конструктивних ігор на розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Інститут розвитку дитини. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/shperkach.pdf> (дата звернення: 30.09.2022).

УДК 37.0112 (477)

Анна ХІМЯК

### ЄДНІСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКИХ ТЕЧІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.

У статті проаналізовано вплив ідей реформаторської педагогіки на формування цільових пріоритетів підготовки українського педагога. На основі аналізу педагогічних поглядів відомих українських освітніх діячів на місію вчительської професії у сучасному суспільстві, її завдання, творчі засади педагогічної діяльності зроблено висновок про єдність концептуальних підходів з представниками реформаторських течій, передусім таких, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Така єдність стала підґрунтям для застосування ідей реформаторської педагогіки та досягнень експериментальних шкіл Заходу у процесі підготовки українського вчителя до професійної діяльності у досліджуваній період.

**Ключові слова:** реформаторська педагогіка, індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка.

**Постановка проблеми.** Потреби творчого використання здобутків вітчизняної педагогічної науки в інноваційному розвитку системи національної освіти та модернізація підготовки майбутніх учителів зумовили вибір проблеми історико-педагогічної рефлексії вітчизняного реформаторського досвіду на сучасному етапі, що дозволить більш глибоко й системно аналізувати освітні проблеми сучасності, сприятиме формуванню виважених концептуальних підходів до інноваційного розвитку освіти в Україні у XXI ст. Доцільність з'ясування особливостей реформаторської педагогіки як системного феномену у вітчизняній педагогічній





науці підтверджується необхідністю розв'язання таких суперечностей: між об'єктивною потребою української держави в інтеграції вітчизняного шкільництва до світового культурно-освітнього простору та недостатнім науково-педагогічним забезпеченням цього процесу; між зростаючим масштабом інноваційних перетворень у сучасній світовій педагогічній теорії й практиці та відсутністю відповідних методологічних підходів до їх творчого впровадження у вітчизняне шкільництво; між об'єктивною вимогою формування у сучасного українського вчителя готовності до інноваційної діяльності та недостатнім використанням вітчизняного історичного досвіду професійної педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історії української освіти й педагогічної думки радикальні перетворення найбільш активно здійснювалися в 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. Разом з тим цей історичний період характеризувався розвитком теорії й практики зарубіжної реформаторської педагогіки, що стала основою інноваційних зрушень у європейському та північноамериканському шкільництві. Завдяки діяльності видатних українських освітніх діячів С. Ананьїна, А. Володимирського, А. Готалова-Готліба, Г. Гринька, О. Залужного, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, Я. Чепіги та ін. ідеї реформаторської педагогіки стали важливою теоретичною засадою розбудови нової української системи освіти, чинником розвитку вітчизняної педагогічної науки.

**Мета статті.** Цільовою спрямованістю статті є проаналізувати вплив ідей реформаторської педагогіки на формування цільових пріоритетів підготовки українського педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. – часі, що став періодом становлення основ нового українського шкільництва, формування активного й творчого ставлення до дійсності у всіх її проявах, було визначено провідним пріоритетом освіти. Воно перетворилося на одну з найважливіших ознак революційного романтизму, що ставив як невідкладне завдання руйнування дореволюційної школи й побудову навчального закладу нового типу – соціалістичного, де активне перетворення дійсності було б головним завданням і видом діяльності. «Схоластичність старої школи робила її нежиттєздатною й у старі часи. Тепер же в нових умовах життя, коли в будівлі її бере живу участь кожна людина, а не окремий клас, така школа є більш шкідлива, ніж корисна. Необхідно оновити її, внести в життя школи, в методи навчання живу діяльність, активність, безпосереднє дослідження природи і всіх проявів оточуючого життя...» [8, с.22].

Такі ідеї визначалися головними і на рівні державних документів. Так, у «Декларації про єдину трудову школу» наголошувалося, на тому, що творчий характер навчального процесу, розвиток активності й самостійності учнів, якомога більша індивідуалізація навчання повинні стати критеріями побудови навчально-виховного процесу в радянській школі [8]. Відповідно до зазначених пріоритетів нової школи головним принципом організації навчання визнавався принцип трудової школи, що поширювався на всі типи навчально-виховних закладів того часу: дитячі будинки, інтернати, денні дитячі будинки, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, спеціалізовані заклади тощо [8, с. 23, 79].

Завдання трудової школи передбачали формування в учнів основ матеріалістичного світогляду, розкриття явищ життя в їх взаємозв'язку та взаємодії, поєднання навчання з практикою соціалістичного будівництва. Як відзначав Я. Чепіга, «суспільні потреби школи теперішнього часу вимагають виховання людини, здатної створювати громадські трудові цінності, й повинні бути орієнтовані на підготовку широкоосвіченого, ініціативного спеціаліста, що ставився б до своєї праці з розумінням, любов'ю й потрібною завзятістю як свідомий кваліфікований робітник, а не автоматичний додаток до машини» [15, с. 24]. Зрозуміло, що процес виховання в нових соціальних умовах вимагав відповідно й нових вимог до підготовки педагогічних працівників.

Реформаторська педагогіка як інтегрований системний феномен і в цьому аспекті освітнього будівництва слугувала невичерпним джерелом ідей, оскільки однією з її новацій стало формування нового погляду на сутність учительської професії. Представники різних течій наголошували на необхідності змін у характері взаємовідносин учителів й учнів, звертали увагу на потребу вільного прояву вчительської творчості. Так, Е. Мейман, представник експериментальної педагогіки, обґрунтовував важливість у роботі вчителя знань про психофізичні особливості кожного учня як неодмінної умови кращого взаєморозуміння між учасниками навчального процесу. Засновник педоцентризму Дж. Дьюї вважав, що для вчителя найголовнішим повинно бути вміння бачити, відчувати потреби дитини і допомагати їй перетворювати процес розв'язання пізнавальних проблем у набуття особистого досвіду. Однак найбільший розвиток ідеї творчого характеру вчительської праці дістали у поглядах представників індивідуальної педагогіки, педагогіки особистості, вільного виховання, художньої педагогіки. Узагальненням уявлень про необхідність творчого прояву особистості вчителя стали ідеї Г. Шаррельмана. Педагог зазначав, що основою навчання й виховання у школі повинна бути творча самодіяльність учителя й учня, в основу якої покладений їх особистий досвід. Найголовнішою умовою справляння вчителем впливу на розвиток творчих сил дитини Г. Шаррельман уважав утворення між ними «духовної спільності», заснованої на взаємодовірі й розумінні [13].





Свідченням існування «духовної спільності» між представниками світової реформаторської педагогіки та провідними українськими освітніми діячами досліджуваного періоду ми вважаємо «спорідненість» їх поглядів на роль учителя в суспільстві та на особливості його підготовки.

У поглядах Я. Ряппо ідеал учителя окреслювався важливими суспільними функціями: «викладача, організатора, інструктора, контролера роботи, учителя-вожака дитячої групи, учителя-громадянина, учителя-майстра, професора-виробничника, провідника культури й громадського діяча найвищої кваліфікації» [12, с. 9].

Надзвичайно високо оцінював роль учителя у вихованні особистості Г. Гринько. На його думку, вчитель повинен бути творцем, у руках якого знаходяться перспективи фізичного, морального, естетичного, розумового виховання людини. Г. Гринько вивчав призначення педагога перефразованими словами Е. Кей: «у своїх обіймах він тримає майбутнє, і у ніг його грає історія» [4, с. 10].

Подібне розуміння вчительської професії було задокументовано у програмах факультетів соціального виховання інститутів народної освіти. Зокрема підкреслювалось, що підготовка вчителів повинна орієнтуватися на реалізацію таких завдань: 1) ґрунтовне оволодіння теоретичними знаннями, орієнтованими на практичні завдання майбутньої роботи з учнями; 2) вироблення активного, творчого ставлення до своєї праці як провідної характеристики вчительської професії; 3) оволодіння новими формами й активними методами роботи – науковою методикою і потрібними технічними навичками [6, с. 12].

Отже, професія вчителя з точки зору державних потреб вимагала цілого комплексу різних рис та якостей, що визначаються сучасною педагогічною наукою як професіограма. Саме у 20-х роках ХХ ст. в українській педагогіці, як указує О. Лавріненко, було розпочато процес «глибокого вивчення сутності, специфіки та особливостей педагогічної професії» [9, с. 22].

Провідним компонентом готовності вчителя було визначено його фахові знання. Проте вивчення науки розглядалося не як самоціль, а насамперед як інструмент для практичного використання: «Засвоєння науки не повинно мати характеру лише дослідницького, систематичного; передусім те, що вивчається, треба орієнтувати на практичні завдання майбутньої роботи з учнями» [6, с. 18].

Цікаві пропозиції щодо вдосконалення підготовки вчителів на основі вивчення зарубіжного досвіду висловлював педагог і методист І. Зеленський. Він наголошував на потребі «найтіснішого ув'язання» педагогічних ВНЗ із сільськогосподарським та індустріальним виробництвом. З цією метою пропонувалося ґрунтовно переглянути навчальні плани й програми «у напрямку їх більшої життєвості і конкретності», «створити на зразок Дрезденського і Лейпцизького педінститутів при наших педінститутах досвідні школи» [5, с. 90–91].

Зацікавленість проблемою розроблення психологічних основ вчительської професії сприяла появі у зарубіжній і вітчизняній педагогіці праць, метою яких було визначення науковим та емпіричним шляхом рис і якостей, необхідних ідеальному вчителю. Цікавим щодо цього видається дослідження психології вчительської професії професора Е. Кагарова, проведене ним у Німеччині. На підставі аналізу значної кількості наукових розвідок (Є. Гілла, Е. Дерінга, Г. Кершенштейнера, Ф. Шнейдера), український дослідник указав, що пошук визначення якостей ідеального вчителя ведеться у німецькій педагогіці «історичним, дедуктивним та індуктивним шляхами» [7, с. 24]. Результатом роботи групи дослідників під керівництвом Ф. Шнейдера стало визначення типів педагогів за провідним спрямуванням діяльності та ставленням до дітей, зокрема: 1) учитель із релігійним спрямуванням; 2) учитель із естетичним спрямуванням; 3) учитель із соціальними інтересами; 4) учитель-теоретик; 5) учитель з «яскраво вираженою економічною структурою» – «утилітарист»; 6) учитель із політичним забарвленням [7, с. 26].

Узагальнюючи результати роботи групи Ф. Шнейдера, український професор звернув особливу увагу на сукупність надзвичайно важливих, на його думку, особистісних рис діяльності вчителя: активність, швидкість психіки, «внутрішня юність і свіжість», здатність проникати в дитячу індивідуальність, педагогічний такт і вміння вести за собою клас, підтримувати у ньому дисципліну, бадьорий настрій, інтерес до знань» [7, с. 25].

Вивченню провідних рис учителя за поглядами представників реформаторської течії «педагогіка особистості» було присвячено дослідження М. Гармсен. Проаналізувавши уявлення Е. Вебера, Ф. Гансберга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана про сутність педагогічної праці та її роль у становленні особистості, дослідниця дійшла висновку про те, що найголовнішою рисою творчого педагога, його провідним «інструментом» повинна бути педагогічна інтуїція [3, с. 15].

Отже, у наукових колах того часу нові підходи до характеру навчального процесу як активного, на відміну від схоластичної, словесної школи, підтримувались одностайно. Формування готовності до творчої діяльності вчителя виступало однією з вагомих складових тогочасної програми професійної підготовки і перетворилося на предмет уваги педагогічної науки. Сучасний дослідник Н. Сафонова відзначає, що у 20–30-х роках ХХ ст. прагнення до формування творчого вчителя сприяло посиленню уваги науки до наповнення понять «педагогічність» новим змістом [13, с. 6].



У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. ідеї розвитку вчительської творчості стали предметом наукових пошуків відомих українських педагогів, психологів: С. Ананьїна, А. Володимирського, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін.

Багаторічний досвід дослідження вченими педагогічних проблем сприяв формуванню власних методологічних підходів, які увібрали найкращі здобутки вітчизняної педагогічної думки й передовий зарубіжний досвід. Найбільшу прихильність здобули у педагогів ідеї тих реформаторських течій, що обстоювали пріоритетність вільного характеру формування особистості вчителя: індивідуальної педагогіки (Л. Гурлітт), педагогіки особистості (Г. Гаудіг), вільного виховання (Е. Кей), художньо-особистісної течії (Г. Шаррельман), «виховання у мистецтві» (Е. Вебер, А. Ліхтварк) та ін. Звернення до ідей світового реформаторського руху стало джерелом власних пошуків для обґрунтуванні творчого характеру діяльності вчителя українськими науковцями.

Глибоке осмислення особистісної потреби у творчій діяльності в житті будь-якої людини зробив Я. Чепіга. На думку вченого, єдиний можливий сучасний метод виховання – це творча праця, яка «формує нове уявлення, дає нові зв'язки, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю» [15, с. 212]. Крім того, творча праця дає духовне задоволення, радість, сприяє загальному розвитку, а також «оберігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми, ...допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру» [15, с. 213]. На думку вченого, психологічний механізм, логіка формування особистості, що пізнала радість та задоволення від реалізації своїх творчих зусиль, визначається такими досягненнями, як збудження думки, поява нових досвідних знань, формування нових зв'язків і нових уявлень та їх зв'язок з попереднім. Утворене таким чином «коло», штовхає до нової творчості, і «вихована творча здібність стає потребою всього життя» [15, с. 212].

На потребі творчого підходу до викладання й виховання, а також до власного розвитку вчителя наголошував інший відомий педагог Я. Мамонтов. Вихідною тезою освітянина у розумінні сутності процесу виховання й навчання було положення індивідуальної педагогіки про те, що у розвитку учня, його особистості не можна зважати лише на «інтелектуальну сторону», а потрібно цінувати особистість «в її багатстві та цілісності, в її неповторності». «Діяльність учителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю чи, краще сказати, спільною творчістю, оскільки вона повинна зливатися з творчою роботою учня» [10, с. 15].

Педагогічний процес, головною метою якого є формування особистості, а центром – «жива індивідуальність людини», потребує відповідної організації діяльності вчителя. Я. Мамонтов указував на те, що в такій ситуації діяльність педагога стає в багато разів «значнішою і складнішою, як відносно дитини, так і відносно предметів навчання». Оскільки розвиток індивідуума повинен відбуватися «не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості», то педагог повинен давати знання дітям не у формі «холодних, об'єктивних істин, а у формі власних переживань» [там само]. Найголовніше завдання педагога, підкреслював учений, «в тім саме й полягає, щоби відчутти дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає виявом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тобто самовиявом педагогічної особистості» [10, с. 16].

Тракування загальних основ творчості вчителя, що нерозривно пов'язана з творчістю дітей, є характерним для поглядів відомого педагога-науковця О. Музиченка. У своїх працях він спирався на ідеї вже згадуваної педагогіки особистості. Як прихильник цієї течії, педагог убачав мету освіти у розвитку самодіяльності й активності учня, а провідною рисою діяльності вчителя вважав творчість.

Практичного вираження ідеї вченого здобули у методиці комплексного навчання. Сутність комплексу за О. Музиченком розглядалась як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», що має такі етапи: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміни. Таке переживання, як відзначав педагог, у кожної дитини буде особливим, не схожим на переживання інших. Саме тому навчальна тематика повинна враховувати інтереси і потреби учнів, оскільки «сама вона дає простір для творчості педагога й учня». Завдання педагога полягає лише у «внутрішній мотивації» пізнавальних інтересів дітей. Підґрунтям, на якому формується індивідуальний методичний комплекс учителя, стає «одноактове глибоке переживання», емоційність педагога [11, с. 27].

С. Ананьїн, звертаючись до проблем тогочасного шкільного виховання, зосередив увагу на визначенні провідних виховних факторів впливу на учня. На думку педагога, у вихованні дітей надзвичайно важливим є індивідуальність і авторитет учителя, у порівнянні з освітнім матеріалом він важить значно більше. Саме тому відомий освітянин відстоював активну вчительську позицію у навчально-виховному процесі: «особистий приклад є найкращий виховальний засіб, отже неприродньо та непедагогічно відкидати живу людину, ставити на її місце авторитет книги, мертвого слова» [1, с. 88].

На необхідності керуватися у роботі вчителя «не умовиводами кабінетного розуму та перевіреною системою знань, а запитами дійсності й особливостями дитячої природи» наполягав відомий психолог і



педагог А. Володимирський. «Школа майбутнього, ідеальна школа буде живою як життя, а життя – навчальним і виховним як школа», – стверджував професор [2, с. 63].

А. Володимирський обґрунтував необхідність розвитку самостійної дослідницької ініціативи всіх учасників навчально-виховного процесу. На його думку зміст освіти повинен охоплювати явища найближчого навколишнього життя, а провідні методи спрямовані на оволодіння конкретною дійсністю відповідно до індивідуальних сил та можливостей дітей.

Потребу у впровадженні активних творчих методів науковець пояснював особливостями психофізіологічного механізму пізнавальних процесів. Міцність набутих знань, умінь і навичок, як доводив А. Володимирський, безпосередньо залежить від залучення словесних, рухливих і чуттєвих рецепторів й аналізаторів. Розглядаючи пізнання як процес «набуття життєвого досвіду», вчений виокремлював такі його складові: 1) зміст досвіду, тобто предмет діяльності; 2) участь рецепторів й аналізаторів; 3) відповідна реакція ефекторів. Лише наявність яскраво виражених зазначених компонентів кожного виду рецепторів, створює можливість для перетворення діяльності у свідомий досвід. Саме тому, на його думку, однобічні педагогічні системи, такі, наприклад, як система Гербарта, були непридатними в сучасних умовах життя [2, с. 53–55].

Особливого значення надавав А. Володимирський усвідомленню учителем основ педагогічної професії, розуміння сутності педагогічного покликання. Визначаючи провідні риси педагога, науковець зауважував: «глибоке ознайомлення з структурою дитячої природи й високий педагогічний світогляд повинні тут не тільки сплестися в одно, а ще й перейнятися любов'ю до самої педагогічної праці» [2, с. 54–55].

З позицій фізіології вищої нервової діяльності пояснював творчу складову поведінки відомий психолог, педолог, учений зі світовим ім'ям І. Соколянський. Видатний науковець розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм (актів) поведінки людської особистості, що спирається на вчення про умовні рефлекси. Характеризуючи стадії поведінкового акту, І. Соколянський виділяв як одну з обов'язкових складових потребу в «конечності якісного оформлення». Сутність цього етапу полягала у виявленні естетичних емоцій, що формуються під час поведінки, і, які, у свою чергу, за ланцюга, можуть викликати бажання реалізувати інші можливості (акти). Отже, виховання потреби художнього оформлення є кінцевим завданням акту [14, с. 11].

**Висновки.** Таким чином, аналіз педагогічних поглядів відомих українських освітніх діячів, а саме С. Ананьїна, А. Володимирського, Г. Гринька, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Ряппо, Я. Чепіги, на місію вчительської професії у сучасному суспільстві, її завдання, творчі засади педагогічної діяльності засвідчує єдність концептуальних підходів з представниками реформаторських течій, передусім таких, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Така єдність стала підґрунтям для застосування ідей реформаторської педагогіки та досягнень експериментальних шкіл Заходу у процесі підготовки українського вчителя до професійної діяльності у досліджуваній період.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на заході. *Радянська освіта*. 1924. № 1–2. С. 85–92.
2. Владимирский А. К динамике педагогического процесса. *Шлях освіти*. 1927. № 11. С. 48–71.
3. Гармсен М. Про наукове вивчення педагогічної професії. Харків : ДВУ, 1925. 48 с.
4. Гринько Г. Ф. Идея трудового воспитания в свете социалистического мирозерцания *Учитель и школа*. 1919. № 2–3. С. 1–14.
5. Зеленський І. Організація педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 1929. № 4. С. 87–92.
6. Зотин М. Подготовка учителя. *Путь просвещения*. 1924. № 8. С. 1–14.
7. Кагаров Е. Г. Изучение психологии учительской профессии в современной Германии. *Радянська школа*. 1926. № 5 (45). С. 24–27.
8. Кодекс законов о народном просвещении в УССР. Харьков : Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. 76 с.
9. Лавріненко О. А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917–1919 рр.). *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 4. С. 101–110.
10. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. I : Педагог як митець. Харків : Держвидав України, 1922. 80 с.
11. Музиченко О. Як по новому вести педагогічну роботу в трудшколах з дітьми? *Радянська освіта*. 1924. С. 57–73.
12. Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методологічної роботи. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. 1–12.
13. Сафонова Н. В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-тих років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику : [навч.-метод. посіб.]. Одеса : Друкарський дім, 2005. 112 с.
14. Соколянський І. Дещо з основних питань радянської педагогіки. *Радянська освіта*. 1928. № 12. С. 3–14.
15. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : [навч. пос.]. Харків : "ОВС", 2006. 328 с.



УДК:159.952

Дарія ХЛИПНЯЧ

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗІВ УЯВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Горська Г. О.

У статті розкрито сутність, основні закономірності, функції та види уяви як психологічного феномену. Проаналізовано вікові особливості уяви молодших школярів, її роль у житті та навчанні дітей. Особливо увага приділена характеристиці кінцевого продукту процесу уяви – образу, який втілює психологічні властивості суб'єкта. Запропоновано критерії оцінки образів уяви, розглянуто можливості використання їх у практиці психологічної допомоги молодшим школярам.

**Ключові слова:** уява, творчий продукт, образи уяви, репродуктивна та творча уява, молодший школяр, образотворча діяльність, проєктивний метод.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження дитячої уяви обумовлена складністю і багатогранністю проблеми: вимагають подальшого аналізу механізми уяви як пізнавального процесу, місце і роль уяви у творчості та становленні особистості, специфічні прояви різних видів уяви, шляхи і засоби цілеспрямованого розвитку уяви в дитинстві. Одним з найменш розроблених в теоретико-прикладному плані залишається аспект вивчення образів уяви в контексті діагностики і корекції психіки дитини. Широко відомими є дані, які доводять, що внутрішні стани, переживання дітей відображаються в їх образах уяви, участь у різних видах творчості дозволяє досягти позитивних змін в емоційній сфері, регуляції самопочуття та поведінці, у той же час ці питання висвітлені недостатньо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми функціонування і розвитку уяви посіли значне місце у наукових роботах Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, О.М.Дьяченко, В.О.Моляко, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна та ін. Уява у галузі філософсько-психологічних досліджень розглядається як спосіб образно-інформаційного моделювання дійсності на основі рекомбінації образів пам'яті. Завдяки уяві людина передбачає майбутнє та регулює свою поведінку, творчо перетворює дійсність. Специфіка цієї форми психічного полягає у тому, що уява характерна лише для людини.

На думку С.Л.Рубінштейна [3] головною сутністю уяви є те, що без неї неможливий будь-який вид свідомої людської діяльності, оскільки неможливо не уявляти кінцевого результату цієї діяльності, способів і послідовності її реалізації. Без уяви був би неможливий прогрес ні в науці, ні в мистецтві, ні в техніці.

Уява відіграє особливу роль у психічній діяльності особистості, що проявляється навіть у нескладних видах відтворення, коли відбувається певна зміна образу, що відтворюється. Особливою ознакою уяви є своєрідний «відхід від реальності», створення нових, незаниханих раніше образів.

Завдяки уяві людина здатна побудувати образи, несхожі з дійсністю, з тими, які в готовому вигляді надає навколишній реальний світ. Завдяки уяві людина звільняється від стереотипних форм мислення, що сприяє більш глибокому проникненню у предмет пізнання і призводить до нових висновків, відкриттів. Уява тим самим виступає необхідним компонентом мислительного творчого процесу, що веде до нових знань [5].

У зв'язку з цим Л.С.Виготський наголошував, що всяке більш глибоке проникнення у дійсність потребує вільного відношення свідомості до елементів цієї дійсності, вивільнення від її видимої зовнішньої сторони, свободи в оперуванні її складовими частинами [2].

Образи уяви можуть набувати спонукальної сили, ставати мотивами поведінки та діяльності. Тому розвиток уяви – це також основа формування мотиваційно-потребової сфери людини.

В житті людини уява виконує ряд специфічних функцій [2; 3; 5]:

- пізнання – розширення та поглиблення знань про навколишню дійсність. допомога в ситуаціях невизначеності через побудову, домислення інформації, якої бракує, можливість використовувати уявні образи для вирішення проблемних ситуацій;

- передбачення результату діяльності – формування майбутнього продукту діяльності, планування внутрішнього плану дій, їх програмування;

- розуміння іншої людини – уявлення думок та почуттів партнера по спілкуванню як вияв емпатії;

- формування мрії – мрія (перспектива, бажане майбутнє) як один з різновидів уяви може виступати у ролі мотиву, спонукати людину до діяльності;

- регуляція емоційних станів – психофізіологічні механізми побудови образів уяви дозволяють знімати напруження, що призводить до психотерапевтичного ефекту творчої діяльності;

- захисна функція – підготовка до реальних труднощів та захист від стресу через переживання можливих майбутніх неприємностей, «програвання» в уяві різних варіантів ситуацій.

**Мета статті** полягає у розкритті феноменології образів уяви як психологічної категорії та можливостей їх використання у діагностиці й корекції психологічних проблем молодших школярів.





### Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Уява відіграє важливу роль в психічному розвитку молодших школярів. Вона впливає на характер протікання когнітивних, емоційних та вольових процесів дитини, виступає обов'язковим компонентом ігрової, навчальної та інших видів діяльності.

Молодший шкільний вік характеризується бурхливим розвитком уяви, що обумовлено інтенсивним процесом набуття дитиною різноманітних нових знань та використанням їх на практиці. Уява молодших школярів більше, ніж дорослих, здатна на «відрив від реальності», але ті фантазії, до яких схильні діти, пояснюються не більш досконалим розвитком механізмів уяви, а недоліком знань про закономірності світу [2; 4].

Творча діяльність молодшого школяра, як і весь психічний склад, здебільше носить мимовільний характер; свідомо регуляція в процесі створення творчого продукту лише починає формуватися. Як наслідок, образи уяви дітей нестійкі, мінливі, підпорядковані випадковим впливам, спонтанним імпульсам. В навчальній діяльності процес уяви набуває характеристик цілеспрямованості, контрольованості, послідовності. Учень починає створювати образи уяви у відповідності з поставленими завданнями, умовами, за попередньо складеним планом, свідомо застосовуючи спеціальні прийоми, способи.

У молодшому шкільному віці розвиваються відтворююча (репродуктивна) уява, яка передбачає створення образів за словесним описом або певним зображенням, та творча (продуктивна) уява, яка відрізняється суттєвою переробкою первинного матеріалу і створенням нових образів.

Таким чином, види уяви відрізняються за характером її кінцевого продукту – образу. Поняття *образу* в загальному значенні визначається як «вигляд кого-, чого-небудь, відтворений у свідомості, пам'яті або створений уявою; як специфічна для літератури і мистецтва конкретно-чуттєва форма відображення дійсності. В науці певна ідея виражається через поняття, а в мистецтві – через образи» [1]. На відміну від чуттєвих, первинних образів, образи уяви завжди вторинні, вони є результатом творчої «переробки», комбінування сприйнятого раніше матеріалу.

І.Г. Тітов виокремлює творчу уяву «як психічний процес довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни по відношенню до вихідного матеріалу (даних сприймання та пам'яті)» і пропонує такі критерії оцінки образів уяви [4]:

- метафоричність – характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їх елементи, а також відображає результат цього комбінування;
- розробленість – деталізація, інформативність, повнота розкриття змісту образу; ступінь ретельності у його створенні;
- індивідуалізованість – властивість, пов'язана з прагненням суб'єкта виявити свою індивідуальність, створити «свій неповторний образ».

На нашу думку, ці критерії слід доповнити оригінальністю, тобто ознакою, яка вказує на втілення ідей, які відрізняються від очевидних, банальних або стандартних, загальновідомих.

Для розуміння особливостей уяви молодших школярів слід назвати ще один спосіб її поділу на види – за ступенем активності:

- активна уява – завжди спрямована на цілеспрямоване виконання певного завдання; людина за власним бажанням, зусиллям волі викликає у себе відповідні образи, створює їх навмисне, контролює і регулює їх виконання;
- пасивна уява – протікає без попередньої постановки мети, образи виникають спонтанно, поза волею та бажанням особи. Пасивна уява виникає під час сну або у стані сильного психічного збудження, афекту.

Образи уяви мають суттєве значення як фактор регуляції емоційних станів особистості. З одного боку, вони є носіями тих переживань, прагнень, комплексів, які людина несвідомо виявляє, створюючи певний образ. З іншого – завдяки створенню чи спогляданню художнього образу, може змінитися ставлення до певної ситуації, явища, що призводить до зміни емоційного стану та поведінки.

Такі властивості образів уяви дають можливість розглядати та інтерпретувати їх як цінний діагностичний та психотерапевтичний матеріал. З огляду на вікові особливості молодших школярів, з цією метою найкраще використовувати невербальні образи, втілені у малюнки або скульптурні твори дітей. Малювання і ліплення – це не лише відображення у свідомості дітей навколишньої дійсності, але й її моделювання, реконструювання, вираження особистого суб'єктивного ставлення. Малюючи або працюючи з пластичним матеріалом, дитина дає вихід своїм почуттям, переживанням, мріям, змінює своє бачення подій, ситуацій, безболісно може торкатися неприємних образів, що загрожують, лякають, травмують.

Основна задача проєктивного малюнка (або, ширше – проєктивної творчої діяльності) полягає у виявленні та усвідомленні проблем і переживань дітей, які важко піддаються вербалізації. Проєктивно-художня діяльність розглядається як метод, який дозволяє діагностувати та інтерпретувати труднощі в спілкуванні, виконанні певних дій, деструктивні емоційні стани, інші проблеми.





Згідно з К.Маховер, будь-який дитячий малюнок є проєктивним по відношенню до внутрішнього психічного стану особистості. Дітям необхідно надати можливість вільно виразити свої почуття, думки, ідеї за допомогою образотворчої діяльності. Теми, які, на нашу думку, доцільно пропонувати дітям для створення образів, можуть бути найрізноманітнішими і стосуватися будь-яких проблем (лише треба бути обачним, щоб самою темою не нанести травму).

У сучасній психологічній практиці накопичено значну кількість стандартизованих діагностичних прийомів проєктивного характеру. В їх числі відомі методики «Малюнок людини» (Ф.Гудінаф, Д.Харрис); «Дерево» (К.Кох); «Будинок – дерево – людина» (Д.Бук); «Малюнок сім'ї» (Р.К.Бернс, С.К.Кауфман); «Неіснуюча тварина» (М.Друкаревич); «Автопортрет» (Р.К.Бернс) та інші. Так, Б.Д.Карвасарський пропонує розділити теми на три основні категорії:

1) минуле, теперішнє і майбутнє («Який я», «Яким би я хотів бути», «Яким мене бачать інші», «Моя сім'я», «Я – учень», «Мій найбільш приємний / неприємний спогад» тощо);

2) загальні поняття («Дружба», «Здоров'я», «Щастя», «Страх», «Радість», «Відповідальність» та ін.);

3) відносини з групою («Я очима групи», «Мій клас», «Я і мої друзі» тощо).

Ми вважаємо дуже цінними для психологічного аналізу образи, створені дітьми на вільну тему, коли вони малюють, ліплять, роблять аплікацію за власним вибором.

У перерахованих проєктивних методиках чітко визначено основні показники та критерії оцінки тих чи інших психічних властивостей їх авторів, але поки що не виокремлені вікові особливості, які б дозволили диференціювати інтерпретацію змісту образів дошкільників і молодших школярів. Така ситуація значно знижує валідність і надійність малюнків як діагностичних засобів. Для правильного розуміння символічного зображення дитячих малюнків необхідно враховувати такі фактори:

- рівень розвитку образотворчої діяльності дитини. Для більш глибокого аналізу необхідно ознайомитися з малюнками / творами образотворчої діяльності, виконаними дитиною раніше, оцінити рівень її творчих здібностей;

- особливості самого процесу малювання / виготовлення поробки (процедура вибору теми; послідовність і ретельність виконання окремих частин малюнка; характер емоційних реакцій; наявність пауз в процесі виконання роботи; відмова від діяльності тощо);

- динаміка зміни малюнків / виробів на одну й ту ж саму тему або малюнків / виробів близьких за змістом в ході корекційного процесу.

Під час інтерпретації образів уяви дітей, втілених у малюнок або інший виріб, необхідно звертати увагу на зміст, колір, форму, композиційне вирішення, розміри, способи вираження ідеї (а також здатність її озвучити), деталі, що повторюються в різних виробках дитини. На нашу думку, до інтерпретації образу слід залучати саму дитину, пропонуючи їй розказати, що саме вона хотіла зобразити, створити, яку інформацію намагалася передати іншим. Також важливо відзначити, що часто діти буквально живуть у своєму уявному світі та можуть плутати фантазії та реальність. Потрібно уважно спостерігати за поведінкою дитини та своєчасно знайомити з реальною картиною світу в тих випадках, коли це необхідно.

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

Підсумовуючи вищевикладене, відзначимо, що уява є необхідним компонентом у структурі психіки людини і здійснює цілий ряд функцій – від побудови образу майбутньої діяльності до регуляції емоційних станів. Як показав здійснений нами теоретичний аналіз, образи уяви, одержані в результаті образотворчої діяльності, відображають зміст внутрішнього світу суб'єкта, допомагають виразити свої почуття і думки. У молодшому шкільному віці процес створення художнього образу дозволяє розвивати навички саморегуляції, нормалізувати негативні емоційні переживання дітей. Наше подальше дослідження щодо використання образів уяви у діагностико-корекційній роботі психолога полягає у підготовці та апробації арт-терапевтичної програми для молодших школярів, що отримали психологічні травми внаслідок воєнних дій.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 т (1970-1980). URL:<http://sum.in.ua/>
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк.: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
4. Тітов І.Г. Критерії та функції творчої уяви молодшого школяра // *Естетика і етика педагогічної дії*. Збірник наукових праць. Київ – Полтава, 2011. С.93-101.
5. Фарман И.П. Воображение в структуре познания. Москва: Институт философии РАН, 1994. 215 с.



---

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА**

УДК: 792.8/37.02

**Катерина АНДРЕЄВА****НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)  
Науковий керівник – старший викладач Сивоконь Ю. М.

У статті визначені основні аспекти морального виховання дітей молодшого шкільного віку, зміст морального виховання підростаючого покоління, значення народного танцю в системі морального виховання молодших школярів. Спираючись на аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження визначено місце народно-сценічного танцю в освітньо-виховній системі. Визначені основні моральні якості та цінності, які формуються у процесі навчально-тренувальної діяльності на заняттях народних танцем.

**Ключові слова:** виховання, моральне виховання, молодший шкільний вік, народний танець, освітньо-виховна система, моральні цінності, моральні якості.

**Постановка проблеми.** Проблема морального виховання підростаючого покоління завжди гостро стояла перед суспільством. І наше сьогодення не є виключенням. Існує багато факторів, які не лише не сприяють цьому процесу, а навпаки заважають моральному розвитку дитини, що у подальшому відбивається на поведінці дорослої особистості. Такий процес призводить до деградації людини, а відтак до деградації суспільства в цілому. Тому перед сучасною системою освіти постає питання вдосконалення вже існуючих або пошуку та впровадження нових форм виховної діяльності для формування моральних якостей підростаючого покоління.

З огляду на вище сказане, національна система виховання повинна бути зорієнтована на переосмислення моральних цінностей, які вже були створені протягом розвитку суспільства. На мою думку, особливу увагу потрібно звернути на моральне виховання саме засобами мистецтва і зокрема засобами народної хореографії. Адже саме в народному танці відображається повсякденне життя людини, її чесноти та недоліки, проявляються почуття та ставлення до оточуючих. А навчально-тренувальна діяльність на заняттях з народного танцю спрямована на формування норм моральної поведінки підростаючого покоління.

Згідно положень про процес формування моральних якостей особистості, він починається ще з народження та триває протягом усього життя людини. Проте саме у молодшому шкільному віці дитина вже самостійно може оцінювати свої вчинки, розуміти добре вона діє чи погано, може усвідомлювати свої чесноти та недоліки. Визначені вище положення складають актуальність обраної нами теми.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Слід зазначити, що проблема морального виховання дітей молодшого шкільного віку зовсім не нова. Вона знайшла своє відображення у працях В. Бабич, А. Богущ, Л. Москальової, Н. Смовської. Автори розкривають сутність, принципи, методики виховної діяльності спрямовані на розвиток моральності молодшого школяра.

Важливо зазначити, що спрямованість виховної діяльності у напрямку розвитку моральності повинна спиратись на переосмислення та засвоєння позитивного досвіду людства, але так, щоб не втратити специфіки своїх національних історичних надбань. Саме на ці твердження і направлені педагогічні підходи представників Української народної педагогіки, таких як В. Білоусова, О. Савченко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Проблемами морально-етичного виховання молодших школярів, взаємин у дитячому колективі, виховання моральності та культури поведінки переймалися наступні науковці: Т. Говорун, В. Демиденко, А. Корнійчук, Н. Кисельова, О. Матвієнко та ін.

Для нашого дослідження важливим є аналіз праць таких авторів: В. Годовський, О. Голдріч, Ю. Гончаренко, Б. Колногузенко, І. Нікішина, А. Шевчук. В цих працях визначена важливість розвитку знань з хореографії в поєднанні з танцювальними традиціями народного танцю, формування моральних якостей танцівника у процесі навчально-тренувальної діяльності, вмінь, важливість використання різних методів та прийомів в процесі виховання та навчання народного танцю.

**Мета статті** – визначити значення народного танцю в процесі морального виховання дітей молодшого шкільного віку.



**Виклад основного матеріалу.** Сьогодення вимагає відродження та розвитку національної системи освіти та виховання. На нашу думку моральне виховання у цьому процесі повинно мати один з головних пріоритетів. Педагогічна наука сучасності повинна увесь час творчо розвиватися, набувати все більшого морального змісту, використовувати кращі надбання інших народів. Повинні вдосконалюватись її ідеологія, методологія та теоретичні аспекти. Важливо розуміти, що підростаюче покоління має не тільки оволодівати системою наукових знань, а насамперед бути розвиненим культурно, духовно та морально. [8, с. 3].

В першу чергу, для осмислення теоретичних понять обраної нами проблеми, необхідно визначити, що означають терміни виховання, моральне виховання та їх роль у процесі становлення особистості молодшого школяра.

*Виховання* – це процес цілеспрямованого формування особистості, інакше кажучи, це діяльність з метою передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [6, с. 56].

*Моральне виховання* – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності.

Моральне виховання це досить складний та довготривалий процес, адже не завжди є злагоженість та домовленість у вимогах сім'ї та навчального закладу, у суспільстві багато негативу, а також є проблеми у виконанні виховної роботи, на яку просто не вистачає часу. Крім того є труднощі у зворотному зв'язку. Не одразу можна побачити результат виховної роботи. Процес морального виховання досягне своєї мети лише тоді, коли виховний процес буде здійснюватися за всіма його напрямками: розумовим, трудовим, екологічним, моральним, правовим, естетичним, статевим, фізичним [3, с. 323].

На думку науковців, молодший шкільний вік є одним із основних етапів у становленні людини як особистості. Саме у цьому віці формуються певні ставлення до оточуючого світу, визначається спрямованість дитини – громадська або індивідуалістська. Молодший шкільний вік є базовим у формуванні культури поведінки. У цьому віці у дітей формуються вимогливість до себе, самостійність, різні вольові якості, уміння контролювати свою поведінку, дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки, здатність самостійно приймати рішення [7, с. 193].

У молодшому шкільному віці велика увага повинна приділятися моральному вихованню дитини, адже саме цей вік є найбільш сприятливим до засвоєння моральних знань. Це певний етап розвитку особистості, коли відбувається індивідуальний розвиток. Дитина здатна сприймати, наслідувати, піддається впливу. І тому досить важливо не упустити саме даний період, коли можна виховати дитину в моральному плані, що матиме вплив не тільки на успішне навчання, а й допоможе сформувати правильну життєву позицію. [10, с. 460].

Значний потенціал для виховання моральних якостей підростаючого покоління має мистецька освіта. Адже заняття будь-яким видом мистецтва вже привчає дитину до певних норм поведінки, формування якостей та цінностей, ставлення до навколишнього середовища та до людей, які її оточують.

Важливе місце у процесі морального виховання дітей молодшого шкільного віку займає народна хореографія. Мистецтво народного танцю ґрунтується на танцювальних традиціях, які склалися впродовж багатьох століть, а тому має великі можливості впливу на особистість дитини. У процесі історичного розвитку суспільства змінювались функції та задачі хореографічного мистецтва. У той чи інший період часу місце народного танцю постійно змінювалось: від піднесення до цілковитого занепаду або засудження. Проте в наш час заняття народною хореографією набули не лише розважального змісту, а й включенні у всебічний розвиток підростаючого покоління: культурний, естетичний, моральний, художній, емоційний, творчий, чуттєвий [4, с. 25].

Розглянемо, які саме моральні якості молодших школярів формуються засобами народного танцю. Важливо зазначити, що дитина молодшого шкільного віку потрапляє одразу у середовище декількох соціальних груп. Це загальноосвітня школа та танцювальний колектив. І хоча викладачі у цих двох сферах спрямовують свою виховну діяльність в одному напрямку, проте відбувається це різними способами. По-перше, для досягнення більш ефективного результату у вдосконаленні фізичних можливостей тіла учня, потрібно виховати в дитині наступні якості: дисциплінованість, працьовитість та терпіння. Ці якості необхідні людині не лише під час занять хореографією, а й у повсякденному житті, у навчанні в школі. Також важливою рисою, яка є складовою морального виховання є почуття відповідальності. Діти, які займаються у танцювальному колективі, не повинні спізнюватись на заняття. У молодшому шкільному віці за цей момент відповідають батьки, проте, якщо у них не має такої чесноти, то дитина може її виховати, постійним нагадуванням, що від неї залежать інші та вона не має права прийти пізніше. Якщо учень засвоїть правила, що не можна чогось не вивчити, не виконати якийсь рух або не допрацювати поданий матеріал, то у подальшому її розвитку вони приведуть до успіху у багатьох справах.



Як відомо народний танець є прояв життя народу, його діяльності, відносин один до одного. У танці діти тісно взаємодіють один з одним і у них починає формуватися такі якості як увага та турбота один до одного. Заняття хореографією є певним доповненням та продовженням реального життя, збагачуючи його. Колоритність народного танцю сприяє переживання дитиною певних почуттів, які вона не зможе отримати з інших джерел [1, с.110].

У процесі занять народним танцем дитина залучається до вивчення історії, культури, духовної та культурної спадщини. Таким чином, у неї формується шанобливе ставлення до культури свого народу та культури інших народів світу. А відтак, народний танець можна вважати засобом морального виховання, до якого сміливо можна віднести і патріотичне виховання підростаючого покоління. Тому сміливо можемо стверджувати, що в процесі вивчення народного танцювального мистецтва велика увага приділяється розвитку особистості як найбільшої цінності.

Можемо стверджувати, що у процесі виховної діяльності під час занять народним танцем у дітей відбувається розвиток та закріплення індивідуальних творчих здібностей молодших школярів. Виховний процес орієнтується на формування вищих морально-духовних норм нації. Під час ознайомлення з народною танцювальною культурою у підростаючого покоління формується повага до мистецтва інших народів, розвивається здатність сприймати українську культуру як невід'ємну частину загальнолюдської. Таким чином можемо стверджувати, що у дітей молодшого шкільного віку починають зароджуватися такі якості як толерантність, відкритість, доброзичливість, ціннісне ставлення до ідей рідного народу. Однакове відношення до кожного учаснику колективу передбачає рівноправність у спілкуванні з кожною дитиною, що має позитивний вплив на подальший моральний розвиток дитини та допомагає їй у повсякденному житті застосовувати ці якості [9, с. 46].

Ознайомлення з кращими традиціями народного танцювального мистецтва виховують у дитини такі чесноти як повага до батьків та родини, свободолюбності, дбайливого ставлення до природи. Також у дитини починає розвиватись ціннісне усвідомлення багатств та неповторності кращих зразків культурної спадщини власного народу. Це ті якості та чесноти, які допомагають дитині не тільки під час занять народним танцем, а й у повсякденному житті. І якщо почати формувати їх вже у молодшому шкільному віці, то у подальшому процесі розвитку це дасть свої результати [2, с. 20].

Важливо також зазначити, що для більш глибокої реалізації виховного процесу дітей молодшого шкільного віку засобами народного танцю, потрібно залучати дитину до різних виховних заходів, концертної діяльності, фестивалів, конкурсів [5]. На таких заходах діти спілкуються між собою у рамках одного колективу, а також з учасниками інших колективів. Вони відчувають відповідальність один за одного, допомагають, співпереживають. У процесі спілкування з учасниками іншого угруповання у них розвиваються етичні якості. Таким чином у дитини відбувається процес утвердження моральності, духовності, патріотизму та формування загальнолюдських цінностей підростаючого покоління [2, с. 25].

**Висновки та перспективи.** Враховуючи аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження можемо зробити висновок, що найвдаліший вік для засвоєння моральних, якостей, цінностей, норм поведінки є молодший шкільний вік. Важливу роль у формування моральних якостей молодших школярів відіграє мистецька діяльність. Одне з провідних місць у цьому процесі належить народному танцю. Залучення дітей до занять народним танцем сприяє організації всього процесу життєдіяльності дитини: спілкування, діяльності, відносин. Результатом виховного процесу в системі занять народною хореографією може стати формування морально цілісної особистості, яка формує власні моральні почуття, відчуття совісті, моральні волю, навички суспільної поведінки та ставлення до оточуючих. Отже, ті якості, навички та вміння морального виховання, які засвоїла дитина у молодшому шкільному віці сприятимуть розвитку морально здорової особистості у майбутньому, що матиме вплив на моральний вигляд суспільства в цілому.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безклубенко С.Д. Теорія культури : навч. посібник. Київ : КНУКіМ, 2002. 324 с
2. Гончаренко Ю. В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : Дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2009. 354 с.
3. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
4. Народнo-сценічний танець у дитячому хореографічному колективі : методичні рекомендації для викладачів хореографічних шкіл, хореографічних відділень шкіл мистецтв і позашкільних установ. Уклад. В. О. Камін. К., 1996. 68 с.
5. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді: наказ Мін-ва України у справах сім'ї, молоді та спорту, Мін-ва освіти і науки України, Мін-ва оборони України, Мін-ва культури і туризму України від 27.10.2009 №3754/981/538/4 URL: <http://www.civica.org/news/view.html>. (дата звернення 12.10.2022)
6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 218 с.
7. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової школи. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
8. Смірнова Т.А. Система пізнавальних завдань для формування естетичних оціночних суджень підлітків : Дис...канд. пед. Наук : 13.00.01. Харків, 1996.160 с.
9. Стасько Б.В. Роман Герасимчук та його автентичні танці гуцульські (західні етнографічні регіони). Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. 283 с.
10. Тугай В. М. Моральне виховання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 41. С. 459–464.





УДК 378.147.091.33:784(045)

Дмитро БОЧКОВ

**САМОПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

У статті актуалізовано проблему самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін та здійснено критичний аналіз існуючої у сучасному науковому дискурсі джерельної бази з досліджуваної проблеми. Визначено, що самопідготовка є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця-музиканта й представлено трактування досліджуваного явища як феномена, що зумовлює розвиток у студентів здатності до професійного саморозвитку, самовираження та самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Ключові слова:** самопідготовка, фахова підготовка, фахові дисципліни, самостійна робота, виконавська діяльність, фахові компетенції, професійна компетентність.

**Постановка проблеми.** Необхідність самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін зумовлена специфікою мистецько-педагогічної діяльності й музично-педагогічно зокрема. Це, перш за все, пов'язано як з особливостями організації навчального процесу у сучасному ЗВО, де на самопідготовку, у межах самостійної роботи студентів, відводиться досить велика кількість годин, так і з тенденціями безперервної освіти, характерологічними особливостями якої є перманентна зміна умов педагогічної праці фахівців мистецького спрямування й відповідно, підвищеними вимогами до професійної мобільності майбутнього фахівця-музиканта та розвитку його здатності швидко й адекватно реагувати на зміни у культурно-творчих процесах та готовністю перебудовувати зміст фахової діяльності відповідно до виникаючих потреб сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У контексті неперервної освіти самопідготовка майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін пов'язана із становленням його суб'єктності та реалізації можливостей саморозвитку в наявному соціокультурному просторі й готовності до музично-педагогічної діяльності в сучасних умовах [7]. Такий процес задовольняє пізнавальну активність майбутнього фахівця-музиканта, його потребу в самореалізації на основі здатності розв'язувати проблеми, самостійно й систематично працювати над професійно-особистісним саморозвитком за рахунок власних ресурсів із використанням накопиченого в музичній теорії і практиці досвіду [5]. У такому разі самопідготовка стає ключовим фактором його професійного зростання.

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми (М. Кузьменко, Т. Рижков, І. Радомський, М. Демидов, С. Чепурна та ін.) дозволив констатувати певну розбіжність думок дослідників щодо сутності та організації самопідготовки студентів. Так, науковці (О. Бугай, І. Воронова) трактують самопідготовку як компетенцію, що забезпечує розширення та поглиблення здатності до її застосування у процесі професійного зростання [1]. Вони наголошують, що самопідготовка є процесом, під час якого студент виконує низку дій, спрямованих на вдосконалення професійно-особистісних якостей та властивостей і, зокрема самоконтролю, а також забезпечує розвиток фахових компетенцій.

Серед видів самостійної діяльності студентів у закладах вищої освіти, Л. Головка виокремлює: роботу з літературою (пошук інформації, аналіз тощо); слухання лекцій, виконання практичних і лабораторних робіт, семінарських занять; написання курсової та дипломної робіт, підготовку до іспитів, модульного контролю [2]. Усі ці види самостійного опрацювання є стандартними вимогами для студента у ЗВО. До них також можна додати й виробничу практику. Головною метою такої діяльності є перевірка та закріплення знань, умінь та способів дій, здобутих раніше, а також можливість формування первинного професійного досвіду, здобутого упродовж практичної діяльності. Але нашому випадку, самопідготовка у процесі вивчення фахових дисциплін має свою специфіку й наряду з вищезазначеними вимогами, потребує вивчення її особливостей.

Тож, аналіз наукових праць, присвячених проблемі самопідготовки майбутніх фахівців у ЗВО, дозволив засвідчити, що найбільшої уваги у цьому напрямку заслуговують дослідження таких авторів, як: Л. Головка, Г. Ковальова, М. Кузьменко, Т. Рижкова та ін. Проте, маємо зауважити, що проблема самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін залишається відкритою для наукового пошуку. Це підтвердило актуальність звернення до зазначеної проблеми й зумовило вибір теми нашого дослідження на рівні кваліфікаційного магістерського дослідження.

**Мета статті:** актуалізація проблеми самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін у сучасному науковому дискурсі на рівні постановки проблеми.





**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначалося вище, актуальність звернення до проблеми розвитку здатності до самопідготовки у процесі вивчення фахових дисциплін, пов'язана з все ще недостатньою увагою до цього питання в рамках передбаченої навчальними планами самостійної роботи студента, наріжним каменем якої є виконавська діяльність.

На думку сучасних науковців (Т.Дорошенко, Г.Ковалева, Я. Юань), самопідготовка є складовою професійної компетентності педагога-музиканта, що розвивається завдяки мотивації та бажанню майбутнього фахівця постійно самовдосконалюватися у професійній сфері. Оскільки ефективна професійна діяльність у майбутньому залежить від рівня сформованості компетенцій, творчих умінь, готовності до подолання складних етапів професійної діяльності та мотивації до самовдосконалення, саморозвитку і самопізнання [11]. Т. Дорошенко зауважує, що виконавська самопідготовка є складним алгоритмом організації самостійної практичної роботи із застосуванням необхідних наукових підходів, педагогічних умов та методичних засобів, наголошуючи на доцільності застосування в освітній сфері синергетичного виміру. Саме останній забезпечує розуміння процесів самоорганізації, яка, у свою чергу, є основним чинником у самовдосконаленні теоретичних і практичних знань і розумінь студента щодо саморозвитку, самоосвіти, самоконтролю та самореалізації в цілому [4].

Загальновідомо, що виконавська діяльність є провідною у системі підготовки фахівця-музиканта, що отримує кваліфікацію за спеціальністю «Музичне мистецтво». У повсякденній роботі, фахівець-музикант має проявляти себе і виконавцем, який володіє інструментом та власним голосом, і керівником хору, що знається на диригентсько-хоровій педагогіці, і мистецтвознавцем та інтерпретатором, котрий добре знає музичну літературу і вільно орієнтуються в ній.

Отже, щоденна самостійна робота студента, пов'язана вокально-хоровим, інструментальним та інтерпретаційним виконавством, потребує розвитку здатності до самопідготовки як компетенції, що зумовлює опанування фаховими компетенціями на більш високому рівні та сформованості його професійної компетентності в цілому. Її саме самопідготовка у процесі вивчення фахових дисциплін стає запорукою удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця-музиканта. Професійна майстерність, свою чергу, забезпечує виявлення його власного «Я» під час інтерпретації музичного твору у процесі виконавської діяльності, що безсумнівно позитивно впливає на самореалізацію майбутнього фахівця у майбутній професійній діяльності [9].

Розглядаючи виконавську діяльність як основний вид фахової підготовки студентів-музикантів, вітчизняні й зарубіжні вчені (С. Волков, Н. Гуральник, М. Конвей, М. Коллін, А. Растрігіна, М. Чемберджи) наголошують на необхідності розвитку мотивації до самопідготовки у цьому напрямку. Науковці підкреслюють, що мотивація, будучи одним із складників психологічної готовності майбутнього фахівця-музиканта до неперервного професійного саморозвитку протягом життя, сприяє ефективному розвитку його здатності до самопідготовки та потреби у постійному самовдосконаленні й самовираженні, а також забезпечує набуття фахових компетенцій на більш високому рівні [8]. Тож, розвиток здатності до самопідготовки зумовлює й вдосконалення фахових компетенцій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта. Іншими словами, з набуттям здатності до самопідготовки, майбутній фахівець-музикант на особистісному рівні опановує згадані компетенції, які складають сутність й специфіку фаху.

Екстраполяція визначених у дослідженні Цзінь Нань методологічних засад фахової підготовки майбутнього фахівця-музиканта у площину досліджуваної нами проблеми, дозволяє припустити що з методологічної точки зору, доцільність розвитку здатності до самопідготовки у процесі вивчення фахових дисциплін зумовлена органічною єдністю загального, особливого і одиничного [10]. Загальним є закономірність набуття здатності до самопідготовки як обов'язкової складової самостійної роботи студентів, передбачених навчальними планами ЗВО задля отримання кваліфікації у будь-якій сфері мистецько-педагогічної освіти. Особливим є наявність специфіки підготовки фахівця-музиканта з фахових дисциплін, що відображено змістовому наповненні кожної з них, набуття відповідних фахових компетенцій а відтак, і здатності до самопідготовки у визначених межах. Одиничним є залежність майбутньої професійної діяльності від обраної студентом індивідуальної траєкторії фахового розвитку, суб'єктної активності студента щодо ефективної самопідготовки у цьому напрямку, що зумовлює як більш високий рівень опанування фаховими компетенціями (що містять знання, розуміння, способи дій, здатність використовувати їх у практичній діяльності) та становлення відповідних професійно-особистісних якостей, так і свідчать про ступінь сформованості професійної компетентності в цілому.

Отже, у контексті досліджуваної проблеми розвиток у майбутнього фахівця-музиканта здатності до самопідготовки на рівні загального забезпечує зростання професіоналізму через розширення меж професійної компетентності й художньо-культурного тезаурусу особистості в процесі отримання вищої музичної освіти. На рівні особливого – сприяє становленню полікультурної художньої обізнаності притаманній музичному мистецтву в цілому, що потребує обов'язкового оволодіння не тільки фаховими компетенціями, а й знанням й розумінням інших видів мистецтв. Одиничним є той емоційно-художній



досвід, який лежить в основі виконавської діяльності та мистецтвознавчій інтерпретації музичного образу у процесі опанування будь-якої дисципліни фахового спрямування [3]

Симбіоз загального, особливого і одиничного у своїй сукупності, взаємозв'язку та взаємозалежності створюють те базове мотиваційне підґрунтя для розвитку здатності до самопідготовки, котре дозволяє досягти загальної мети вивчення фахових дисциплін: набуття фахових компетенцій як складника професійної компетентності майбутнього фахівця-музиканта [6]. З нашої точки зору, такий підхід може стати основою для визначення педагогічних умов розвитку здатності до самопідготовки у процесі вивчення фахових дисциплін. Оскільки завдяки розвинутій здатності до самопідготовки вищезазначена взаємодія сприятиме більш ефективному розвитку фахових компетенцій, дозволить майбутньому фахівцю-музиканту самостійно вибудовувати індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку з огляду на його можливості і потреби у межах дисциплін фахового блоку, а також набувати таких важливих для сучасного фахівця якостей, як критичне мислення, відповідальність, здатність до саморозвитку, самовираження й самореалізації у майбутній практичній професійній діяльності.

**Висновки.** Таким чином, в результаті прискіпливого критичного аналізу існуючих у сьогоденному науковому дискурсі праць вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячених питанням самопідготовки студентів у системі вищої освіти, ми дійшли висновку про те, що незважаючи на досить значну кількість дослідників, наукові пошуки яких були певним чином дотичні до досліджуваної проблеми, наразі проблема самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін все ще залишається відкритою для наукового пошуку.

З огляду на представлені у вітчизняному науковому дискурсі потрактування досліджуваного нами явища, у загальному вигляді самопідготовку ми розуміємо як феномен, що дозволяє розширити межі професійної компетентності майбутнього фахівця-музиканта й забезпечує більш ефективне набуття ним фахових компетенцій у процесі вивчення фахових дисциплін, а також забезпечує здатність до саморозвитку й самореалізації у професійній діяльності протягом життя.

Проекція визначених науковцями методологічних засад фахової підготовки майбутнього фахівця-музиканта у площину досліджуваної нами проблеми, дозволила нам припустити що з методологічної точки зору, доцільність розвитку здатності до самопідготовки у процесі вивчення фахових дисциплін зумовлена органічною єдністю загального, особливого і одиничного.

Перспектива наших подальших науково-дослідницьких розвідок пов'язана з визначенням педагогічних умов, котрі забезпечуватимуть ефективний розвиток здатності до самопідготовки майбутнього фахівця-музиканта у процесі вивчення фахових дисциплін.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воронова І.І., Бугай О.А. Особливості формування компетентностей викладачів через їх самоосвіту. Дніпро, 2018, С.4.
2. Головка Л.О. Самостійна робота студентів - шлях до підвищення якості знань. Біла церква. 2014, С. 22.
3. Горбенко С.С. Парадигмальні конструкти гуманістичного виховання особистості в процесі музичної діяльності// Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково- методичної конференції-семінару. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. С.21-23.
4. Дорошенко Т. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження проблеми виконавської самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, 2019, С.11.
5. Дубровина И.В. Проблемы рефлексивной психологии и научного обеспечения инновационного образования// Психология. Историко Критические обзоры и современные исследования. 2014. – № 6. С. 74-81.
6. Олексюк О.М. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції // Мистецька освіта вищої школи України в контексті євроінтеграції, Київ 2014, - 326 с.
7. Растрюгіна А.М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта// Наукові записки Серія: Педагогічні науки, Випуск 133, С. 57-64, Кропивницький, 2015
8. Rastrygina A. Training of future specialists-musicians on the principles of interdisciplinary models of free arts //Наукові записки Серія: Педагогічні науки, (190), С. 38-42. Кропивницький, 2020.
9. Скребнева Н.Р. Факторы повышения профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки // Педагогика и психология. 2019. Выпуск 2(47). С. 190-196.
10. Цзінь Н. Структурні компоненти вокальної підготовки студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – Луганськ, 2009. – Вип. №7 (170), Ч. I, С. 117-122.
11. Юань Я. Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання. Дисертація... канд.пед.наук., Одеса, 2016



УДК 304: 44

Софія ГРОЗАН

**СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ»**

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кулікова С. В.

У статті автор визначає сутність, види, риси та основні сфери соціокультурної діяльності. Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають соціокультурну діяльність як ефективну практику формування цілісної особистості. Включення до соціокультурної діяльності актуалізує особистісний потенціал, сприяє активному функціонуванню індивіда у конкретному соціальному середовищі, формує його соціокультурний статус.

**Ключові слова:** людина, діяльність, соціум, культура, особистість.

*In the article, the author examines the essence, types, features and main areas of socio-cultural activity. Modern domestic and foreign scientists consider socio-cultural activity as an effective practice of forming a complete personality. Inclusion in socio-cultural activities actualizes personal potential, contributes to the active functioning of an individual in a specific social environment, and forms his socio-cultural status.*

**Key words:** person, activity, society, culture, personality.

**Постановка проблеми.** Соціальні перетворення, що відбуваються в Україні під впливом соціально-економічних реформ, призвели до зміни багатьох педагогічних орієнтирів. У сучасному соціокультурному просторі в умовах становлення нового ринку праці особливу значущість набуває виховання відповідальної, ініціативної, творчої особистості, яка спроможна реалізувати власні життєві цінності. На розв'язання цих завдань спрямовані важливі державні документи – Закон України «Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», в яких зазначається, що успішна самореалізація особистості можлива лише за наявності її власної системи цінностей, котра має бути адекватною сучасному суспільству [4].

Враховуючи вище сказане, на сучасному етапі розвитку України значна увага приділяється організації соціокультурної діяльності, під якою розуміється цілеспрямований, спеціально організований процес залучення людини до культурних цінностей суспільства й активного включення самої особистості в цей процес.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття соціокультурної діяльності розглядали у своїх роботах В. Горовий, О. Онищенко, В. Попик та ін. Основи соціокультурної діяльності вивчають закордонні педагоги, психологи, соціологи, з-поміж яких Є. Григор'єва, Н. Долженкова, Ж. Дюмазедьє, Т. Кисельова, Ю. Красильников, М. Ярошенко та ін.

Соціально-філософський аспект соціокультурної діяльності молоді як соціальної групи досліджували С. Іконніков, І. Ільїнський, І. Коп, В. Лисовський та ін.

Структуру, зміст та принципи соціокультурної діяльності розкрито у роботах І. Бестужева-Лади, Г. Пруденського, Б. Трушина та ін.

Проблеми саморозвитку, самореалізації та психолого-педагогічні детермінанти соціокультурної діяльності досліджували Г. Андреева, Н. Бабенко, В. Бочелюк, А. Воловик, О. Петровський та ін.

У публікаціях останніх років аналізуються соціально-психологічні проблеми соціокультурної діяльності студентської молоді (Г. Кошонько); соціокультурні особливості організації дозвілля молоді та основні причини занепаду культурно-дозвілдової галузі (С. Скляр); причини зміни ціннісних орієнтацій молоді у сфері дозвілля (Ю. Бабенко) тощо.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-методичної літератури визначити сутність, види, риси та основні сфери соціокультурної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Протягом багатьох років культурно-освітня робота – так вона раніше називалася – була складовою ідеологічної діяльності держави, і все, що було пов'язано з діяльністю соціально-культурних організацій, було повністю підпорядковане ідеології партії та уряду.

В даний час основні поняття зазнали суттєвої зміни, і ми можемо говорити про принципи пріоритету загальнолюдських інтересів над класово-становими у процесі засвоєння духовних та моральних цінностей. Еволюція соціокультурної діяльності – це не тільки наслідок її внутрішнього розвитку, а й результат незворотних змін у житті суспільства на певному етапі. В різні історичні періоди феномен соціокультурної діяльності трактувався по-різному: «позашкільна освіта» – до 1920-х років; політико-освітня робота – з 1920 по 1970 рр.; культурно-освітня робота – з 1970 по 1990 рр.; культурно-дозвіллова робота – до середини 1990-х р.; і, нарешті, соціокультурна діяльність – із середини 1990-х років [1, с. 6].

Осмилення даного поняття можливе лише на стику таких фундаментальних наук як філософія, соціологія, культурологія, педагогіка, психологія, економіка, мистецтвознавство, право та ін.



Отже, культурна діяльність – це діяльність, спрямована на створення, збереження, поширення культурних цінностей і залучення до них різних верств населення.

Соціокультурна діяльність – соціально орієнтована робота людини з виявлення, збереження, розширення, освоєння та трансляції культурних цінностей, накопичених певним суспільством, етносом, особистістю, яка поширюється в основному на позанавчальну та позаробочу сферу людини (С. Чукут) [6].

Б. Пережняк визначає соціокультурну діяльність «як організований соціальними інститутами процес залучення людини до культурних цінностей суспільства та активного включення самої людини до цього процесу» [3, с. 377].

О. Копієвська дає таке визначення: «соціально-культурна діяльність – історично зумовлений, педагогічно спрямований та соціально-затребуваний процес перетворення культури та культурних цінностей на об'єкт взаємодії особистості та соціальних груп на користь розвитку кожного члена суспільства [2, с. 82].

Отже, соціокультурна діяльність – це певна система ідей та уявлень, яка відображає цілі та функції державної політики в галузі культури й дозволяє та визначає шляхи, методи і засоби їх реалізації в умовах сучасного суспільства. З цим поняттям тісно пов'язані наступні категорії:

1) Вільний час – частина загального бюджету часу, вільна від виконання професійних, цивільних, сімейних, фізіологічних функцій та інших непорушних справ (категорія часу).

2). Дозвілля – це вільний час, організований у будь-які види. Поняття дозвілля нерозривно пов'язане з поняттям вільного часу, яке використовується повністю на власний розсуд і в цьому сенсі поняття вільного часу асоціюється із задоволенням культурних потреб, відпочинком та розвагами (якісна категорія).

3). Відпочинок – обумовлений соціальними умовами психофізіологічний процес, який знімає втомлення, відновлює фізичні, психічні та інтелектуальні сили (категорія психофізіологічна).

4). Інкультурація – процес опанування індивідом культурного досвіду та включення його до особистісної структури [7].

Педагогічний аспект соціокультурної діяльності полягає у регулюванні процесів соціалізації та індивідуалізації людини, тобто у соціальному вихованні та розвитку, які здійснюються у формах дозвілєвої діяльності та спрямовані на вирішення наступних культурно-виховних завдань:

– цілеспрямоване залучення особистості до багатств культури, формування ціннісних орієнтацій та «піднесення» духовних потреб;

– стимулювання соціальної активності, ініціативи та самодіяльності людини у сфері дозвілля, підвищення її дозвілєвої кваліфікації, тобто вміння раціонально, змістовно та різноманітно організовувати свій вільний час з метою підтримки фізичного та духовного здоров'я й самовдосконалення;

– створення умов виявлення та розвитку здібностей особистості, реалізації творчого потенціалу та позитивного самоствердження тощо [6].

Отже, на основі аналізу наукової літератури можемо визначити основні риси соціокультурної діяльності, яка: 1) здійснюється у вільний час на основі добровільності та активності різних груп; 2) спирається на регіональні традиції та національно-естетичні особливості; 3) має різноманіття видів діяльності серед різновікових груп населення; 4) має різноманітні форми як організовані, так і неорганізовані; 5) має комунікативну спрямованість й розвивається на основі інтересів та потреб особистості; 6) може протікати в індивідуальних та групових формах; 7) має гуманістичний, культурологічний, розвиваючий характер, тому що в основі полягають культурні цілі [2].

Сьогодні соціокультурна діяльність може розглядатися як самостійна підсистема загальної системи соціалізації, соціального виховання та освіти людини. Вона є найважливішою функцією державних та недержавних структур, сферою докладання зусиль численних громадських рухів та ініціатив, засобом використання вільного часу різними групами населення.

У продуктах соціокультурної діяльності виділимо матеріальні та нематеріальні. Матеріальні продукти відносяться до продуктів з більш тривалим терміном використання, до них належать: 1) численні «виробничі» (наприклад, музичні інструменти, театральні костюми, технічне обладнання тощо) та інформаційні (комп'ютери, ноутбуки, телевізори, магнітофони тощо) засоби культури, за допомогою яких здійснюється виробництво чи відтворення культурних цінностей; 2) предмети культури, які є продуктом духовного виробництва, але мають матеріальне втілення (книги, картини, кінофільми, скульптури та інші твори мистецтва тощо).

Нематеріальні продукти – це послуги, розраховані на задоволення духовних інтересів, запитів та потреб. На відміну від матеріальних продуктів вони використовуються протягом невеликого відрізка часу (показ спектаклю, проведення концерту, кіносесанс, видача книг у бібліотеці та книготоргівля, прокат костюмів, репетиторство тощо) [3].

Поняття соціокультурна сфера використовується для характеристики широкого об'єднання галузей, інститутів та служб соціальної сфери, у яких відбувається соціокультурна діяльність. До цієї сукупності, яка задовольняє культурні та інформаційні потреби населення, належать культура, дозвілля, освіта, мистецтво,





фізична культура та спорт, охорона здоров'я та соціально-культурна реабілітація, засоби масової інформації, туризм, готельний та ресторанний бізнес, громадське харчування, природоохоронна діяльність тощо.

Поняття «дозвілля» трактується як відпочинок, розвага, задоволення, гра, вільний час, неробоча діяльність, свобода, рекреація тощо. Вільний час зазвичай складається з: 1) виробничо/навчальна зайнятість (витрати часу на дорогу, на підготовку домашніх завдань); 2) час, який відводиться на покупки в магазинах, приготування їжі, прибирання приміщення, догляд за дітьми тощо; 3) задоволення фізіологічних потреб: сон, їжа, спорт, прогулянки, пасивний відпочинок та ін.; 4) вільний вибір людини, враховуючи власні схильності, матеріальні можливості, фізичний стан та духовні потреби.

Основними функціями соціокультурної діяльності є комунікативна – здійснення потреби людини у спілкуванні, передбачає обмін та споживання інформації різних галузей; інформаційно-освітня, яка існує протягом усього життя людини та забезпечує задоволення різних інтересів особистості; культуротворча – сприяє розвитку здібностей, духовних сил; рекреативно-оздоровча – відноситься до активного дозвілля, що сприяє фізичному розвитку, духовному й фізичному відновленню організму [1].

В наш час соціокультурна сфера постійно розвивається, з'являються нові організаційні структури. Соціокультурна діяльність набуває великого значення, оскільки є основним фактором збереження та розвитку культури, сприяє передачі знань, норм, цінностей та ідеалів майбутньому поколінню.

У соціокультурній діяльності велику роль відіграють соціальні інститути, для яких характерна спрямованість на соціальні відносини, узгоджену систему стандартів діяльності та поведінки. Вони групуються залежно від змісту завдань, функцій та діяльності.

До першої групи належать такі соціокультурні інститути, які переважно займаються виробництвом духовних продуктів (ідеологія, наука, церква, журналістика, архітектура, художня самодіяльність тощо).

До другої групи можна віднести соціально-культурні інститути, які займаються видавництвом, торгівлею, виставками, проповідництвом, конференціями тощо, тобто відносяться до комунікативної сфери.

До третьої групи відносяться групи неформальної діяльності – сім'я, клуби, обряди, карнавали та гуляння, громадські рухи тощо [7].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, у наш час діяльність закладів культури набуває особливої актуальності, тому що має важливу спрямованість на створення умов, які необхідні для задоволення духовно-моральних потреб громадян, збереження та передачу культурної спадщини, формування поведінки та допомогу становленню людини як особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Задахайло О. А. Організація управління культурою в Україні (адміністративно-правовий аспект): Автореф. дис. ... канд. юрид. наук / О. А. Задахайло; Нац. юрид. академія України ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2006. – 27 с.
2. Копієвська О. Правове регулювання відносин у сфері культури / О. Копієвська // Право України. – 2004. – № 8. – С. 82–85.
3. Пережняк Б. А. Зміст та основні напрямки державної політики у сфері культури і мистецтва / Б. А. Пережняк // Актуальні проблеми політики. – О., 2003. – Вип. 16. – С. 377–387.
4. Про Концепцію державної політики в галузі культури на 2005–2007 роки: Закон України від 3 березня 2005 р. № 2460-IV // Офіційний вісник України – 2005. – № 13.
5. Про культуру: Закон України від 14.12.2010 № 2778-VI // Офіційний вісник України. – 2011. – № 2.
6. Чукут С. Духовна культура в гуманітарній політиці України / С. Чукут // Програма «Україна-2010». Консолідація українського суспільства і реалії, перспективи: наук.-метод. посіб. – К.: Вид-во УАДУ, 1999. – С. 47–80.
7. Чукут С. А. Європейський досвід удосконалення культурної політики в контексті розбудови Української держави / С. А. Чукут // Україна на порозі третього тисячоліття: духовність і художньо-естетична культура (теорія і практика). – К., 1999. – С. 25–43.

УДК 37.035:355.01]:73/76(045)

**Інна ДУБОСАР**

### **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

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

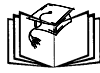
*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.*

*У статті обґрунтовано важливість виховання патріотичності школярів за допомогою образотворчого мистецтва. Розглядається особливість та символіка створення триптиху «Незламність українського народу».*

*Ключові слова: образотворче мистецтво, учні, творчість, функція, картини, робота.*

**Актуальність теми** полягає у важливості донесення до вчителів того, що в першу чергу, саме вони повинні прививати учням любов та патріотизм до своєї країни. Саме завдяки привитій любові до Батьківщини дитина буде завжди захищати її честь, гідність та свободу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Можна сміло заявити, що кожне дитя народжується з потягом до мистецтва, але творчою людиною виростає тільки та, умови навчання якої дозволили розвинути



свої здібності вчасно. Зорові образи, які повинні привити в дошкільному навчальному закладі швидко запам'ятовуються і лишаються в пам'яті, адже саме вони стають тією основою любові до мистецтва та творчості. Завдяки мистецтву – можна сказати основою частини духовної культури людства, відбувається потужний емоційний вплив на психологію особистості, завдяки якому формується внутрішнє вдосконалення. Дослідження Л.С. Виготського, Є.П. Крупника, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна доводять, що, саме дякуючи творам мистецтва, активізуються зорові, слухові та інші рецептори з наступною зміною фізіолого-біологічних ритмів організму [6].

У шкільній практиці відбуваються цілком раціональні та суто логічні форми навчання мистецтва і майже зовсім не робиться нахил на інтуїтивність та емоційно-образність шляхів, що відносяться до сфери духовних потреб та здібностей людини [3].

Для того щоб отримати результати у розкритті творчих здібностей в учнях, необхідно створити атмосферу доброзичливості та деякої свободи під час занять. При виконанні завдань на уроці діти дуже потребують допомоги вчителя. Під час навчання на уроках формуються такі якості, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Коли проводяться уроки зображувальної діяльності дітям закладаються звички виконувати справу до кінця, цілеспрямовано зосередитись на занятті, допомагати товаришу, долати складнощі і т. д. Зображувальна діяльність використовується для суттєвого поглиблення у вихованні доброти, справедливості, патріотизму, вірності. Основним способом вираження свого внутрішнього світу на ранніх стадіях життя є малювання, адже саме через нього прискорюється розвиток просторово-образного мислення, розвиває розумові здібності, спостережливість та відчуття гармонії у дітей [4; 6].

Мистецтво через збережені твори дає змогу повернутися в той час і зрозуміти яким люди бачили виховання дітей. Саме серед багатьох видів мистецтва образотворче мистецтво справляє на людину через її емоційно-чуттєву сферу найефективнішу дію. У вихованні особистості дитини образотворче мистецтво здійснює три функції: пізнавальну, виховну, естетичну. Пізнавальна функція полягає в тому, що під час ознайомлення з творами живопису вчитель пояснює дітям головний задум художника в картині та саме його бачення світу, при цьому дитина запам'ятовує та розширює свій словарний запас. Словник збагачується художніми виразами, епітетами, образністю, словами, що означають моральні якості людей. Під час бесіди про картини образотворчого мистецтва здійснюється розвиток розумової діяльності учнів, виникає вміння порівнювати, пояснювати та аналізувати. Виховна функція образотворчого мистецтва сприяє вихованню різноманітних почуттів дитини, формує відношення до зображуваного на картині. Естетична функція характеризується баченням дітей краси людських стосунків, оточуючої природи у творах образотворчого мистецтва.

У становленні особистості дитини значення образотворчого мистецтва відіграє велику роль. М.І. Качур відмічає, що В.О. Сухомлинський у своїй роботі звертав особливу увагу на розвиток мислення у період дитинства, коли мислительні процеси повинні бути як можна тісніше зв'язані з живими, яскравими, наочними предметами навколишнього світу... Емоційна насиченість сприйняття – це духовний заряд дитячої творчості. Саме через мистецтво можна виховати або відкрити різні почуття. Так при ознайомленні з жанровим живописом у дітей активізується інтерес до громадського життя країни, до різних видів діяльності людини, відношенням його у процесі праці до скарбів, які створює людство у художній творчості [1]. З цього можна зробити висновок, що вчительло дійсно важливо навчити школярів бачити зображувані у творі мистецтва явища з реальною дійсністю – почати розвивати їх естетичне почуття, яке проявляється у дітей на початку в емоційних і мовних реакціях. Художнє виховання через засоби образотворчого мистецтва слід починати з молодшого шкільного віку учнів. Щоб твори мистецтва привносили виховання дітей, потрібно вчити розуміти мову картин, тобто виразні засоби які застосовує художник для втілення творчого задуму. Це допомагає формуванню естетичної оцінки та відкриває стежку до емоційно-морального, естетичного змісту мистецтва.

При ознайомленні дітей з творами образотворчого мистецтва обов'язково потрібно проводити характеристику картини та зауважувати на цінні моменти. З давнини Україна славиться чудовими майстрами. Національні українські традиції підтримують та продовжують сучасні талановиті митці з різних куточків України. У своїх картинах Катерина Білокур розповідала світові, який талановитий її народ, як тягнеться його душа до краси і розуміє прекрасне в житті [2]. Її картини дають змогу показати дітям традиції, побут, спосіб життя наших предків. Український художник із села Гусинка на Харківщині, Опанас Іванович Заливака свою любов до України відобразив у своїй творчості. Картини Опанаса Івановича Заливаки наділені глибоким філософським та патріотичним змістом. Ще одного талановитого українського художника Ф. Красицького вельми цікавила українська історична тематика. Особливо захоплювався він героїчними подіями визвольної боротьби народу – козаччиною. Ознайомлюючи дітей із змістом картини Красицького "Гість із Запоріжжя", ми виховуємо гуманістичні та патріотичні риси, що важливо і доцільно при відродженні мистецтва у національній системі виховання. В залах Державного музею українського образотворчого мистецтва можна привити дітям любов до патріотизму через кілька ікон Богоматері, пейзажі



П. Левченка, В. Орловського, С. Васильківського, Д. Шавикіна, І. Бокшая, С. Костанді, жанрові твори М. Пимоненка. Костянтин Трутовський – відомий український художник, глибокий знавець побуту селян, шанувальник національних традицій. Чимало полотен майстра присвячено відтворенню образів дітей [7]. Багато українських "художників правдиво відтворили різні події, пов'язані з Вітчизняною війною, змалювали її свідків та учасників, щоб прийдешні покоління знали їх та пам'ятали. Видатним досягненням українського мистецтва критичного реалізму є творчість Т.Г. Шевченка. Шевченко завжди прагнув насамперед показати душу селян, їхні теплі відносини, любов, родинний лад.

Саме мистецтво має величезну можливість впливати на людину, тому художньо-естетичне та патріотичне виховання потрібно розглядати як універсальний засіб особистого розвитку школярів. Метою художньо-естетичного виховання є процес розвитку сприймання, інтерпретація творів, практична творчість, формувати ставлення до реальності та здатності до самореалізації.

Прививання любові школярам до мотивів робіт художників образотворчого мистецтва на тему війни та боротьби проти неї грає велику роль у вихованні дітей справжніми українцями, які мають бути патріотами своєї держави та виростати людьми, чесними і справедливими.

Робота триптих «Незламність українського народу», є тим самим засобом, за допомогою якого виховуємо патріотичність школярів. Вона показує біль українського народу але надихає на боротьбу, стимулює роздуми про те, що Україна повинна жити, її треба рятувати, захищати і боронити від загарбників. Саме тому через свою роботу закликаю до боротьби за Україну та український народ.

Творча робота складається з трьох різних робіт, але якщо їх об'єднати то вони будуть однією цілою. Перша робота виконана на тему голодомору 1932-1933 років. Центр складається з сім'ї, мами, тата та дитини, яка в ті страшні часи змінила свій склад адже багато хто помер від голоду. Саме тому сім'я створилася з трьох рідних людей, як надія в майбутньому на повний склад родини. На сукні матері зображений соняшник – символ сонця, праці й достатку, сили і добробуту, він є одним із найсильніших квітів і символізує любов до батьківщини. Також в центрі роботи зображені пусті колоски пшениці, які передають штучно створений біль і голод українського народу. Низ картини прикрашають квіти незабудки – вони є одними із квітів традиційного українського вінка і виступають символом постійності та вічного кохання. Саме цю квітку обрали символом голодомору, яка складається з синього і жовтого кольорів вільної та незалежної України, та нагадує не забувати жертв, які загинули на території України взимку 1932–1933 років штучно створеною голодною смертю.

У верхній частині картини зображено хрест-лелеку який можна двояко трактувати та дерева-свічки. Хрест – символ смерті та болю; символ життя та порятунку душі і сили людської віри; після смерті Христа з'явився символ християнства, який означав перемогу життя над смертю. Сьогодні християнський хрест – це символ любові Бога до людей. Лелека – символ любові до матері і батька, а тому це ще й символ сімейного благополуччя, любові до Батьківщини та рідної землі. Також цей птах виступає символом вогню та сонячного світла, від якого проростає все живе та дає в майбутньому надію на відновлення та краще життя. Дерева символізують образ плодючості, мудрості і благополуччя. Образ дерева означає і життя космосу: його гармонійність, ріст, розповсюдження, процес зародження і відродження, нескінченне життя та безсмертя. Свічка в картині, з одного боку виступає символом пам'яті, а з другого – символізує світло в пітьмі життя, осяяння, живильну силу сонця, яке дає надію до наближення світлих часів в житті. У християн свічка – це божественне світло, яке сяє в пітьмі цього світу, емблема Христа, Церкви, віри, духовної любові. Свічки по обидва боки від хреста на вівтарі символізують двоїсту породу Ісуса Христа, людську і божественну.

Друга робота присвячена Україні, яка виступає в образі дівчини-українки. На голові дівчини вінок із волошок, які виступають символом життя, молодості, краси, скромності і простоти, добробуту, ніжності, душевної краси, праведності, святості та чистоти. За спиною дівчини зображено український рушник із вишитим деревом життя – він є незмінним національним символом добробуту. Цей символ часто вишивали на рушниках, тому що вірили, що він оберігає життя родини та забезпечує їй достаток. З лівої сторони від рушника зображено маки – квіти родючості й міцного роду, оскільки в кожній квітці понад сімсот зернин. В давнину мак виступав символом незнищеної пам'яті роду, саме тому дівчата, у яких близькі загинули на війні, вишивали червоні маки. Червоний мак – символ пам'яті жертв Першої світової війни, а згодом – жертв усіх військових та цивільних збройних конфліктів, починаючи з 1914 року [5]. У верхній частині картини зображені ластівки – символ надії, молодості, успіху, ранку, весни, сходу сонця, домашнього затишку, щастя та свободи. Для християн ластівка символізувала воскресіння та початок нового життя.

Третя робота виконана у символіці війни України в 2022 році. У верху картини зображені птахи-випускники СУ-27, символи волі та визволення. В центрі зображено червону калину, яка з однієї сторони символізує відродження, червоні ягоди відображають безсмертя роду і довголіття сім'ї. Дівчині вона дає красу – як надію на закінчення війни та відродження краси в майбутньому. А з іншої сторони символом російсько-української війни стала пісня «Ой, у лузі червона калина...», що колись була справжнім гімном Українських Січових Стрільців. Саме ця пісня зараз є однією з візитівок України на культурному фронті.



Біля калини зображено керамічних півників васильківської майоліки, які стали символом витримки українців перед масовими злочинами російських окупантів. Саме цей півник із шафкою вцілила на стіні одного із зруйнованих будинків Бородянки після авіа удару. Саме завдяки війні, яку розпалила Росія, спонукали українців ще більше цінувати свою ідентичність та національність. Саме трагедія у Бородянці та вцілілий півник стали поштовхом до відродження майолікового виробництва у Василькові, звідки родом півник.

**Висновки.** Підводячи підсумки можна сказати, що образотворче мистецтво виступає як засіб виховання художнього, естетичного, морального та патріотичного стану школярів України в боротьбі за незалежність українського народу. Мистецтво потрібно також для підняття духовного настрою військових, які перебувають на фронті або готуються до нього, щоб були сили боротися за волю для себе та своїх дітей, за націю та сильну і нескорену державу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Качур М. І. Виховуємо високе почуття гармоній з навколишнім світом // Мистецтво та освіта. – 2004. №2
2. Кашуба Л. І. Таран М. О. Ричко В. К. Образотворче мистецтво в початковій школі. - Тернопіль МГ «Мальва - СОС». - 2001
3. Образотворче мистецтво у структурі естетичного виховання молодших школярів. - URL - [https://vuzlit.com/712504/obrazotvorche\\_mistetstvo\\_strukturi\\_estetichnogo\\_vihovannya\\_molodshih\\_shkolyariv](https://vuzlit.com/712504/obrazotvorche_mistetstvo_strukturi_estetichnogo_vihovannya_molodshih_shkolyariv)
4. Художньо-естетичне виховання. - URL - <https://school55mrl.wixsite.com/mrpl-s55/hudozhno-estetichne-vihovannya>
5. Символіка українців. - URL - <https://uk.m.wikipedia.org>
6. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток художніх інтересів та потреб учнів шляхом впровадження інноваційних методів навчання. - URL - <https://naurok.com.ua/vihovannya-emociyno-cinnisnogo-stavlennya-do-mistetva-rozvitok-hudozhnih-interesiv-ta-potreb-uchniv-shlyahom-vprovadzhennya-innovatsiynih-metodiv-navchannya-119788.html>
7. Роль образотворчого мистецтва в естетичному вихованні. - URL - [https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00065354\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00065354_0.html)

УДК 614:78. 11

Тетяна КОЛПАК

### ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВА БАГАТОМАНІТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО НАРОДНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарєва Ю. В.

**Анотація.** У статті автор розглядає творчість сучасних колективів, які представляють інноваційний характер професійного народного хорового мистецтва України. Художньо-естетичною основою діяльності цих колективів є пошук принципово нових виконавських форм на основі динамічного синтезу різних елементів художньої творчості: поетичних, вокально-хорових, музично-інструментальних, театральних-сценічних тощо.

**Ключові слова:** народне хорове виконавство, нові форми, мистецтво, соціокультурні процеси.

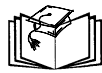
**Abstract.** In the article, the author examines the creativity of modern collectives that represent the innovative nature of the professional folk choral art of Ukraine. The artistic and aesthetic basis of the activities of these collectives is the search for fundamentally new performance forms based on the dynamic synthesis of various elements of artistic creativity: poetic, vocal-choral, musical-instrumental, theatrical-scenic, etc.

**Keywords:** folk choral performance, new forms, art, socio-cultural processes.

**Постановка проблеми.** Сучасна політична та соціокультурна ситуація в Україні, спричинена відповідними подіями та змінами у суспільстві, державній політиці України та її позицією на міжнародній арені, пояснюють необхідність патріотичного виховання громадян, важливою складовою якого є відродження національної культури України. Вагоме місце у системі національних культурних надбань нашої країни посідає вокально-хорове мистецтво – виняткове музичне явище України, що налічує багатовікову історію, має свої традиції та канони, якими захоплюються в усьому світі.

Сягаючи своїми витокami у часи первіснообщинного ладу та будучи тісно пов'язаною з обрядовістю та фольклором, хорова музика та хоровий спів протягом століть займали визначне місце у мистецькому та буденному житті українського народу, будучи невід'ємною складовою буття та діяльності людини. Основою хорового твору є народна пісня, зокрема календарна та родинно-обрядова, яка відображає реалії повсякденного життя, звичаїв та побуту народу, його почуття, переживання, устремління, ментальність, висвітлює особливості історичного шляху, є автентичним прикладом збереження національних музичних традицій. Народна пісня завжди викликала інтерес професійних музикантів, результатом чого є численна кількість художніх обробок українських народних пісень відомих композиторів. Велика кількість творів вокально-хорового мистецтва увійшли до скарбниці культурних здобутків України, а деякі хорові твори та солоспіви були високо оцінені міжнародним мистецьким товариством та визнані найкращими зразками українського вокально-хорового мистецтва поза межами України. Наприклад, «Не отвержи мене»





М. Березовського, «Пори року» Л. Дичко, «Радуйся, ниво неполитая» М. Лисенка, «Щедрик» М. Леонтовича тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Українське народне хорове виконавство традиційно досліджується в системі музичної фольклористики (А. Гуменюк, А. Іваницький, М. Молдавін, Л. Яценко), що істотно розширює межі мистецтвознавчої проблематики. Поглиблення наукового інтересу до проблем народного хорового виконавства припадає на 80-90-ті роки ХХ століття. У працях відомих українських дослідників (О. Бенч-Шокало, Т. Булат, С. Грици, Є. Єфремова, А. Іваницького, І. Ляшенка, Л. Пархоменко, І. Юджіна та ін.) з'ясовуються питання етнокультурних витоків хорового співу, форм його побутування, спадкоємності фольклорних музичних традицій, етнохудожніх цінностей української пісенної культури.

Серед розмаїття наукових розвідок, які присвячені дослідженням різних сторін історичного розвитку вокально-хорового мистецтва провідне місце займають праці таких вітчизняних науковців як С. Бень, Т. Гнатів, С. Грица, Н. Гарасимова-Персидська, О. Дем'янчук, М. Загайкевич, В. Іванов, Б. Кіндратюк, Л. Дорохіна, В. Павлінчук, Л. Пархоменко, І. Парфентьева, В. Рожко, Т. Смирнова, О. Скопцова, Б. Фільц, О. Цалай-Якименко, О. Цвігун, К. Шамаєва, О. Шреєр-Ткаченко, П. Шеманський, Ю. Ясіновський та ін.

**Мета статті** – дослідити особливості професійного народного хорового виконавства України другої половини ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Народне хорове виконавство тісно пов'язане з духовною сутністю давньоукраїнської культури. Для усвідомлення сутності феномену «народний хор» необхідно звернутись до етимології слова «хор». Так, у наукових та енциклопедичних виданнях поняття «хор» (від грецького слова *choros*) трактується як колективний учасник давньогрецького спектаклю; співаюча, танцююча, декламуюча група виконавців (хоревтів). У сучасному розумінні, хор це колектив, що виконує вокальну музику з інструментальним супроводом або *a capella* [3, с. 124].

На наш погляд, заслуговує на увагу визначення хору відомим теоретиком і практиком хорової справи К. Пігровим, який вважав хор організованим творчим колективом, основним завданням якого є виконавська діяльність, ідейно-художнє та естетичне виховання народних мас. Автор узагальнює різноманітні функції хору, а саме: комунікативну, художньо-естетичну, соціальну тощо [2].

Професійний український народний хор – це тип творчого колективу, що складається з мішаного хору, танцювальної групи та оркестру народних інструментів. Кожна з цих груп є складовою хорового колективу і в той же час має різножанровий репертуар.

Етап професіоналізації української народної хорової справи тісно пов'язаний із творчістю цілого ряду хорових колективів, у творчості яких узагальнено характерні організаційні, художньо-стильові та музично-стилістичні принципи українського народного хорового виконавства.

Активізація народного хорового мистецтва припадає на 1980–1990 роки, що пов'язано з важливими історичними подіями в Україні, здобуттям незалежності, відродженням інтересу до національних традицій тощо. Цей період характеризується тісною взаємодією державних та комерційних інституцій в розвитку культури, освіти, мистецтва тощо.

Наприкінці 80-х років ХХ століття на рівні загальнодержавної політики впроваджується міжнародна програма «Всесвітнє десятиріччя розвитку культури», починає активно функціонувати «Українська асоціація майстрів народної творчості», організуються різноманітні культурно-мистецькі заходи.

Зазначений період характеризується подальшим розвитком народної хорової справи, розширенням інституціональної сфери функціонування народного хорового виконавства (державні центри фестивалів та концертних програм, центри сучасного мистецтва), появою нових типів народних хорових колективів, розвитком наукових засад народного хорового мистецтва.

Становлення професійної хорової освіти в Україні пов'язане з організацією хорових студій на основі народних хорових колективів. Поступово складається система середніх та вищих мистецьких освітніх закладів для підготовки фахівців народної хорової справи [5].

Становлення фундаментальної системи професійної хорової освіти в Україні сприяло подальшій професіоналізації народної хорової справи, про що свідчить мистецтво Українського національного академічного народного хору ім. Г. Верьовки, Закарпатського народного хору, Буковинського народного хору, Гуцульського ансамблю пісні і танцю та багатьох інших.

Сучасний період розвитку народного хорового виконавства позначений пошуками нових жанрів, мистецьких форм, напрямів, стилів, художніх традицій. Зразками новаторських форм в українському народному хоровому виконавстві є український театр танцю «Калина» (м. Київ), театр української музики, пісні і танцю «Зоряни» (м. Кропивницький), фольклорний гурт «ДахаБраха» (м. Київ), ансамбль пісні і танцю «Сіверські клейноди» (м. Чернігів), фольклорний театр «Берегиня» (м. Київ) [4].

Ансамбль пісні і танцю «Сіверські клейноди» створено у 2002 році в лоні Чернігівського народного хору. Він діє при обласному філармонічному центрі фестивалів та концертних програм і є найбільш показовим з погляду пошуків нових мистецьких форм народного хорового виконавства, в яких, з одного боку, відбивається тенденція до збереження етнорегіональної виконавської традиції, з іншого боку, широко



використовуються елементи театралізації. Одне з чільних місць в репертуарі ансамблю посідають театралізовані дійства «На Йвана Купала», «Вертеп», проєкт «Тільки для вас», здійснений спільно з акторами «Молодіжного театру».

Музичну народну культуру Кіровоградщини представляє Театр народної музики, пісні і танцю «Зоряни» (1984) – одні з перших професійних колективів регіону, очолюваний заслуженим артистом України Д. Притулою. Театр «Зоряни» має у своєму складі хорову групу, оркестр та балет. Самобутність виконавського стилю колективу визначає оригінальний репертуар, зокрема тематичні концертні програми «Ми з України», «Пісні степового краю», «Моя Україна», масштабні вокально-хореографічні композиції, театральні дійства. Визначальними ознаками театру «Зоряни» є своєрідне відтворення народних пісенних традицій регіону, спираючись на жанрову багатоманітність українського фольклору.

З розвитком нових інституційних форм культурно-музичного життя у 90-х рр. ХХ ст. з'являється багато мистецьких центрів, серед яких привертає увагу Київський центр сучасного мистецтва «Дах» (1994), художнім керівником якого є відомий український театральний діяч, режисер В. Троїцький.

В лоні мистецького центру функціонує фольк-гурт «ДахаБраха» як своєрідний етно-хаос гурт.

Основні репертуарні вистави центру «Дах» створені у співпраці з відомими українськими фольклорними гуртами, зокрема вистава в традиціях українського вертепу «Кам'яне коло» (за участю фольклорного гурту «Древо»); театральньо-обрядове дійство «В пошуках втраченого часу» (за участю гурту «Божиці») тощо.

Отже, творчість «Даха» має виразно експериментальний характер, філософську основу. Характерною ознакою музичного ряду вистав є спираючись на автентичне виконавство з відповідними виконавськими засобами та музичним інструментарієм.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Отже, народне хорове виконавство в Україні тісно пов'язане з суспільними, загальнокультурологічними процесами та мистецькими тенденціями. Істотні зміни у сфері професійного українського народного хорового мистецтва відбуваються наприкінці ХХ ст. Вони зумовлені специфікою соціокультурних процесів, розширенням сфери функціонування народного хорового виконавства (естрада, театр, масові видовищні форми тощо). З'являється багато нових художньо-структурних типів: театр народної музики, пісні і танцю, театр танцю, етно-хаус гурт тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Парфентьева І. П. Хоровий клас: навчально-метод. посібник / І. П. Парфентьева. – Миколаїв, 2019. – 82 с.
2. Пигров К. К. Руководство хором: учеб. пособие для очных, заочных и вечерних отд-ний муз. училищ и высш. муз. учеб. заведений / К. К. Пигров. – Москва: Музыка, 1964. – 220 с.
3. Романовский Н. В. Хоровый словарь / Н. В. Романовский. – Ленинград, 1980. – 142 с.
4. Скопцова О. М. Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні: монографія / О. М. Скопцова. – Київ, 2017. – 180 с.
5. Смирнова Т. Хорознавство (історія, теорія, методика). Навчальний посібник / Т. Смирнова. – Харків, 2018. – 212 с.

УДК: 37.032-053.66-792.8

**Маргарита ОМЕЛЬЧЕНКО**

### **МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА З УЧНЯМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливість методів роботи педагога-хореографа з учнями різних вікових груп.*

**Ключові слова:** *методи, методичні особливості, хореографія, психофізіологія.*

**Постановка проблеми.** Багатство хореографічного мистецтва завжди привертало до себе увагу дітей різних вікових категорій. Загалом, хореографія набула широкого поширення як в позашкільних установах, так і в загальноосвітніх школах. На практиці хореографія канонізувалася як перспективна форма естетичного, культурного виховання дітей. Водночас, заняття з хореографії забезпечують розвиток індивідуальних здібностей дітей, сприяють фізичному розвитку вихованців та духовно їх збагачують. Проте, для досягнення успішної роботи під час хореографічного навчання педагогу-хореографу важливо добре орієнтуватися в психофізіологічних особливостях дітей кожної вікової групи, а також враховувати їх під час формування танцювального репертуару, а головне майстерно розподіляючи фізичне навантаження. Як наслідок, проблема викладання хореографії для дітей різних вікових груп є особливо актуальною на часі та потребує ґрунтовного висвітлення. Незважаючи на безперечну цінність проведених досліджень методика викладання хореографії для дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку не набуло належного висвітлення.[1]



**Аналіз досліджень і публікацій.** Вагоме значення для досліджуваного феномену мають праці вітчизняних науковців, які порушують проблеми хореографічного мистецтва у формуванні гармонійної особистості в умовах сучасної системи виховання (Л.Гусаченко), хореографічне мистецтво як фактор творчої діяльності дитини та педагогічні аспекти виховання особистості засобами хореографічного мистецтва (Т.Медвідь, І.Харченко) Аспектно дотичними до проблеми досліджуваного феномену є розвідки О.Вільхової, С.Шалапи, П. Фриза, К.Зозулі, А.Шевчук та ін. [1]

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи роботи з дітьми різних вікових груп під час занять з хореографії.

**Виклад основного матеріалу** Результати фізичного, пластичного, естетичного виховання засобами хореографії залежать від урахування психофізіологічного аспекту розвитку дитини, методів, принципів і форм організації і проведення навчально-виховного процесу. У дошкільному віці формуються основні структурні компоненти танцювальної діяльності, виявляються та розвиваються різносторонньо природні задатки дитини лише при правильно обраній та обґрунтованій методиці, що будується з урахуванням єдності форми і змісту при провідній ролі змісту. Врахування психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку є першочерговим завданням педагога-хореографа. Фізичне навантаження дітей повинно відповідати їхньому віковому нервово-психологічному розвитку, бо від цього залежить не лише успішне оволодіння основними хореографічними та музично-ритмічними навичками, а перш за все збереження здоров'я та позитивний вплив на нього. Педагог повинен дотримуватися послідовності в застосуванні методичних прийомів, які повинні відповідати дошкільній віковій групі. Коли педагог дає завдання дітям, він має враховувати їхні вікові особливості, серйозно продумати, на які якості розвитку спрямоване це завдання, як організувати дитяче сприйняття, включити увагу, мислення. Відповідно до поставлених завдань необхідно обирати і методичні прийоми. Заняття можна проводити у груповій та індивідуальній формах. Основою хореографічного заняття є урок, мета якого – ознайомити, навчити, закріпити. Він складається з трьох частин: вступна, основна та заключна. Кожна частина уроку повинна включати повторення попереднього і виклад нового матеріалу з обов'язковим його закріпленням. Кожна частина уроку повинна ставити конкретні завдання, пов'язані між собою і спрямовані на виконання програми в цілому. Кожне заняття повинно бути заздалегідь продумане, обґрунтоване та записане. Наступне заняття має продовжувати попереднє. [2]

Під час організації та проведення хореографічних занять з дітьми дошкільного віку слід дотримуватися таких методичних вимог:

- постановка перед кожним заняттям виховних, розвивальних і оздоровчих завдань; відповідність змісту заняття його тематиці, меті й завданням;
- повторення попереднього й подача нового матеріалу з обов'язковим його закріпленням шляхом багаторазового, варіативного використання;
- зміна видів діяльності, місця розташування дітей, оптимальне дозування припустимого навантаження;
- особиста участь педагога у виконанні танцювальних рухів;
- використання різнохарактерного, образного музичного матеріалу, що відповідає завданням певної частини заняття;
- формування в дітей усвідомленої мотивації до танцювальної діяльності;
- використання різних методів і прийомів, що стимулюють рухову, розумову, пізнавальну й творчу активність дітей;
- здійснення індивідуально-диференційованого підходу (урахування фізичних можливостей, психічних особливостей, інтересів, статевих розходжень і особистісних якостей дитини);
- застосування ігрових моментів, що сприяє підвищенню інтересу до заняття;
- створення атмосфери захищеності й комфортності під час заняття, доброзичливий характер спілкування з педагогом, заохочення навіть незначних досягнень дітей;
- використання прийомів, що забезпечують емоційне наповнення заняття (прийоми емоційної регуляції, прийоми корекції несприятливих емоцій);
- стимуляція активності й самостійності дітей; поєднання репродуктивного й продуктивного видів діяльності, надання дітям свободи у виборі способів розв'язання творчих завдань;
- підбиття підсумків з аналізом діяльності дітей, повідомлення мети наступного заняття для підвищення інтересу й мотиваційної готовності.

Отже, проведення хореографічних занять з дітьми дошкільного віку буде ефективним за таких умов:

використання педагогічного потенціалу хореографії з урахуванням її виховних та розвивальних можливостей;

реалізація особистісноорієнтованого підходу до дітей у процесі танцювальної діяльності;

застосування демократичного стилю спілкування педагога з дітьми, що ґрунтується на принципах взаємодії та співтворчості;



мотивації діяльності дітей; добору системи методів і прийомів залежно від етапів формування хореографічної навички;  
пріоритетності ігрових форм;  
наступності та послідовності збільшення навантаження; використання доступного й цікавого танцювального репертуару;  
застосування різних типів хореографічних занять; створення ситуації успіху, умов для самопізнання, творчого розвитку і самореалізації дитини;  
формування естетичних смаків та ціннісних орієнтацій;  
збереження здоров'я дитини.

Молодший шкільний вік (6-10 років) містить у собі потенціал розумового розвитку дітей. Комплексний розвиток дитячого інтелекту в молодшому шкільному віці йде в декількох різних напрямках:

1. Засвоєння й активне використання мови як засобу мислення.

2. З'єднання і взаємно збагачуючий вплив один на одного усіх видів мислення: наочно-дійсного, наочно-образного і словесно-логічного.

3. Виділення, відокремлення і відносно незалежний розвиток в інтелектуальному процесі двох фаз:

а) підготовчої фази (рішення задачі: здійснюється аналіз її умов і виробляється план).

б) виконавчої фази - цим план реалізується практично.

Організація занять з молодшим шкільним віком: заняття проводяться у груповій та індивідуальній формі. Мета уроку – ознайомити, навчити, закріпити. Тривалість уроку – 45 хвилин. Урок повинен будуватися на різноманітному матеріалі, який подобається дітям, оскільки одноманітна діяльність стомлює їх. Не слід довго затримувати увагу дітей на одному рухові, тому що вона в них не стійка. Між складовими частинами уроку треба робити паузи, щоб переключити увагу дітей. Побудова уроку.

Розминка 3-5 хвилин,

1) розучування рухів у ігрових завданнях,

2) молодша група - вільні ігри за вибором дітей, середня – ігри за придуманими самостійно сюжетами, старша – розучування етюдів до танців.

3) молодша група ритмічні завдання, середня – ігрові етюди до танцю, старша – розучування частин танцю.

Кожна частина уроку повинна включати повторення попереднього і виклад нового матеріалу з обов'язковим його закріпленням. На кожному занятті треба сказати дітям, що саме вони сьогодні робитимуть, чому повинні навчитись, зосередити їхню увагу на досягненні поставленої мети. Новий матеріал краще подавати у невеликому обсязі, з наростанням ступеня складності, повторюючи його до свідомого засвоєння дітьми. Підбираючи рухи до ігор, етюдів, танців, хороводів слід не дуже складні, чергуючи моменти похваллення із спокоем. При розучуванні рухів, які за змістом і формою повинні збігатися з музикою, педагог показує дітям, якими засобами їх можна краще опанувати і виразно, невимушено виконувати під музику. [2]

Групова та індивідуальна робота організовується в позашкільній установі для виховання учнів молодшого шкільного віку цього закладу з використанням різноманітних форм організації освітнього процесу.

Основою навчання в хореографічному колективі виступають уроки. Як провідна форма організації навчального процесу урок адаптувався до різних освітніх систем з урахуванням їх специфіки. Урок – форма організації навчання з чітко встановленим проміжком часу та постійним складом дітей одного віку з метою оволодіння учнями системними знаннями, вміннями, навичками, а також позитивними світоглядними і морально-естетичними ідеалами.

У великому різноманітті типів уроків, для навчання хореографії доцільно взяти за основу класифікацію, запропоновану дидактами, а саме: комбінований (змішаний) урок, урок вивчення нових знань, урок закріплення нових знань, узагальнюючий урок, контрольний урок. Так уроки класичного танцю можуть бути комбінованими, узагальнюючими, контрольними тощо.

Будь-який урок хореографії складається з підготовчої, основної та заключної частини. У підготовчій частині уроку вирішуються завдання організації навчання дітей, мобілізації їх до майбутньої роботи, підготовки до виконання вправ основної частини заняття і вона включає наступні моменти: уклін педагогу; опитування учнів про їх фізичне самопочуття і ступінь готовності до уроку; коротке повідомлення учителем теми уроку; постановку перед учнями цілей і завдань [3].

Хореографічний гурток, який відвідують діти 5–8 класів, має свої особливості. Це вже згуртований колектив з окремою танцювальною підготовкою. Заняття з хореографії у колективі проводяться так само, як і зі школярами молодшого шкільного віку, але у зв'язку з особливостями психофізіологічного розвитку дітей цього віку, маються деякі зміни. В цей час організм дитини має суттєві морфологічні та функціональні зміни, які співпадають з початком ( у хлопчиків) – 13–14 років і з першою половиною ( у дівчат) – 12–13 років періоду статевого розвитку. Хлопці і дівчата в цьому віці розвиваються нерівномірно. Дівчата





випереджають хлопців у фізичному розвитку. У дітей значно збільшується маса м'язів. М'язи за своїми якостями мало відрізняються від дорослих. У підлітків звеличується сила м'язів. У хлопців сила, як абсолютна, так і відносна звеличується швидше, ніж у дівчат. К 12–13 рокам у дівчат сила м'язів по відношенню до маси знижується.

У середньому шкільному віці ще не закінчено формування кісного скелету. Повне зростання костей завершується к 16–17 рокам. Хребет продовжує залишатися гнучким, а слабкість мускулатури, яка його оточує, робить хребет здатним до деформації. Швидкий ріст тіла у довжину при не установлених формах хребта негативно впливає на осанку школярів, тому у підлітковому віці необхідно приділяти увагу вправам на формування правильної осанки, що можна здійснити завдяки багатьох вправ бальної хореографії. Віковий період 11–14 років характеризується розвитком вегетативних органів та систем організму. Продовжує розвиватися серцево-судинна та дихальна системи. Підлітки достатньо легко пристосовуються до учбової роботи, але швидко втомлюються, особливо при одно подібних, монотонних комбінаціях. На великі навантаження реагують неадекватними реакціями. Відбувається подальший розвиток функцій нервової системи. Однак врівноваженість процесів збудження та гальмування дуже далекі від ідеальних. У підлітків спостерігається домінування збуджувальних процесів над гальмуваннями. Підліток легше переносить ритмічні навантаження, ніж постійну зміну темпу та ритму. Які дуже шкідливі для діяльності серцево-судинної системи дітей цього віку [2].

Метод показу. На початкових етапах вивчення рухів актуалізувати увагу варто на використанні методів особистого показу, із подальшим підвищенням рівня хореографічних навиків вихованців, доцільно перейти до методу самостійного відтворення дій за викладачем, з подальшим оцінюванням якості їх виконання. Дана методика забезпечує реалізацію принципу наочності та сприяє формуванню у підлітків уявлення про естетичну форму руху, що вивчається. Як зазначають В. Годовський (2012), Б. Колногузенко (2004), Н. Корисько (2015), О. Мартиненко (2013), М. Марушка (2012), М. Пінчук (2009), Л. Савчин (2012), О.Тіщенко (2013), С. Шалапа (2015), чітке усвідомлення образу руху активізує регуляційні процеси над руховою активністю людини, тому демонстрація нових елементів танцю повинна проводитися на високому технологічному рівні. Після загального показу слідує поетапний із розбиттям руху на елементарні складові частини та стислим пояснювальним супроводом всіх дій педагога. Завершальним етапом вивчення руху є цілісний показ із використанням музичного супроводу.

Процес показу рухів концентрує увагу учнів, чинить вплив на всі органи чуття та стимулює розумовому діяльність, тому на заняттях потрібно створити сприятливу атмосферу, де вихованці зможуть творчо проявляти свої емоції та почуття, взаємодіяти один з одним. За таких умов забезпечується більш чітке уявлення образу руху, розвивається фантазія, через яку дитина проектує глибини свого духовного світу. У протилежному випадку, якщо педагогу не вдасться донести до учня розуміння форми руху, постає проблема правильного його виконання, що тягне за собою зниження якості демонстрації танцю та розкриття його змісту, що призведе до втрати виховного значення хореографії. Недостатня увага до змісту та образу танця з позиції педагога (балетмейстера) чинить формування у вихованців враження про беззмістовність та формальність їхньої творчості.

Зразок. Також варто відмітити ефективність застосування методики зразку, яка відноситься до категорії практичних методів. Суть реалізації у процесі навчання хореографії вихованців хореографічного колективу полягає у точному, професійному, емоційно збагаченому та виразному виконанні педагогом завдання, яке він ставить перед учнями (принципи доступності, поєднання вербальних і невербальних факторів впливу, емоційності навчання). Демонстрація зразку може містити танцювальну композицію, яка складаються з кількох компонентів, частину хороводу, етюду чи танцю. У процесі виконання викладач (балетмейстер) повинен донести до своїх вихованців зміст та образ кожного із компонентів, пробудити у них бажання до наслідування та відтворення рухів, що забезпечить творчий характер діяльності як кожного з вихованців, так і колективу загалом.

Словесний метод. До вербальних методів роботи із хореографічним колективом відноситься словесний метод, який використовується у доповненні з іншими методичними прийомами, що потребують пояснень та словесних вказівок. За правильно підібраної інтонації та вкладеного психологічного змісту в сказане, викладач (балетмейстер) має можливість активізувати увагу учнів, спонукати їх до ініціативних дій, акцентувати увагу на головному, вказати на якість виконання рухів та загалом зміцнюють упевненість вихованців в своїх діях. Використання даного методу має певні застереження, оскільки слово може чинити не лише сприятливий ефект на активізацію розвитку учнів, а мати протилежний вплив: паралізувати діяльність підлітка, убити її віру в себе. Вочевидь, словесний метод має базуватися на принципі гуманізації, демократизації та оптимізації педагогічного процесу. Тому використання вербальних методів потребує обережності та професіоналізму від педагога-хореографа, щоб випадковим чином не створити ситуацію, яка може принизити чи образити підлітка, негативно впливати на її психологічний стан. У процесі роботи з хореографічним колективом тон голосу викладача (балетмейстера) повинен мати доброзичливий характер,



який вказує на його бажання допомогти своїм вихованцям, за рахунок чого відбувається поступове розкриття всіх особистісних можливостей учнів.

Музичний супровід. Незаперечним є той факт, що хореографічне мистецтво не може існувати порізно від музики.

З фізіологічної точки зору, музика забезпечує формування осанки, розвитку координації, зняття напруги, керує процесами збудження і гальмування свідомості.

Ігровий метод змагання. Існують різні прийоми його реалізації, науково обґрунтовані та традиційно застосовні у практичній роботі, але основна суть полягає у підборі гри, яка спонукає вихованців змагатися за краще виконання поставленого групового чи індивідуального завдання. Правила гри мажуть встановлювати також і підлітки, що посилює їх інтерес до мистецтва танцю та концентрує увагу на навчальному процесі. Слід підкреслити, що під час організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу варто акцентувати увагу учасників на тому, що завдання в рамках реалізації ігрового методу змагання, це просто гра, а не змагання в конкретному його розумінні.[3]

Вік студентів 18—21 років — це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, професійно-трудових і ін. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії і створення власної родини. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією — з іншої, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень.

Найбільш ефективними вербальними та практичними методами роботи зі студентським хореографічним колективом є:

- Показ (педагог виконує танцювальні рухи, комбінації у закінченому вигляді, точно, виразно, технічно виконання танцювальних рухів);
- словесний метод (пояснення методики виконання танцювальних вправ, національних особливостей якогось танцю);
- “змішаний метод”(показ, який супроводжується поясненнями);
- зразок (передбачає технічне, емоційне виконання педагогом завдання, допомагає формуванню самостійності, ініціативи, активності в подоланні труднощів у виконанні творчих задумів);
- ігровий метод (педагог підбирає гру, яка передбачає змагання, робота у постановочному процесі над сюжетними ігровими номерами);
- метод музичного супроводу(роз'яснення педагогом музичної розкладки танцювального номеру, його темпу, ритму, емоційного образного виконання, драматургічних законів(експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації), технічний рівень виконання, затакної форми і т.д.);
- метод емпатії (уявити себе на місці деякої істоти, речі в хореографічному образі);
- метод виправлення помилок (викладач поряд зі студентами виправляє помилки у доброзичливій тактичній формі тих, які припустилися їх у виконанні танцю, комбінації);
- послідовний перехід від легких рухів до більш складних(при складанні комбінацій, етюдів, танців починати слід з більш простих рухів, а найбільш складні па, підтримки, трюки повинні бути наприкінці комбінації, етюду, танцю);
- метод цілісної вправи (повністю показати комбінацію, а потім роз'яснити методику її виконання);
- метод створення атмосфери психологічної підтримки (полегшення й водночас стимулювання процесу навчання для студента, тобто уміння створювати відповідну атмосферу, інтелектуальну й емоційну обстановку в аудиторії);
- імпровізації – створення твору безпосередньо у процесі його виконання. Ефективність імпровізації забезпечує принцип створення «орієнтирів» – усвідомлення студентом компонентів імпровізації (змістовності, емоційної та музичної виразності рухів, логічності, танцювальності);
- театралізації – складний творчий процес, що має глибоке соціально – психологічне обґрунтування. Суть методу театралізації полягає у поєднанні пластики, жестів, міміки, звуків, кольорів, костюмів, мелодії у просторі та часі, розкриває образ у різних варіаціях. Метод театралізації покликаний створити видовишно–активну ситуацію, де кожний суб'єкт виступатиме активним її учасником;
- порівняння роботи суглобо–м'язового апарату та емоційного забарвлення в процесі виконання хореографічних комбінацій;
- аналіз хореографічних творів на основі культурологічного підходу;
- метод експертної оцінки – оцінювання викладачем сформованих танцювально – виразних умінь студентів;



• проблемно-пошуковий метод, що складається з проблемних та творчих завдань: невербальне спілкування партнерів у танці через жести, міміку, пантоміму, пластику тіла; виразні рухи та комбінації; створення та відчуття образу партнера у танці, передача його емоційного стану.[2]

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

Отже, на основі систематизації та узагальнення наукової літератури було висвітлено методику викладання хореографії для дітей різного віку. Особливо важливою частиною заняття з хореографії є розучування танцювальних елементів та комбінацій, а також робота над етюдами та хореографічними номерами, які мають відповідати танцювальним навичкам виконавців та їхній віковій категорії, задля більш ґрунтовного розкриття змісту, сюжетної лінії та образу хореографічної композиції. Сучасні молодіжні танцювальні напрями, зокрема танець модерн, хіп-хоп, контемпорарі стають все більш привабливими для дітей старшого шкільного віку, які відрізняються технічними можливостями, хореографічною майстерністю та віртуозністю. [1] Результати естетичного виховання засобами хореографії залежать від методів викладання. При правильній обраній та науково обґрунтованій методиці, що будується з урахуванням єдності форми, змісту при провідній ролі змісту, природні задатки людини виявляються, розвиваються, формуються різносторонньо. Методика перебуває у постійному розвитку, змінюється, збагачується новими методами і прийомами до вимог часу. Педагог повинен постійно стежити за змінами в методиці і розвитком її, оскільки застосування застарілих прийомів може призвести до того, що у студента буде знищено творчу основу його інтелектуального розвитку.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Ткаченко І. О., Матковський О. М. Методика викладання хореографії для дітей різних вікових груп: Порівняльна характеристика. /Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки» - Випуск 1, 2021. – с. 174 – 179
2. Волчукова В.М., Бугаєць Н.А., Ліманська О.В., Тіщенко О.М. Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу /Навчально-методичний посібник / Волчукова В.М. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. — 326 с.
3. Булага К.М. Дисертація. Дидактичні умови організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка - Полтава, 2020 – 344 с.

УДК 373.5.091:378.4(510)(045)

**Світлана ПЛЯКА**

### **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА – ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ОСВІТИ КИТАЮ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

*Сучасна освітня система Китаю була впроваджена лише трохи більше століття тому. Наразі Китай, як одна з країн світу, що бурхливо розвивається, активно реформує свою систему освіти. Визначаючи курс реформ, керівництво Китаю виходить з того, що освіту слід розглядати як фактор розвитку держави, і висуває низку гасел. Міністерство освіти в межах своїх повноважень випустило понад двісті адміністративних нормативно-правових актів з питань освіти, які ефективно сприяють розвитку різних видів освіти на різних рівнях.*

**Ключові слова:** *освіта, реформа, міністерство, грамотність.*

**Постановка проблеми.** З давніх часів китайці приділяли освіті надзвичайно велике значення. Ще у класичну епоху китайці наголошували на тому, що заслуги людини мають вимірюватись її здібностями та освіченістю й мати перевагу під час призначень на державні посади, незважаючи на расову чи родову приналежність. З початку виникнення імперії (200 до н.е.–200 н.е.) клани та сім'ї мобілізували фінансові та культурні ресурси, щоб забезпечити хлопчиків (а іноді й дівчат) інструментами класичної грамотності. Проте суспільство, засноване на заслугах, багато століть залишалося лише ідеалом, а освіта була привілеєм аристократів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розглядові проблем відносно становлення еволюції та розвитку освітньої системи Китаю в цілому, а також її сучасного стану, присвячені наукові праці китайських та зарубіжних дослідників (М. Barber, B.S. Chang Hua, Hao Keming, Liu Haimin та ін). Дослідженням питань, які пов'язані безпосередньо з сучасною загальноосвітньою школою займаються Hanushek. E.A., Thomas V., Wang Y., Fan X., Holsinger D.B., Jacob W.J., Boli J., Ramirez F.O., Meyer J.W. та ін.

Разом з тим, на початковому, аналітичному етапі науково-дослідницьких пошуків у межах магістерського дослідження, вважаю за необхідне проаналізувати стан розвитку сучасної шкільної освіти Китаю й зокрема, такого її складника, як загальна середня освіта.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За історією, яка налічує 5000 років, Китай є однією з найдавніших цивілізацій у світі. Сучасна освітня система була впроваджена лише трохи більше століття тому. З моменту заснування Народної Республіки в 1949 році і, зокрема, після прийняття політики реформ і



відкритості для зовнішнього світу наприкінці 1978 року, шкільна освіта в Китаї продовжувала залишатися рушійною силою модернізації країни. Вона виховала мільйони майбутніх професіоналів високого рівня, сформувала систему навчання, яка адаптується до потреб країни, і проклала новий шлях розвитку китайським шляхом. Сильний стрибок останніх років поставив систему освіти Китаю в число найкращих у світі за масштабом. Щоб розвиватися, вона повинна спиратися на досвід решти світу через міжнародне співробітництво та обмін. Уряд реалізує стратегії, спрямовані на омолодження країни за допомогою науки та освіти та сприяння її процвітанню, вирощуючи освічених людей. Зокрема, уряд працює над створенням ряду шкіл світового класу. Тобто, протягом останніх шістдесяти років проводиться перманентне реформування середньої освіти Китаю, у результаті якої склалася наймасштабніша у світі безкоштовна школа з тенденцією до «відкритості».

Протягом багатьох століть система освіти і виховання дітей у Китаї поступово еволюціонувала й зазнавала різноманітних трансформацій, проте певні традиції, що є специфічними характеристиками китайської освітньої системи, залишаються і сьогодні.

Як у більшості країн світу, так і в Китаї, останні десятиліття позначено активним реформуванням системи освіти. Специфіка сучасних реформ пов'язані з вбудовуванням окремих освітніх моделей у світовий освітній простір з огляду на загальновибрані орієнтири та потреби сьогодення. Звісно, успіх реформ стає реальним лише з урахуванням національних традицій, особливостей, зумовлених історією, культурою, соціально-економічним, політичним устроєм.

Наразі Китай, як одна з країн світу, що бурхливо розвивається, активно реформує свою систему освіти. Визначаючи курс реформ, керівництво Китаю виходить з того, що освіту слід розглядати як фактор розвитку держави, і висуває низку гасел на кшталт: «наука та освіта ведуть державу до процвітання», «людський потенціал забезпечить могутність держави», «у розвитку освіти – обличчям до модернізації, до зовнішнього світу і майбутнього» та інші. Тобто, наголошується на реформах, які можуть стати успішним варіантом перетворень у системі освіти, вирізняються послідовним характером, відбивають позиції поєднання розвитку й стабільності та ґрунтуються на сучасних тенденціях, наукових теоріях та підходах з урахуванням національних традицій.

Особливе місце у сучасній системі освіти Китаю, так звана, вища середня школа (ВСШ), реформування якої визначає успіх усієї національної політики у сфері освіти. ВСШ спрямована на вирішення одночасно двох важливих завдань, які певним чином корелюють один з одним. А саме: підготовка учнів до продовження освіти у закладах вищої освіти для забезпечення країни висококваліфікованими кадрами.

Міністерство освіти є вищим адміністративним органом, що відповідає за освіту в Китаї. До його обов'язків входить: забезпечення виконання законів і постанов, оприлюднених державою, виконання сформульованих державою принципів і вказівок, формування конкретної освітньої політики, складання загальних планів розвитку освіти, координація зусиль різних державних відомств у сфері освіти та розробка розробити загальну схему реформування освітньої структури Китаю та дати їй рекомендації. Тож, міністерство освіти в межах своїх повноважень випустило понад двісті адміністративних нормативно-правових актів з питань освіти, які ефективно сприяють розвитку різних видів освіти на різних рівнях.

Сфера застосування системи педагогічної освіти в Китайській Народній Республіці широка. У 1998 р. було 229 навчальних закладів різних рівнів, де навчалось 138 745 спеціальностей. Проте ця масштабна система навчання ледве задовольнила потребу в кількості вчителів, необхідних для підтримки ще більшої шкільної системи як за кількістю, так і за якістю. Низка серйозних політичних проблем, організаційних бар'єрів та соціально-економічних факторів підривають здатність системи педагогічної освіти робити належний внесок у розвиток країни.

Якість сучасних шкіл у Китаї сильно різниться, існує велика кількість підручників та навчальних програм з усіх предметів на всіх рівнях, більшість із яких за змістом спрямовано на націоналістичний меседж. Стиль навчання підкреслює авторитет вчителя і вимагає великої кількості запам'ятовування та декламації.

Курси підвищення кваліфікації пропонуються на неповний робочий день і є більш гнучкими за тривалістю та форматом [8]. Вони також, як правило, відповідають потребам окремих груп вчителів. Іноді інституції безперервної роботи також організують дослідження для вирішення місцевих проблем.

Підвищення кваліфікації вчителів покликане надати некваліфікованим вчителям відповідну підготовку та освіту. Він організований на чотири рівні: провінційний освітній коледж; окружний або міський коледж або педагогічний коледж; повітова вчительська школа; міський та сільський центр нагляду за вчителями. Кожен рівень має конкретну цільову аудиторію. Провінційні коледжі відповідають за підготовку вчителів старшої школи; окружні або міські коледжі для вчителів молодших класів; повітова вчительська школа для вчителів початкових та дитячих садків; міський та сільський вчительський центр для вчителів для власних географічних районів. Вони також, як правило, відповідають потребам окремих груп вчителів. Іноді інституції безперервної роботи також організують дослідження для вирішення місцевих проблем.

Уряд суворо контролює навчальну програму для вчителів, а СЕС окреслює рамки навчальної програми для всіх звичайних закладів, а також визначає основні навчальні години та сприяє стандартизації





навчальних матеріалів, випускаючи національні підручники для викладачів-стажерів. Звичайна навчальна програма складається з п'яти основних компонентів: базові курси, включаючи політику, моральне виховання, другі мови та фізичне виховання; курси професійної освіти, що складаються з педагогіки, психології, філософії, історії освіти, соціології тощо; предметна спеціалізація, яка повторює основні навчальні предмети в програмі середньої школи; факультативні курси, такі як оцінка мистецтва, комп'ютерна грамотність, консультування та позакласні заходи; та навчальний практикум, який розділений на двотижневий та шеститижневий блок на третьому та четвертому курсах відповідно. Окрім встановлення цілей розвитку системи підготовки викладання, Комуністична партія Китаю прагне підтвердити політичну та ідеологічну спрямованість педагогічної освіти, яка полягає в тому, щоб «виховати культурних людей як вчителів з високими ідеалами, високою моральністю, сильною дисципліною та почуттям місії», бо вихователі - інженери людської душі та садівники квітів нації (Leung and Hui 2021).

На відміну від США та багатьох інших країн, у Китаї традиційно не було системи атестації вчителів. Швидше передбачалося, що вчителі мають кваліфікацію за професійною підготовкою, яку вони отримали за програмою підготовки вчителів. Однак через різкий приплив непідготовлених вчителів у десятиліття Культурної революції багато вчителів не пройшли попередню підготовку та не мають претензій на технічну кваліфікацію. Таким чином, наприкінці 1980-х років уряд намагався безпосередньо змінити викладацьку силу за допомогою системи іспитів та атестатів для вчителів [4].

**Висновки.** Таким чином, у процесі аналізу сучасного стану загальної середньої школи як складової системи освіти Китаю, ми дійшли висновку про те, що китайська шкільна система часто сприймається як благодатне середовище для високоосвічених майбутніх фахівців. Проте, якість сучасних шкіл у Китаї сильно різниться, існує велика кількість підручників та навчальних програм з усіх предметів на всіх рівнях, більшість із яких за змістом спрямовано на націоналістичний меседж. Стиль навчання підкреслює авторитет вчителя і вимагає великої кількості запам'ятовування та декламації.

Важливу роль різнобічному у розвитку учнів середньої школи відіграє позашкільна освіта. Підвищення кваліфікації вчителів покликане надати некваліфікованим вчителям відповідну підготовку та освіту. У Китаї традиційно не було системи атестації вчителів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Psacharopoulos, G. Returns to investment in education: A global update. *World Dev.*, 2020, 1325–1343.
2. Hanushek, E.A.; Woßmann, L. *The Role of Education Quality for Economic Growth*; The World Bank: Washington, DC, USA, 2017.
3. Boli, J.; Ramirez, F.O.; Meyer, J.W. Explaining the origins and expansion of mass education. *Comp. Educ. Rev.* 2021, 29, 145–170.
4. Pepper, S. *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2020.
5. Dearden, L.; Machin, S.; Vignoles, A. Economics of education research: A review and future prospects. *Oxf. Rev. Educ.* 2019, 35, 617–632.
6. Blaug, M. The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *J. Econ. Lit.* 2021, 14, 827–855.
7. Card, D. The causal effect of education on earnings. In *Handbook of Labor Economics*; Elsevier: Amsterdam, The Netherlands, 2020; Volume 3, pp. 1801–1863.
8. Burger, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Child. Res. Q.* 2021, 25, 140–165.

УДК 76.021

**Олександра ШАПОВАЛ**

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КНИЖКОВОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ**

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

*Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.*

*У статті розглядаються особливості сучасної української книжкової графіки. Визначені досягнення сучасних українських митців у оформленні літературних творів, виявлені основні тенденції та стильові особливості сучасних видатних ілюстраторів України, підкреслено авторські новації, експериментальні спроби, що надають виразності та неповторності ілюстраціям кожного розглянутого автора.*

**Ключові слова:** *ілюстрація, книжкова графіка, оформлення книги, експериментування, стильові особливості авторської ілюстрації.*

**Постановка проблеми.** Книга стає елементом колекціонування, мистецьким об'єктом в еру цифрових технологій, коли все більше людей обирають замість друкованих книг цифрові аналоги. Для графіка, ілюстратора, художника є важливим створення якісного, цілісного твору, що сприятиме розкриттю сюжету, має створити загальний настрій книги. Зі зниженням попиту на книжки російських видавництв, із затребуваністю на ринку саме українських видань, впливом масштабних літературних ярмарків, таких, як Книжковий Арсенал у Києві чи Медвін у Львові, українська книжкова графіка сьогодні розвивається дуже швидко. Незважаючи на присутність різної якості видань, на сьогоднішній день на ринку з'являються видання ілюстровані високопрофесійними сучасними українськими художниками, які слідкують за



світовими тенденціями та багато експериментують. Популярнішою в Україні залишається класична книжкова графіка, але митці відкриті і до експериментів з різними новітніми засобами. Часто, ілюструючи віршовані видання, художники прагнуть до новаторських рішень, що допомагають розкрити зміст сучасних оригінальних творів. Отже дослідження специфіки сучасної книжкової графіки та визначення основних тенденцій української книжкової ілюстрації є актуальним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В багатьох критичних і аналітичних публікаціях розглядається книжкова графіка України 1980-х, 1990-х років. Значну кількість наукових праць присвячено розгляду сучасної ілюстрації дитячих книжок, зокрема, науковець А. Майовець ретельно та цілісно аналізує творчу манеру низки дитячих ілюстраторів, а дослідниця Е. Огар зупиняється на аспекті культури сучасної дитячої книжки. Розуміючи вплив цифрових технологій, науковці вивчають книжкову графіку, створену в графічних редакторах, як, наприклад, дослідниця О. Мельник. Цілісний аналіз прийомів та засобів художньої виразності в книжковій графіці намагається дати Л. Давиденко, розглядаючи ілюстрацію в контексті історії становлення графічних шкіл в Україні та творчості їх представників. Сучасна українська книжкова ілюстрація потрапляє в сферу наукових інтересів вітчизняних дослідників, але більшість опублікованих на сьогодні наукових праць розглядають лише її певні аспекти, немає цілісного вивчення загальних тенденцій оформлення у книгодрукуванні. Тому існує потреба ґрунтовного дослідження сучасної української книжкової ілюстрації.

**Мета статті:** Виявити та охарактеризувати основні тенденції сучасної дитячої української книжкової ілюстрації, проаналізувати прийоми художньо-стилістичного вирішення в оформленні книжок у сучасних художників-ілюстраторів.

**Виклад основного матеріалу.** Книжкова графіка в Україні завжди була на високому рівні – від бароко, коли українська книжкова гравюра досягла високого мистецького рівня, до сьогодні, коли видання, створені нашими митцями, здобувають престижні міжнародні нагороди. Ціла плеяда талановитих художників-ілюстраторів створювала самобутні роботи, що допомагали краще розкривати змістовну оригінальність творів письменників та поетів. Геніальні творчі знахідки ілюстраторів початку ХХ століття – Григорія Нарбута, Василя Кричевського та багатьох інших – заклали високий стандарт національної книжкової графіки, сміливо поєднуючи світові тенденції, академічні традиції та відголоски народної орнаментики. Самобутніми були і експерименти школи Михайла Бойчука. «М. Бойчук та його школа “бойчукістів” ... зробили вагомий внесок у розвиток книжкової графіки, втілюючи у ній засади свого нового погляду на завдання образотворчого мистецтва як такого, коріння якого сягає старовізантійських традицій, поєднаних з українською побутово-ужитковою творчістю» [2, с. 117]. Можна також окремо виділити самобутню та новаторську книжкову графіку періоду так званої «відлиги» – кінця 1950-х – початку 1960-х років, коли нетривалий період відносної свободи від нещадної тоталітарної цензури дав змогу проявитись цілій низці талановитих художників-шістдесятників. Відлуння цього періоду можна знайти в книжковій графіці 1960-х і 1970-х років, оскільки радянська система контролю була зосереджена насамперед на образотворчому мистецтві майбутнього і залишала ілюстраторам книжок чимало можливостей дистанціюватися від соціалістичного реалізму, який панував у мистецтві. Цікаві приклади книжкової ілюстрації були і у 1980-ті та згодом, у 1990-ті, незважаючи на складну економічну ситуацію та кризу в зв'язку з нею в книгодрукуванні [6, с. 752]. На сьогоднішній день в Україні ряд профільних вишів готують художників-графіків, є мистецька школа з перевіреними роками традиціями. Ілюстратори поєднують у своїй роботі різні техніки та технології та працюють з різними матеріалами.

Наша сучасна книжкова ілюстрація, особливо дитяча, доволі стрімко розвивається: оновлюються жанри, підходи, з'являються нові стилі, використовуються нові методи. Технічний прогрес і розвиток графічних редакторів дозволяють поєднувати різноманітні техніки і створювати технологічно складні роботи. Епоха постмодерну спонукала книжкових ілюстраторів використовувати синтез багатьох стилів і технік, вільно інтерпретуючи своє візуальне бачення тексту. Класичні техніки естампу, а також графічного рисунку (і навіть живопису) – туш, графіт, акварель, пастель, кольорові олівці та лайнери, темпера, акрил, олія, мішані техніки, аплікація, колаж тощо – все ще затребуване у графічному дизайні, водночас, комп'ютерна графіка все активніше інтегрується у сферу книжкової індустрії, дозволивши художникам розвивати ідеї, які при ручній роботі були б занадто трудомісткими [7, с. 159]. Тому, на сьогоднішній день художники-графіки, що займаються ілюстрацією, мають змогу вільно працювати, не опираючись ані на цензурні, ані на технологічні обмеження.

Починаючи з 2000-х років книговидання поступово зростає. Активно видаються дитячі книжки, виходить багато перекладів класичної та сучасної зарубіжної літератури. За останні роки активізувався випуск творів і сучасних українських літераторів. Відповідно, розвивається і сучасна книжкова графіка. Декілька імен ілюстраторів на сьогодні є вже знаковими для мистецтва української ілюстрації.

Якщо говорити про дитячу книгу, передусім можна згадати видавництво «А-ба-ба-га-ла-ма-га». Засноване Іваном Малковичем на початку 1990-х років, на сьогодні це одне з провідних видавництв Східної Європи, з красивими виданнями, що вирізняються напрочуд якісною ілюстрацією. Митці, які співпрацюють з видавництвом, демонструють високий рівень професіоналізму. Яскравим прикладом можна вважати



творчість художника Костя Лавра. У своїх роботах він поєднав основні досягнення українського авангарду 1920-х років із типовішими рисами українського народного малярства. Роботи К. Лавра неодноразово входили до каталогів виставок дитячої книги у Болоньї, Братиславі тощо. Ілюстрації до книжки «Ніч перед Різдом» здобули кілька найвищих книжкових нагород, серед яких – титул «Найкраща дитяча книга 2007 року» на Всеукраїнському конкурсі «Книга року» та диплом I ступеня за перемогу у конкурсі «Мистецтво книги» (Росія, 2007)» [5]. Оформлював художник також дитячі віршовані збірки, залишаючись вірним своїй творчій манері – зацікавленості до деталей, подекуди доброму гуморі, перегуком з українською книжковою ілюстрацією 1960-1980-х років. Книга «Улюблені вірші» вийшла як на українській ринку, так, в перекладі, і на російській. Тираж видання є доволі великим, багато років вона користувалась великим попитом.

Цікаво працює і Катерина Володимирівна Штанко – українська художниця та письменниця. Її найулюбленіші техніки – акварель, еколайн, графітний олівець. Казкові ілюстрації К. Штанко казкові у сенсі цього терміну. І в тому сенсі, що це ілюстрації до книжок з різними українськими народними казками, і в тому, що вони чудові за виконанням. На кожній її картинці не просто сюжет, а й величезний шмат казки, цілий світ, насичений деталями, заселений жителями. Ось ця безліч деталей і подробиць, насиченість картинки персонажами вражають і дивують. Але тут ніщо не порушує гармонійності, жодна деталь не переважає над загальною темою. І загалом ілюстрація не виглядає перевантаженою. У роботах Катерини Штанко відчувається потужна радянська школа дитячої книжкової ілюстрації, з властивим їй серйозним підходом не лише до художньої, а й змістовної частини зображення, адже Катерина закінчила графічний факультет Київського державного художнього інституту ще 1979 року, а родом вона із Сімферополя [3].

Художник-ілюстратор, карикатурист Олександр Міхнушов має освіту архітектора, але все життя займався книжковою графікою. Він працював у журналі «Перець», малював карикатури та ілюстрації для журналів «Однокласник» і «Малютко». Також був художнім редактором журналу «Барвінок» у 1970–80-х роках. Практично в усіх його роботах вражає ретельно пропрацьований фон, є багато деталей, характерних фольклорних персонажів, насичених кольорів. Зацікавлюють морочні та глибокі образи тварин, сил природи, смерті, а також розгублених людей в атмосфері тотальної химерності, спокійної і потужної [10].

Українська художниця-графік, ілюстраторка, дизайнерка, літераторка Вікторія Ковальчук переконана, що «Книга для дитини – дороговказ, а не розвага. Тому так важливо, аби вона була світлою, якісною, мудрою. Художник дитячих книг – той, що зберіг дитячість і не цурається її, адже багато що можна побачити очима серця». Стиль художниці означували різними термінами: від символізму з елементами сюрреалізму до міфічного реалізму. Останнім часом вона розробляє власний напрям «приколізм» – своєрідний протест проти постмодернізму та споживацтва. Хоча ілюстрації 1990-х років інакші, подібні до міфічного реалізму, наповненого ніжними і символічними образами та фольклорними мотивами. В. Ковальчук захоплюється традиційним українським фольклором, що частково сформувало стиль та образну структуру її робіт [4].

Відомий як автор книжкових ілюстрацій і Олександр Кошель. Він працював ще і над створенням марок та поштових конвертів, писав ікони, робив проекти іконостасів. У його роботах виразне поєднання різнотипних мотивів, що межують з абсурдом: дитина-космонавт літає перед класичною українкою з малям, голуб'ята — перед вантажівками, а слоник бадьоро підіймає гостру виделку і пускає тяжку сльозу [10].

Сьогодні дуже широко відомі ілюстрації художника Владислава Єрка. Прославили його малюнки до дитячих казок із видання «А-ба-ба-га-ла-ма-га», перш за все «Снігова королева». Для художника характерні надзвичайно деталізовані ілюстрації, які автор створює вручну та вдосконалює у графічній обробці в подальшому. Він займається програмуванням та дизайном книг, орієнтованих на старших підлітків та дорослих. Хоча художник зберігає свою увагу до найдрібніших деталей, він використовує набагато менше кольорів у книгах для дорослих, більше схиляючись до чорно-білої графіки. Яскравим зразком оформлення дорослого віршованого твору є робота «Гамлет. Принц Датський» Вільяма Шекспіра видавництва «А-ба-га-ла-ма-га». Книга стала одним з перших, і дуже успішних, спроб видавництва залучити і дорослу аудиторію. Чорно-білі графічні малюнки художник доповнює золотим кольором, додаючи драматизму новому виданню легендарного твору. В. Єрко зізнається: «В дитинстві я був одержимий читанням, я просто не випускав книжку з рук. А потім поринав у дивовижні фантазії». Можливо, звідси, з дитинства, у нинішнього майстра книжкової графіки отой дивовижний потяг до деталізації, який став невід'ємною рисою глибоко індивідуальної манери митця. Його малюнки можна з лупою розглядати годинами, позаяк кожен квадратний міліметр густо «заселено» найдивовижнішими деталями, образами, кожен з яких сприймається як відкриття [2].

Особливої уваги заслуговують ілюстрації та загальне оформлення сучасних українських поетів, творчість яких розрахована на дорослу аудиторію. Такі успіхи свідчать про те, що наші видавці почали приділяти більше уваги оформленню своїх книжок і не бояться ризикованих експериментів, а з другого боку – сьогодні ми впевнено можемо говорити про новий етап в історії української ілюстрації. Серед сучасних українських видань є приклади ілюстрацій, створених відомими живописцями, як, наприклад, ілюстрації Олександра Ройтбурда до віршованої збірки Сергія Жадана «Тампліери» видавництва «Книги – XXI, MeridianCzernowitz». Ройтбурд працює передусім у техніці олійного живопису, у його



полотнах відчувається вплив бароко, починав він свою діяльність в рамках «Нової хвилі». В його роботах присутнє гостре сатиричне відображення реалій нашого часу, створені ним обкладинки зачіпають та привертають увагу до книги. Один з найбільш відомих циклів художника початку 90-тих. Роботи було зроблено в Мюнхені для групового проекту українських художників «Postanæctesia». Автор надихався образом баварського короля Людвіга II, зображеннями якого була перенасичена баварська інфраструктура. Образ монарха привабив Ройтбурда своєю кічевістю та розтиражованістю. В одній із крамниць художник придбав безліч листівок із зображеннями короля авторства Габрієля Шахіндера, які стали основою для його колажної серії. Згодом портрети Людовика з'явилися вже в якості живописних сюрреалістичних полотен. Створюючи своєрідну сюрреалістичну химеру, художник позбавляє її головного елементу парадного портрету – голови. Відсутність цієї частини тіла і стала відмінною рисою двох колажних циклів художника – «Життя короля (Людвіг)» та «Портрет Дами в білому» [8, с. 141-142].

В Кропивницькому також є цікаві майстри ілюстрації, зокрема можна згадати Федора Лагна, який оформив серію дитячих книжок. Книжкові ілюстрації Федора Лагна – це мікс комп'ютерного малювання та малювання вручну – власна авторська технологія. У книжках для дітей художник розмовляє з юними читачами їхньою мовою. Він по-дитячому не дотримується пропорцій, нехтує перспективою, вільно користується кольорами. Відомо, що коли дорослі сприймають світ таким, яким він є, то діти – таким, яким хочуть його бачити. Світ дитинства кращій, багатого привабливіший. Там дерева бувають не тільки зеленими, а й рожевими, синіми, жовтими; звірі й птахи – так само. Вуха у вовка чи зайчика можуть бути одного кольору, лапи другого, тулуб третього, хвіст четвертого і так далі. Надзвичайними можна назвати ілюстрації до пригодницько-фантастичних повістей Петра Мельника: кулінарних подорожей Дівчинки Соні та кішки Асі до Давнього Єгипту, Скандинавії, на Козацьку Січ. Художник так само довільно розмальовує й обличчя людей, за винятком головних героїв. Масштабні співвідношення в ілюстраціях теж відповідають дитячій уяві, а вона не обмежена протоколом. Разом із тим типажі виразні, деталі, що характеризують час і місцевість, конкретні – якщо це Єгипет, то таки Єгипет, коли Запорозька Січ, то Січ. Хоч, зрозуміло, і спрощено. У загальній картині все це гармонійно поєднується і не викликає щонайменшого заперечення, навпаки, сприймається як належне. У Ф. Лагна чітка конструкція ілюстративної складової книги. Форзац являє собою панорамну картину, яка вводить маленького читача у світ літературних героїв. Коли художник зображує різні епізоди з їхніх мандрів, він прагне до використання стилізованих мотивів, густо насичуючи поле листа чи розвороту звіриною, птаством, рослинністю. Між ілюстраціями – заставки, як ланки одного ланцюга. Не можна не помітити доброти і м'якого гумору, які адресує художник дітям [9].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі даного дослідження.** Сучасна книжкова ілюстрація, особливо дитяча, доволі стрімко розвивається: оновлюються жанри, підходи, з'являються нові стилі, використовуються нові методи. Кінець ХХ та початок ХХІ століття – прекрасний період, в якому не існує кордонів. Час, коли мистецтво розрослося, переплелось та знайшло нові форми для існування. Це період технологій та інновацій, доба, в якій поєднуються нове та минуле, надаючи нам нові варіанти і можливості для вдосконалення та створення нового. З'являються нові види книг та способи їх розробки. Способи створення ілюстрації стали оригінальними. Не дивлячись на розвиток цифрових технологій, класичні способи створення ілюстрації та друковані книги не зникли, а навпаки стали чимось екслюзивним. Роботи створені класичним способом вручну цінуються не менш ніж раніше. Велика кількість майстрів, що створюють роботи в цифровому форматі емітують певні художні техніки та стилі, для передавання текстури матеріалу або паперу, або художнього ефекту. Сучасні митці продовжують створювати все нові незвичайні та унікальні стилі, а книжкова ілюстрація набуває дедалі нових форм. В подальшому необхідно дослідити саме поєднання індивідуальної авторської манери з використанням типових прийомів, які надають комп'ютерні технології.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Владислав Єрко. URL: <https://chl.kiev.ua/default.aspx?id=6037>
2. Давиденко Л. Ф. Засоби художньої виразності у книжковій графіці: традиції та інновації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь, 2014. С. 115-118
3. Ілюстратор Катерина Штанко. URL: <http://risoval-ko.ru/art-galereya/illyustrator-katerina-shtanko-chast-2/>
4. Ковальчук Вікторія. URL: <https://www.barabooka.com.ua/viktoriya-koval-chuk/>
5. Кость Лавро. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
6. Майовець А. І. Ілюстрування дитячих книг художниками-виpusкниками Української академії друкарства останньої чверті ХХ ст.: *Народознавчі зошити*, 2013. № 4. С. 750-755
7. Мельник О. Комп'ютерна графіка у сучасній книжковій ілюстрації: проблеми техніки та стилю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Мистецтвознавство. Тернопіль, 2015. № 1 (Вип. 33). С. 157-161
8. Огар Е. Культура сучасної дитячої книжки. Видавничі галузь і кадри: досягнення, проблеми, перспективи: наук.-практ. зб. Львів: Аз-Арт, 2002. С. 138-147
9. Федір Федорович Лагно. URL: [http://librarychl.kr.ua/kn\\_in/iljustratory/lagno\\_f\\_f.php](http://librarychl.kr.ua/kn_in/iljustratory/lagno_f_f.php)
10. Химерні і суворі дитячі ілюстрації 90-х. URL: <https://amnesia.in.ua/illustrations-90s>





## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811

Ольга БУЛАЄНКО

**ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А

У статті обґрунтовується важливість та особливості використання фразеологізмів, в тому числі фразеологізмів на позначення родинних стосунків, у процесі вивчення німецької мови та їх роль у формуванні іноземної лексики учнів 10-11 класів. На основі аналізу підручників для вивчення німецької мови та додаткових джерел подано можливості використання німецьких фразеологізмів на уроках німецької мови.

**Ключові слова:** лексична компетенція, родинна фразеологія, емотивна лексика, фразеологічні номінації, лінгвокультурологічне значення,

**Постановка проблеми.** Вивчення іноземної мови, безсумнівно, складний процес, що включає в себе засвоєння основних правил граматики, правильне мовлення та читання. Успішне оволодіння будь-якою мовою залежить від її засвоєння та володіння, що дозволить успішно застосовувати її в різних ситуаціях під час спілкування. Надважливу роль у процесі вивчення іноземної мови відіграє формування лексики компетенції. Формування іноземної лексики компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спрямоване на засвоєння лексичних одиниць у відповідності до певних тем і сфер спілкування. На формування лексики компетенції також впливає вивчення фразеологічних одиниць. Фразеологія як система в межах шкільної освіти виступає варіативною складовою процесу навчання, і тому в методиці навчання німецької мови аспекти роботи над лексичним запасом учнів шляхом вивчення фразеологічних одиниць недостатньо висвітлені. Проте варто зауважити, що усталені вирази такі як: *nach Hause* (додому), *zu Hause* (вдома), *zur Verfügung haben* (мати в розпорядженні), *Bescheid geben* (сповістити кого-н., надати інформацію щодо чогось) часто зустрічаються учням на уроках німецької мови, вітальні форми та побажання займають першочергове місце у процесі вивчення німецької мови: ще у початковій школі діти вчаться вживати конструкції *Guten Tag!* (Доброго дня!), *Guten Morgen!* (Доброго ранку!), *Guten Appetit!* (Смачного!).

Родинна сфера людини завжди привертала увагу вчених. Інтерес дослідників, які працюють у галузі цілої низки наук (філософії, фізіології, психології та лінгвістики), повністю обґрунтований, оскільки емоції певною мірою виявляються в усіх галузях діяльності людини, у тому числі і в мовленнєвій. Емоційно-почуттєва сфера особистості є однією з ключових у розмаїтті життєвої діяльності людини. Проблеми емоцій людини та механізми їх мовного відбиття стають особливо актуальними в межах антропоцентричної парадигми сучасних лінгвістичних досліджень, у фокусі яких знаходиться людина. Родинна сфера займає досить важливе місце у процесі вивчення німецької мови в закладах загальної середньої освіти. Вивчення фразеологізмів на позначення родинних зв'язків також має місце у процесі формування лексики компетенції в межах теми "*Familie*". Проте, незважаючи на свою важливість, варто зауважити, що кількість фразеологічних одиниць в рамках шкільного дискурсу є досить обмеженою. Тому постає питання, особливо для вчителів, яким чином можна покращити вивчення фразеології як компоненту формування лексики компетенції учнів на уроках німецької мови в закладах загальної середньої освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій:** Аналіз фразеологічних одиниць, як лінгвокультурологічний матеріал, є необхідним для з'ясування етнокультурних особливостей, потрібних для семантичного, структурного, функціонального аналізу, адже, система образних основ фразеологізмів є засобом втілення та накопичення основ культурно – національного світогляду й соціального досвіду етносу. Саме вивчення фразеологічних одиниць на уроках іноземної мови допоможе учням краще зрозуміти етнокультурні особливості, національний світогляд носіїв німецької мови. Для більш ґрунтовного дослідження проблеми вивчення фразеологізмів на уроках німецької мови нами було проаналізовано дослідження та публікації відомих науковців (М. Аверіна, С.Б. Берлізон, Р.С. Сакієва). Проте, незважаючи на значну кількість досліджень у сфері фразеології, дослідження фразеологічних одиниць на позначення родинних стосунків в аспекті шкільного дискурсу відсутні. Це зумовлює актуальність обраної теми.



**Метою статті** є дослідження ролі фразеологізмів, в тому числі фразеологізмів на позначення родинних зв'язків, у аспекті шкільного дискурсу. У рамках нашої статті подається опис особливостей фразеологічних одиниць на позначення родинних зв'язків та з'ясування їх ролі у процесі формування лексичної компетенції на уроках німецької мови в старших класах закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження:** Фразеологізми - це семантично пов'язані сполучення слів, які відтворюються у вигляді фіксованої конструкції з властивим їй лексичним складом і значенням. Фразеологізми мають різноманітні граматичні структури, різні ступені внутрішніх зв'язків між компонентами, цілісність значення, образність та експресивність. З точки зору синтаксису фразеологізми поділяються на 3 групи: непередикативні сполучення, передикативні конструкції та стійкі речення. [4, с. 128] За структурно-семантичною класифікацією фразеологізми поділяють на фразеологічні єдності, фразеологічні вислови, фразеологічні сполучення. [3, с. 36]. У функціональному аспекті фразеологічні одиниці поділяють на 6 типів: образно-виразні сполуки, до яких належать метафоричні одиниці, сталі порівняння, поетичний синтаксис; еліптичні сполуки; термінологічні фразеологізми, афористичні фразеологізми; контекстологічні сполуки; ідіоми. [2, с. 37]. За джерелами походження фразеологізми поділяють на такі групи: прислів'я та приказки; професіоналізми, що набули метафоричного вжитку; усталені вирази з анекдотів, жартів; біблійні цитати; ремінісценції античної старовини; крилаті слова письменників; перекази поширених іншомовних виразів. [1, с. 137].

У системі мовних засобів фразеологізми відіграють важливу роль. Вони визначають стиль, адже можливість формування експресивно-емоційно оцінних конотацій у сфері фразеології набагато ширші ніж у сфері лексики. Також особливості семантики слова та фразеологічних одиниць зумовлюють неоднакове призначення в художньому мовленні. Фразеологічні одиниці є виразними з емоційно експресивного погляду, здебільшого фразеологізми. Вони не просто називають предмети, дії, явища, а також одночасно оцінюють їх, виражають ставлення до них і експресивно характеризують. Варто також зауважити, що велика частина фразеологізмів - образно-емотивні, тобто велику роль у їх значенні відіграє образна основа.

Також варто зауважити, що важливу роль під час роботи з фразеологічними одиницями відіграє передача їх змісту. Дуже важливо зуміти пояснити зміст фразеологічної одиниці, не опустивши при цьому стилістичну функцію цього фразеологізма. Існують два основних способи, які допомагають чітко зрозуміти зміст та систематизувати фразеологічні одиниці. До перекладних способів систематизації можна віднести: передачу змісту за допомогою еквівалента; передачу змісту за допомогою аналога; передачу змісту за допомогою опису; передачу змісту за допомогою антонімів; передачу змісту за допомогою калькування; передачу змісту за допомогою комбінованого перекладу. Щодо безперекладного способу передачі змісту фразеологічних одиниць, то тут можна виділити такі прийоми: передача змісту за допомогою дефініції німецькою мовою; передача змісту за допомогою синонімів; передача змісту за допомогою антонімів; передача змісту за допомогою наочності: зображень, малюнків.

Вивчення іноземної мови є комплексним процесом із засвоєння основних правил граматики, коректного мовлення та читання. Успішне оволодіння будь-якою мовою неможливе без її засвоєння та володіння, що дозволить успішно застосовувати її в різних комунікативних ситуаціях. Відповідно до Закону України «Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти» компетентнісний підхід до навчання сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей як результату навчання. Володіння комунікативною компетентністю – основа опанування програми загальної середньої освіти, перш за все, з гуманітарного циклу дисциплін, де провідну роль грає вивчення іноземної мови.

Процес вивчення будь-якої іноземної мови передбачає обов'язкове формування чотирьох видів основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письмо та аудіювання. Проте успішне засвоєння іноземної мови залежить не лише від розвитку названих загальних чотирьох навичок, але й від комплексного засвоєння граматичних форм, орфографічних, фонетичних норм, правил вимови та словникового запасу. У методиці вивчення та викладання іноземної мови досить серйозну увагу приділяють технікам вивчення нової лексики. Це пов'язано із важливістю засвоєння нових лексичних одиниць, щоб отримати навички, які необхідні для ефективного говоріння, читання, аудіювання та письма. Вивчення фразеологічних одиниць на уроках іноземної мови є досить важливим, але також має свої особливості та свою специфіку. Робота з фразеологічними, як і з лексичними одиницями, починається з етапу ознайомлення, на якому пояснюється, що фразеологізми не можуть дослівно перекладатися, оскільки мають власне, незалежне від їх компонентів значення. Наводяться контекстні приклади зіставлення фразеологізмів зі словосполученнями (*Haben wir Fisch oder Fleisch zum Abendessen? – Nein, die Mutter hat weder Fisch noch Fleisch gekocht. Wir gehen heute ins Restaurant!* (укр. У нас на вечерю риба чи м'ясо? – матуся не готувала ні рибу, ні м'ясо, ми йдемо вечеряти у ресторан!); *Ich bin mit ihm bekannt. Er ist weder Fisch noch Fleisch.* (Я з ним знайомий. Він ні риба ні м'ясо).

На наступному етапі – етапі автоматизації, вчитель може запропонувати учням певні завдання: визначити та підкреслити фразеологічні одиниці у тексті, у реченнях; знайти відповідність між фразеологізмом та його перекладом, між фразеологізмом та його тлумаченням німецькою мовою; поєднати



частини фразеологізму між собою та вжити їх у реченні або в усному мовленні (складання монологу, діалогу); заповнити пропуски в реченні відповідними ФО або їхніми компонентами; перекласти речення з української на німецьку мови, використовуючи фразеологізми; замінити виділене слово в реченні релевантним фразеологізмом; дібрати синоніми та антоніми до поданої ФО; написати твір, вживаючи вивчені ФО. Впродовж навчання учні можуть скласти словник фразеологізмів і записувати туди всі ФО, що зустрічаються їм у процесі оволодіння німецькою мовою.

Для закріплення матеріалу вчитель проводить фразеологічні диктанти, тести. У закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням іноземної мови проводяться заходи з поглиблення знань з предмету – позашкільні заходи, вечори німецької мови, фонетичні конкурси, іншомовні літературні вечори тощо. У багатьох школах часто проводять тематичні тижні, в тому числі тижні іноземної мови. Тож в рамках тижня іноземної мови, який включає в себе німецьку мову, вчитель може провести відкритий урок за темою «Фразеологія німецької мови», або заохотити учнів до проектної роботи, роботи у групах (учні можуть дослідити етимологію фразеологізмів або виокремити особливості певної фразеологічної групи). Наведемо декілька прикладів вправ для старших класів школи, які повною мірою можуть допомогти вчителям розвивати лексичну компетенцію учнів.

**Вправа 1.** Тип вправи - некомунікативна, рецептивно- продуктивна, фронтальна.

**Інструкція:** Ergänze die Redewendungen mit einem passenden Verb. (Доповни фразеологічний вираз підходящим дієсловом)

1. *wie bei Muttern....*
2. *mit jemandem in Streit....*
3. *wie ein rotes Tuch auf jmd....*
4. *böses Blut....*
5. *unter Dach und Fach...*
6. *unter vier Augen sprechen...*
7. *mit dem Feuer...*
8. *jemandem sein Herz ...*
9. *jemanden zur Frau...*
10. *nicht von schlechten Eltern...*

*sein wirken machen sein nehmen schenken wohnen sein sprechen spielen*

**Режим виконання:** індивідуально, в парах, письмово.

**Спосіб контролю:** взаємоперевірка, обговорення варіантів відповідей в групі.

**Вправа 2.** Тип вправи - некомунікативна, рецептивно-продуктивна, фронтальна.

**Інструкція:** Ordne die Redewendung ihrer Bedeutung zu. (Поєднай фразеологічний вираз з його значенням.)

Redewendung	Bedeutung
1. <i>nicht von schlechten Eltern sein</i>	a. <i>jemanden anlügen und/oder täuschen</i>
2. <i>auf jmd. Seite sein</i>	b. <i>wenn sich zwei Menschen nicht vertragen</i>
3. <i>jemanden auf den Arm nehmen</i>	c. <i>sich streiten</i>
4. <i>mit jemandem Krach haben</i>	d. <i>ziemlich gut, von bemerkenswerter Qualität</i>
5. <i>sich vertragen wie Hund und Katze</i>	e. <i>jemandem zustimmen</i>

Відповіді: 1-d, 2-e, 3-a, 4- c, 5- b

**Режим виконання:** індивідуально, в парах, усно, письмово.

**Спосіб контролю:** взаємоперевірка, обговорення варіантів відповідей в групі.

**Вправа 3.** Тип вправи- некомунікативна, рецептивно-продуктивна, фронтальна.

**Інструкція :** Wähle ein Sprichwort, das zur Situation passt. (Оберіть прислів'я, яке підходить до ситуації.)

1. *Sie ist ihrer Mutter sehr ähnlich.* \_\_\_\_\_

2. *Wir erzählen niemandem von unseren Streitigkeiten*

*zu Hause.* \_\_\_\_\_

3. *Meine Mutter ist die Beste! Ich spüre immer ihre Liebe und*

*Unterstützung!* \_\_\_\_\_



4. *Wahre Liebe spüre ich nur, wenn ich Zeit mit meiner Familie verbringe.*

5. *Unsere Familie ist nicht sehr groß, aber wir alle haben immer irgendwelche Probleme, die manchmal sehr schwer zu lösen sind.*

6. *Ich bin immer froh, nach Hause zurückzukehren, denn der beste Ort ist dort, wo meine Familie ist.*

**A. Ein Reich ist leicht zu regieren, eine Familie schwer!**

**B. Der Apfel fällt nicht weit von Pferd!**

**C. Das bleibt in der Familie!**

**D. Die Liebe einer Mutter kennt keine Grenzen!**

**E. Mein Zuhause ist dort, wo meine Familie!**

**F. Wo unsere Familie ist da ist die Liebe!**

Відповіді: 1-B, 2-C, 3-D, 4- F, 5- A, 6-E

**Режим виконання:** індивідуально, в парах, письмово.

**Спосіб контролю:** взаємоперевірка, обговорення варіантів відповідей в групі, письмова перевірка.

**Висновки:** Отже робота з фразеологічними одиницями повинна проводитись на уроках німецької мови цілеспрямовано. Вивчення фразеологізмів безпосередньо важливе для формування у учнів лексичної компетенції. Вивчаючи фразеологічні одиниці учень не просто вивчає нові слова чи словосполучення, а учень більш детально знайомиться з лінгвокультурологічними, етнокультурними особливостями світогляду німецькомовних народів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К., 2004. 344 с.
2. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. К.: Наукова думка, 1989. 154.
3. Чернышева И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. 200 с.
4. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., Durchges. u. d. 2. Aufl. – Tübingen: Niemeyer, 1997. 231 S.

УДК 811

**Катерина ВОЙТОВИЧ**

### **МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ ЗМІСТОМ АВТЕНТИЧНИМИ ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.*

У статті розглядається важливість використання автентичних відеоматеріалів під час навчання німецької мови учнів старших класів, оскільки це сприяє кращому оволодінню навичками усного мовлення, дає можливість дізнатися про особливості культури народу, мова якої вивчається, розширенню культурознавчого та країнознавчого світогляду.

**Ключові слова:** відеоматеріали, країнознавчий та культурознавчий компоненти, лексика з національно-культурним змістом, міжкультурна компетенція, німецька мова.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день практично всі вітчизняні і зарубіжні науковці визнають, що під час навчання іноземної мови (ІМ), слід зосереджувати не лише на мові, а й залучити культурний аспект, який демонструє існування зв'язку між мовою і культурою

Головні принципи сучасної дидактики ІМ наголошують на необхідності активного залучення старших учнів до навчального процесу не лише як реципієнта, але і як активного самостійного дослідника, який, керуючись метою оволодіти іноземною мовою, прагне всебічно розвинути свої знання на основі різних автентичних матеріалів.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що формування лінгвокраїнознавчої компетентності є потужним інструментом активного засвоєння ІМ зі значним освітнім потенціалом, оскільки залучає учнів до проявів матеріальної та духовної культури народу-носія мови, а також дозволяє зрозуміти його менталітет. Збільшення частки лінгвокраїнознавчих знань сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку інтересу, призводить до більш усвідомленого вивчення іноземної мови, а отже, сприяє зростанню ефективності навчальних програм

**Аналіз досліджень.** Проблемою автентичних матеріалів та необхідністю їх використання в сучасних умовах вивчення ІМ, яке сприяє становленню комунікативно-пізнавальної мотивації та формуванню інтеркультурної компетенції, займалися багато вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: Ю.І. Веклич, І.А. Зимня, В.І. Кононенко, С.Ю. Ніколаєва, А.Н. Хомський та ін. Питання щодо використання автентичних





відеоматеріалів у навчальному процесі були предметом вивчення у М. Бранді, А.О. Мунтян, О.П. Тарнопольського й ін. Значення країнознавчого аспекту та його роль у міжкультурній комунікації у процесі підвищення ефективності навчання іноземної мови розглядали Ю.А. Коган, Т.В. Білозерська, С.В. Кубрак та ін. Водночас подання країнознавчого контенту на заняттях з іноземної мови, зокрема німецької, можливе, як показує досвід, за допомогою автентичних відеоматеріалів (відеоролик, відеофрагмент, реклама, відеокліп тощо).

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання автентичних відеоматеріалів із національно-культурним змістом під час вивчення німецької мови учнями старших класів, з метою розширення країнознавчого і культурологознавчого світогляду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення поняття "автентичний" у Філософському енциклопедичному словнику трактується як «цілком вірогідний, заснований на першоджерелах» [6, с. 17]. Виходячи з цього, дослідники визначають автентичні матеріали як «матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю використаних мовних засобів, ілюструють випадки автентичного слововживання і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані при навчанні іноземної мови» [3].

Серед автентичних матеріалів науковці виділяють автентичні друковані (художні твори, газети, журнали, листівки, рекламні проспекти, об'яви тощо), аудіо- (радіопередачі, звернення, пісні) та відеоматеріали (художні фільми, документальні фільми, мультиплікаційні фільми, серіали, інтерактивні відео, телепередачі, ток-шоу, інтерв'ю, кліпи, рекламні блоки, трейлери до фільмів та інше) [2, с. 14]. Всі зазначені жанри автентичних текстів містять багатий матеріал, який, на наш погляд, допомагає учням пізнати, зануритися в іншомовний світ, у його ментальні особливості.

Як відмічає В. Прищепа, «одна культура, власна культура читача, вступає в діалог з іншою – культурою тексту» [5, с. 46].

Автентичні іншомовні матеріали – невичерпне джерело соціокультурної та країнознавчої інформації. Через них відбувається знайомство учнів із національною культурою народу, мова якого вивчається, із сьогоденням, з укладом життя й естетичними нормами нації.

На нашу думку, автентичні матеріали допомагають збільшити словниковий запас, підвищують мотивацію до навчання, створюють умови для самостійної роботи.

Треба зазначити, що вибираючи автентичний фільм для вивчення, вчителю необхідно брати до уваги наступні вимоги:

а) *автентичність фільму* – він має бути знятий професіоналами в країні, мова якої вивчається. Крім того, мова, якою говорять герої, має відповідати стандартній мові, а реалії в фільмі мають відображати сучасну епоху;

б) *тематика фільму* – вона має бути актуальною і цікавою. В учнів або студентів має виникнути бажання дізнатися більше про країну, мова якої вивчається, і про людей (в нашому випадку – молоді), які розмовляють цією мовою;

в) *цінність художнього фільму з точки зору мови* – виявити, яким багажем нових слів потрібно оволодіти для розуміння змісту фільму.

Отже, при підготовці до показу фільму необхідно:

1) Визначити, скільки часу треба для роботи з художнім фільмом. Його обсяг зазвичай варіюється з 60 до 120 хвилин, а педагог у розпорядженні такого часу не має. Тому доречним, на наш погляд, виділяти окремі фрагменти з фільму, які містять логічну послідовність подій і ґрунтовно працювати над кожним з цих фрагментів. Показ усього фільму може бути здійсненим як завершальна робота над усім ним.

2) Розробити, з урахуванням поставлених цілей, мовних і країнознавчих особливостей фільму і його тематики, вправи і завдання, які направлені на зняття мовних труднощів, на повне розуміння змісту фільму, на розкриття і обговорення проблематики фільму, на роз'яснення реалій і менталітету іншої культури. Такі вправи і завдання умовно можна розділити на 3 групи: вправи перед переглядом фільму, під час демонстрації і після неї.

Розглянемо вправи та практичні завдання під час вивчення автентичного фільму «Jenseits der Stille» (По той бік тиші) [8] на уроках німецької мови в старших класах.

Перед переглядом фільму пропонується виконати такі вправи:

– *Was versteht ihr unter den Begriffen «Familie», «Verständnis», «Mitfühlen» und «Liebe»? Was bedeutet für euch «Familie», «Verständnis», «Mitfühlen», «Liebe»?*

– *Was wisst ihr von den Gehörlosen? Was ist euch von ihrer Lebensweise, ihren Gefühlen bekannt?*

– *Wie denkt ihr, worum wird es sich dem Titel nach, in diesem Text handeln?*

– *Was wisst ihr von den Taubkranken? Was ist euch von ihrer Lebensweise, ihren Gefühlen bekannt?.*

Під час перегляду фільму можна виконати такі вправи:

1. *Kreuzt an, was ihr noch nicht gesehen habt.*

– *Das Treffen mit Tom.*



- *Die Mutter bringt.*
- 2. Rekonstruiert die Geschichte.
- *Jenseits der Stille*
- *«Aber bitte mit Gefühl»*
- *Zaubersprache*
- *Frohe Weihnachten*
- *Tante Clarissa*
- *Die neue Klarinette*
- *Zukunft und Erinnerung*
- *«Nicht mehr wie früher»*
- *Radtour und Unterredung*
- *Der große Auftritt*
- *Laras Zukunft*
- *Unter Schwestern*
- *Andere Welten*
- *Ein neuer Anfang*
- *Musikalisches Berlin*
- *Tom*
- *Hören und spüren*
- *«I will survive»*
- *Rückkehr nach Hause*
- *Die Musik im Herzen*
- *Trauer und die große Liebe*
- *Prioritäten setzen*
- *Familiensache*
- *Aufnahmeprüfung*

## 3. Wählt die richtige Antwort.

Warum übersetzt Lara die Liebesmelodrama für die Mutter?

1. *Sie versteht spanische Sprache nicht;*
2. *Mama ist krank an Gehörlosigkeit;*
3. *Mama ist zu müde den Film selbst zu übersetzen.*

Warum kann Lara so schlecht lesen?

- a) *Sie ist sehr faul dafür;*
- b) *Sie lernt in der 1.Klasse;*
- c) *Ihre Eltern haben keine Zeit für sie und wegen ihrer Gehörlosigkeit.*

In welcher Stadt leben Tante und Onkel von Lara?

- a) *Berlin;* b) *Leipzig;* c) *Bonn*

Wer ist Tom?

- a) *Er ist ein Geschäftspartner;* b) *Er ist ein alter Bekannter;* c) *Er ist ein neuer Freund von Lara.*

Kam Laras Vater zu ihrer Aufnahmeprüfung?

- a) *Ja, er kam;* b) *Nein;* c) *Er kam, aber später.*

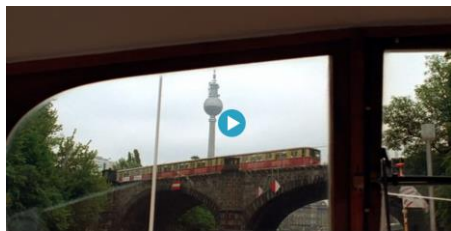
Після перегляду фільму пропонується виконати наступні вправи:

## 1. Praktische Aufgaben.

a) *Sehen Sie sich den Videoclip an und geben Sie das historische Denkmal in Berlin an. Sagen Sie uns, was Sie darüber wissen.*



b) *Sehen Sie sich das Video an und weisen Sie auf den Anblick Berlins hin, den Sie gesehen haben. Sagen Sie uns, was Sie darüber wissen.*



в) *Sehen Sie sich das Video an und weisen Sie auf das Wahrzeichen Berlins hin. Sagen Sie uns, was Sie darüber wissen.*



з) *Sehen Sie sich das Video an und geben Sie an, zu welchem Song Laura und Tom tanzen. Sagen Sie uns, worum es in dem Lied geht. Warum hat sich der Autor des Films Ihrer Meinung nach auf diese Szene konzentriert?*



Отже, презентація навчального матеріалу за допомогою відеоматеріалу характеризується певними особливостями. До них належать такі: інформація передається засобами мистецтва, що обумовлює наявність моделі введення матеріалу. Основною характеристикою цієї моделі є наявність сюжету та композиції. Даний факт підкреслює поєднання образної моделі з мистецтвом з одного боку, а з іншого, – відмінність такої моделі від традиційних методів навчання іноземних мов.

На наш погляд, використання відео на уроці сприяє виникненню «ефекту співучасті та співчуття з героями», що в свою чергу утворює умови реальної мотивованої комунікації; інформація подається динамічно, що посилює результативний аспект навчання, збільшує щільність спілкування на заняттях. Динамічність та емоційність введення матеріалу сприяє запам'ятовуванню інформації, збільшує вірогідність сприйняття і використання даного змісту в майбутньому.

Таким чином, у процесі перегляду аутентичних фільмів на уроках німецької мови створюються такі умови, коли учні вступають в розмову, дискусію. Крім того, вони слухають мовлення носія мови, знайомляться з історією, культурою, географією країни. Відбір відеофільмів, як і процес розробки завдань до них, дуже важкий і потребує багато часу. Але, зібравши хоча б один раз весь матеріал, ним можна користуватись весь час. Вчителю залишається слідкувати, щоб відібраний фільм відповідав темі уроку.

Не менш важливу роль у формуванні країнознавчого аспекту відіграють пісні, музика та музичні відеокліпи. Освітній потенціал відеороликів досить високий. Вони викликають емоції, розвивають інтелект та самостійне творче мислення, естетичний смак, активізують знання, здобуті у процесі вивчення мови та сприяють запам'ятовуванню нової лінгвістичної інформації. Пізнання матеріалу через емоції – один з ефективних шляхів у навчальному процесі, особливо у вивченні ІМ.

Ще педагог П. І. Підкасистий, зазначав: «емоції не тільки супроводжують усі психічні процеси і дії, але й активно в них беруть участь, спрямовують ці процеси і дії в потрібному (позитивному) напрямі» [4, с. 68]. Учні ще не розуміють зміст пісні, але дослухаються до ритмічної та мелодичної основи мови, що пов'язується з його емоціями, які впливають на його пам'ять.

На більш свідомій стадії сприйняття пісня дає можливість обговорювати особливості мови, аналізувати граматичну будову. Співом старші учні автоматично опановують головні засоби організації мови (наголос, ритм, інтонація, довжина складів). Пісня часто містить інформацію про культурні й історичні аспекти мови, що вивчається (сленг, діалектна вимова тощо).

Автентичність текстів пісні підтверджує свою цінність і актуальність. До того ж, тематичний відеопісенний матеріал доцільно використовувати на практичному занятті як роботу з комплексними вправами, що закріплюють граматичні правила, лексичний матеріал, традиції німецької культури та спонукають до критичного мислення.

Підґрунтям такого заняття для старших учнів, може слугувати, наприклад пісня «Denglisch»(рис. 1) [7].



Рис. 1 – Фрагмент пісні «Denglisch» [7]

Перед початком прослуховування пісні «Denglisch» та перегляду відеокліпа учням пропонується звернути увагу на назву пісні «Denglisch» та завдання до неї, наприклад:

- які саме асоціації можуть бути викликані заголовком; обґрунтувати власну позицію та дати відповідь на запитання «*Worum könnte es in einem Lied mit diesem Titel gehen?*».

Мета зазначеної вправи – розширити світогляд та лексичне поле, творчі здібності й уміння висловлювати власні думки.

Для закріплення граматичних структур, які вивчаються в усній та письмовій формах на занятті, пропонується виконати такі вправи:

– *Im Deutschen gibt es verschiedene Zeiten: Plusquamperfekt, Perfekt, Präteritum, Präsens, Futur I, Futur II. Wissen Sie, wie man diese Zeiten bildet? Wiederholen Sie eventuell die Grammatik dazu. Dann versuchen Sie, die folgende Tabelle auszufüllen:*

Plusquamperfekt			
Präteritum			
Perfekt			
Präsens			
Futur I			
Futur II			

– *Hier sehen Sie eine Strophe aus dem Lied. In welcher Zeit steht es? Können Sie es in die anderen Zeiten umschreiben? Ich bin zum Bahnhof gerannt und war a little bit too late. Auf meiner neuen Swatch war's schon kurz vor after eight. Ich suchte die Toilette, doch ich fand nur ein "McClean", Ich brauchte noch Connection und ein Ticket nach Berlin. Draußen saßen Kids und hatten Fun mit einem Joint. Ich suchte eine Auskunft, doch es gab nur'n Service Point. Mein Zug war leider abgefahr'n, das Traveln konnt'ich knicken, Da wollt'ich Hähnchen essen, doch man gab mir nur McChicken.*

Цікава, на нашу думку, вправа, мета якої – покращити сприйняття на слух, виконати порівняльний аналіз вимови німецької, англійської та рідної мов:

– *Hören Sie das Lied «Denglisch» der Gruppe «Wise Guys». Ergänzen Sie die Tabelle: Finden Sie die richtige Bedeutung der Wörter und Phrasen.*

№	Deutsch	Englisch	Muttersprache
1.	Frieden		
2.	Nachrichten		
3.		Ticket	
4.		Language	
5.	Toilette		
6.		Swatch	
7.		McChicken	
8.	Bargeld		
9.	Auskunft		
10.		please	
11.	Herr		
12.		Kids	
<...>	<...>	<...>	<...>

Основна увага в цьому завданні зосереджена на вдосконаленні навичок аудіювання. Цілковита автентичність мовного матеріалу свідчить, що дійові особи вживають акценти, типові для певної місцевості, а також послуговуються різними висловами з англійської мови. Музичні відеоролики, завдяки наявності вербального тексту, здатні точно й образно відобразити різні віхи соціально-культурного життя народу країни, мова якої вивчається.

З метою вдосконалення критичного мислення та розвитку творчих нахилів шляхом медіатекстів учням можна запропонувати подивитися, проаналізувати та написати анотацію до відеоролика пісні «Denglisch» за допомогою таких запитань:

- Яка мета музичного відеоролика?
- Який характер він має?





- На яку вікову категорію він розрахований?
- Яку культурну/краснзавчу/лінгвокраїнознавчу інформацію несе відеоролик?
- Якою є тема пісні?
- Яку ідею намагаються донести виконавці пісні?

Після анотації пісні, на нашу думку, доцільне виконання таких вправ, мета яких – сформувати вміння запам'ятовувати, розуміти, аналізувати, систематизувати інформацію та покращити навички мовної та мовленнєвої компетентності, зокрема:

*Thesen zum Lied: Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu, welchen nicht? Begründen Sie Ihre Meinung.*

- *Das Lied dreht sich um die zunehmende Anglikanisierung der deutschen Sprache.*
- *Im privaten Umfeld verfallen viele Menschen dahingehend, mehr englische als deutsche Wörter zu benutzen.*
- *Das Lied erzählt von Sorgen um die Zukunft der deutschen Sprache.*
- *Es geht darum, dass in den Bereichen, wie soziale Medien, Wirtschaft, Wissenschaft und Informatik, sowie in der Werbung viel Denglisch gebraucht wird.*
- *Englisch ist in aller Munde.*
- *Das Lied handelt davon, dass es Schwäche der deutschen Kultur sind, die eigene Sprache so zu vernachlässigen. – Argumente gegen/für Denglisch. Was glauben Sie persönlich: ist die Invasion der englischen Sprache ein Problem?*
- *In "Denglisch" gibt es Nomen, Verben und Adjektive, wie in jeder Sprache. Finden Sie sie in dem Lied und listen Sie sie.*

*Projekt: Stellen Sie sich Folgendes vor: Deutsch als Amtssprache existiert nicht mehr. In jeder öffentlichen Einrichtung wird Englisch gesprochen. Wie verändert Denglisch sie deutsche Sprache?*

- *Informieren Sie sich im Internet über dieses Problem. Machen Sie sich Notizen. Vergleichen Sie, wie besteht es in Ihrem Land?*

Як відмічають дослідники (Т.О. Брик, О.Є. Петренко та ін.), «музичний відеокліп є складовою частиною життя молоді, він пов'язує культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається, впливає на емоційну сферу, пам'ять, стимулює до нових країнознавчих знань» [1, с. 69].

Т.О. Брик виділяє методичні переваги відеоматеріалів у вивченні німецької мови:

- «зорова опора та зорові образи в артикуляції;
- засвоєння і розширення лексичного запасу (нові слова і вирази);
- засвоєння й активізування граматичних конструкцій;
- удосконалення навичок іншомовної вимови, розвиток музичного та фонематичного слуху, а також закріплення правильної артикуляції, вимови звуків, фразового наголосу, особливостей ритму тощо;
- стимулювання монологічного та діалогічного висловлювань;
- сприяння естетичному вихованню учнів, розширення культурознавчого та країнознавчого світогляду, розкриття творчих здібностей, створення сприятливого психологічного мікроклімату та підвищення мотивації до вивчення мови [1, с. 72].

Таким чином, автентичні відеоматеріали збагачують старших учнів знаннями про країну, мова якої вивчається, конкретними відомостями з різних галузей суспільного життя; слугують джерелом інформації для вивчення соціокультурних явищ, вони показують реальне функціонування мовних засобів в країнознавчих текстах; дають можливість не тільки ілюструвати, але й активізувати лексичний і граматичний матеріал у висловлюваннях, які мають культурно-маркований зміст.

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** Узагальнюючи вищевикладене, варто підкреслити, що використання автентичних текстів у процесі вивчення німецької мови надає можливість старшим учням отримати цікаву інформацію та збагатити свої соціокультурні знання про життя носіїв мови, розвивати різноманітні стратегії читання іншомовних текстів. На наш погляд, саме автентичний текст дозволяє зрозуміти національну культуру країни, мова якої вивчається, оволодіти більш широким словниковим запасом німецькомовної культурно-маркованої лексики.

Підсумовуючи, слід зазначити, що автентичний відеоматеріал дає можливість зробити заняття більш природними та цікавими, до того ж відбувається накопичування нових лексичних одиниць, розмовних кліше, країнознавчої та культурознавчої інформації. Все це сприяє розвитку комунікативної та міжкультурної компетенції, підвищенню мотивацію старших учнів до вивчення німецької мови.

Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення ролі автентичних текстів для формування комунікативної іншомовної компетенції старших учнів та розробці комплексу вправ для подкастів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Брик Т. О., Петренко О. Є. Пісні як додатковий засіб мотивації при вивченні англійської мови курсантами у ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2013. Вип. 22. С. 68–73.
2. Слухіна Н. В. Навчання слухання іноземної мови. *Іноземні мови в школі.* 1996. No5. С. 13-15.



3. Кушнірчук О.О. Автентичні матеріали як основний засіб навчання іншомовному спілкуванню. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2016. URL: [https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/Lib/17003/3/автентичніматеріаліякосновнийзасіб\\_навчання.pdf](https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/Lib/17003/3/автентичніматеріаліякосновнийзасіб_навчання.pdf)
4. Мацко Л. А., Пришак М.Д., Годлевська В.Г. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.
5. Прищепа В. П. Особливості сучасної методики роботи над художніми текстами на заняттях з німецької мови. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2001. № 8. С. 45-47.
6. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
7. «Denglisch» (Wise Guys (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xlQI0mfJbCc>).
8. *Jenseits der Stille* (Film, 1996). *MovieMeter.nl*. URL: <https://www.moviemeter.nl/film/7920>

УДК 811.111'25:004(045)

Олександр ВРАДІЙ

### ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЧАСТКОВО ЛОКАЛІЗОВАНИХ ВІДЕОІГОР (НА МАТЕРІАЛІ СИМУЛЯТОРА ВИЖИВАННЯ «THE LONG DARK»)

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Стасюк Б. В.

У статті проаналізовано частково локалізовану гру «The Long Dark». Описано способи перекладу, різновиди та процес локалізації відеоігор, виявлені основні труднощі та перекладацькі помилки, з якими стикається перекладач у процесі локалізації. На основі виявлених труднощів та перекладацьких помилок дано рекомендації щодо усунення перекладацьких помилок.

**Ключові слова:** переклад, локалізація, частковість, відеогра

**Постановки проблеми.** В умовах швидкого розвитку ігрової індустрії зростає і гостра необхідність локалізації кінцевого продукту, тобто відеоігор. Локалізація це складний тривалий процес, що вимагає від спеціалістів грамотного та чіткого підходу, щоб гравці могли пізнати всі аспекти ігрового процесу в перекладі без мовного дискомфорту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дана проблема на сьогодні є актуальною, адже піднімає питання як медіа, так ІТ-індустрії та поп-культури. Це питання досліджувати такі науковці, як Красуля А., Кравченко В., Головацька Ю., Процишин Т., Мігель Бернал-Меріно, Ернест А., Рей А. Вони вивчали вплив культури на ігрову індустрію, змішання стилів у грі та її локалізації, жанри відеоігор та їх різноманіття та особливості.

**Актуальність.** Актуальність зумовлюється зростанням популярності відеоігрової індустрії, разом з чим зростає гостра потреба у розробці теоретичних та практичних знань щодо здійснення якісної роботи з перекладу та локалізації ігор.

**Мета статті:** виявлення особливостей та труднощів локалізації відеоігор, а також засоби вирішення перекладацьких помилок.

**Виклад основного матеріалу.** «The Long Dark» – комп'ютерна гра у жанрі симулятора виживання з видом від першої особи та елементами відкритого світу, реліз якої відбувся 1 серпня 2017 року. У листопаді 2019 року вийшов третій епізод гри, який відзначився великою кількістю змін та виправлень, а також додалася українська локалізація. У жовтні 2021 року вийшов четвертий епізод гри [2]. Треба одразу зазначити, що ця гра не має повної локалізації українською мовою. Ба більше, часткова локалізація проводилася кілька разів, й обидва рази нею займалися аматорські спільноти перекладачів. Першого разу перекладом займалася група перекладачів під керівництвом Дениса Сікорського, спільнота мала назву OneFranc. У 2017 році вийшов третій, а у 2019 році четвертий епізоди гри, й вже інша волонтерська команда перекладачів займалася локалізацією усіх чотирьох епізодів. У своїй роботі вони не спиралися на попередній варіант перекладу гри, зробили його наново. Треба одразу ж зазначити, що локалізація вийшла частковою, озвучування та дублювання не було. Ось чому ми обрали саме цю відеогра та вирішили розглянути результат часткової локалізації та як вона впливає на хід ігрового процесу. Відеогра «The Long Dark» була розроблена канадською компанією, але проаналізувавши текст гри, ми не помітили вживання особливостей канадської англійської мови. У англійському інтерфейсі гри використовується американський варіант англійської мови.

Так як переклад не офіційний, то і деякі елементи не були перекладені, такі як написи на стінах, назви продуктів чи вказівники на дорогах.

Стосовно додаткового матеріалу до відеоігри «The Long Dark», після невеликого дослідження інтернет-джерел (пошук у Google Search, на відеоплатформі Youtube, у соцмережі Facebook та ігровій платформі Steam) бачимо, що інформації українською мовою замало. Перекладу офіційних трейлерів до епізодів відеоігри немає взагалі. Але все ж пропонуємо ознайомитись з перекладом тексту трейлеру до третього сезону, який допомагає краще пізнати мету однієї з головних героїв – Астрід Грінвуд:



Things are quiet now. But you won't believe how quickly the world came apart. The lights in the sky. The fires. The endless cold. Those who've survived have been brought to their knees. On their knees, they'll pray they make it through Winter. When I was a doctor, I heard those same prayers. People hoping against hope. I couldn't do anything for them then. I'm not sure I can help them now. But I need to try. I know you're out there somewhere. Fighting to survive for another day in a world that's forgotten us. Whatever happens. Whatever you do. Don't give up. Remember who we were. Don't let this new world break you. And I will see you again.

Наразі тиша. Але ви не повірите, як швидко розпався світ. Вогні в небі. Пожежі. Нескінченний холод. Ті, хто вижив, поставлені на коліна. На колінах вони молитимуться, щоб пережити зиму. Коли я була лікаркою, чула такі ж молитви. Люди сподіваються на краще. Тоді я нічого не могла для них зробити. Я не впевнена, що зараз можу їм допомогти. Але я спробую. Я знаю, що ти десь там. Ми боремося за виживання, ще один день у цьому світі, який нас забув. Що б не трапилось. Що б ти не робив. Не здавайся. Згадай, ким ми були. Не дозволяй цьому новому світу зламати тебе. І ми зустрінемося знову.

Саме тому, щоб надати можливість гравцям, які не знають мови оригіналу гри, проникнути в ігровий всесвіт глибше та ретельніше його вивчити, компанії локалізують ігри. Локалізація це клопіткий процес, що потребує точності, правильних рішень та грамотного перекладу.

У процесі локалізації й перекладу відеогри перекладачі стикаються з наступними складнощами, які можна поділити на три групи:

1. Відсутність контексту;
2. Фрагментація тексту;
3. Змішання стилів.

Перша складність полягає в тому, що переклад гри починається задовго до її повного завершення. Щоб запобігти копіюванню або розголошенню нової гри, розробники часто надають для перекладу лише таблицю з вихідним текстом. Текст діалогу або вибору дій може розділяти масивні частини тексту так, що перекладачам доводиться перекладати без будь-якого контексту. Це ускладнює переклад й призводить до безлічі помилок.

Другою проблемою є фрагментація тексту, яка розділяє всі слова на гнізда, тобто одна буква займає одне гніздо. Часто кількість гнізд для одного слова закріплене й не можна вийти за його значення. Літера в слові закріплена за гніздом, і щоб перекласти слово, потрібно вмістити слово мови перекладу в гнізда мови оригіналу, тобто слово з чотирьох літер має чотири гнізда, і іноді доводиться шукати аналог мови перекладу з чотирьох літер. Але таке трапляється не завжди. У цьому випадку перекладач опирається не тільки на адекватність перекладу й еквівалентність, скільки намагається підібрати необхідний синонім або зробити модуляцію, щоб переклад міг увійти в дану кількість гнізд [10].

Третьою проблемою є змішання стилів у комп'ютерній грі. Перекладачеві, який працює в проєкті перекладу, наприклад, гри-детектива, можливо, будуть потрібні знання в області побудови ракетних двигунів, підводних човнів або теоретичної фізики. В ідеалі знадобиться допомога й поради професіонала в цій галузі, але через короткі строки перекладачеві доводиться самому перекладати незнайому тематику.

Варто відзначити, що часто текст комп'ютерних ігор являє собою повне змішання стилів, залежно від жанру гри, її сюжету [7]. У грі може бути використаний науковий стиль (опис інструкції до механізму), публіцистичний стиль (газети, журнали, статті), художній стиль (особисті щоденники, книги), офіційно-діловий (дос'є, різні документи) і розмовний (діалоги персонажів). Наприклад, у жанрі квесту будуть зустрічатися науковий, публіцистичний, розмовно-побутовий стилі, тому що гравцю необхідно полагодити або зібрати якесь обладнання за інструкцією, знайти потрібну інформацію в газетах й опитати людей. Найскладнішим стилем буде саме розмовно-побутовий, тому що за його допомогою гравець може довідатися більше про ігровий світ, відчути його атмосферу, наприклад, Середньовіччя, а також спілкування з неігровими персонажами є необхідним чинником гри, тому що навіть у реальному житті люди не існують без спілкування. Через спілкування з неігровими персонажами здійснюється набір завдань, допомога в її проходженні тощо.

За типом матеріалу локалізації діляться на три види, основні відмінності яких припадають на різний обсяг й тип матеріалу, що брав участь у перекладі при локалізації гри:

1. Локалізація інтерфейсу й субтитрів. У локалізацію інтерфейсу входить переклад меню, налаштувань, а також інших елементів гри, що зберігають у собі необхідну інформацію для її проходження. Даний вид локалізації є переважним серед інших, оскільки цей вид локалізації вважається найпрактичнішим і найзручнішим засобом перекладу відеогри, оскільки розробники таким чином заощаджують значні суми на дубляжі голосів у грі або ігровому ролику, як й дозволяють зберегти голоси й інтонації оригіналу.

2. Локалізація інтерфейсу й внутрішньоігрової графіки. Даний вид локалізації відрізняється від попереднього тим, що, крім ігрових субтитрів й елементів меню, проводиться переклад графічного матеріалу ігрового світу, у якому міститься текст. Сюди входять: написи на стінах, рекламні банери й щити, назви магазинів, постери тощо.



3. Повна локалізація гри. Крім перекладу всього текстового матеріалу, який входить у гру, включаючи ігрові меню, графічні елементи й субтитри, здійснюється також і дублювання голосів персонажів гри на мову локалізації. До даного виду переважно прибігають компанії, що реалізують великі проекти, у яких зацікавлені користувачі не лише країни-виробника. Розробники ставлять за мету максимально поширити свій продукт серед аудиторії інших країн. Причиною тому, що повна локалізація гри найчастіше зустрічається лише у великих проектах, є те, що це приводить до величезних тимчасових й грошових витрат, оскільки сюди входить робота з акторами дубляжу й підлаштування робітника аудіоматеріалу під оригінальні тимчасові проміжки [8]. Варто згадати, що досліджувана нами гра перекладена лише частково. Не перекладені вказівники на дорозі (Mystery Lake, -Lodge-), надписи на стінах (They hate the light), назви продуктів (персики «Pinnacle»)

Процес локалізації заведено розділяти на кілька етапів розробки, кожен з яких містить власні компоненти й завдання:

- Підготовка
- Розробка глосарія й стайлгайду
- Переклад матеріалу
- Дубляж і озвучування
- Тестування й остаточне забезпечення якості перекладу

Культурний аспект також грає неабияку роль у локалізації. У своїй статті «Video Game Localization: the Analysis of In-Game Texts» (укр. – Локалізація відеоігор: аналіз внутрішньо ігрових текстів) В. Шяучюне і В. Любінене підтримують принципи Г. Вермеєра, у яких переклад виступає не лише як передача лінгвістичних особливостей, а і як міжкультурна комунікація. На їхню думку, переклад може вважатися вдалим лише тоді, коли реципієнт навіть не відчує, що текст був написаний не його рідною мовою. Але з іншого боку, вони відзначають, що скопос-теорія не дуже поширена в перекладознавстві, тому що дотепер вважається, що значне відхилення від оригіналу не вітається й сприймається як ознака занадто великої самовпевненості перекладача [12].

А. Косталес вважає, що переклад комп'ютерних ігор - це функціональний процес, головною метою якого надати всі ігрові можливості для цільової аудиторії. Це означає, що гравці з Китаю, України й Франції повинні одержати ті ж самі емоції й атмосферу, що й гравці США [7]. Але у зв'язку із цим виникають наступні питання. Але виникає питання - чи завжди потрібно дотримуватися оригіналу або припустимо адаптувати гру цільовою мовою. Чи можливо зберегти усі відтінки та нюанси вихідної мови, наприклад, каламбури, алюзії тощо. Адже використання фігур мовлення практично не дозволяє адаптувати комп'ютерні ігри, зберігши при цьому увесь закладений зміст [9].

За весь час існування перекладу комп'ютерних ігор, перекладачі не застосовували поняття «правильного» і «неправильного» перекладу, а намагалися зберегти будь-яким чином саме ігровий досвід, тому що очікування цільової аудиторії є самим значущим принципом даного перекладу. Для цього перекладачеві, можливо, буде потрібно знання всіх посилань у грі, наприклад, якщо гра була розроблена по книзі або фільму, то необхідно використовувати вже наявний переклад імен, назв, географічних об'єктів тощо [11].

Еквівалентність перекладу не означає, що вихідний і цільовий тексти ідентичні. Це ступінь подібності між вихідним і цільовим текстами, вимірний на певному рівні. З семіотичного боку вихідний і цільовий тексти можуть бути ідентичними прагматично, семантично та структурно. Кожний текст має бути прагматично еквівалентним вихідному тексту, тобто обидва тексти мають мати однакову комунікативну функцію. Цільовий текст повинен мати такий же вплив на реципієнта, як вихідний текст [6].

Як і для перекладу інших текстів, еквівалентність дуже важлива при перекладі ігор. Адже якщо переклад виявиться нееквівалентним, то гравець може не зрозуміти сюжет гри й не виконати завдання. Для перекладу комп'ютерних ігор, головною метою якого є повне занурення гравця у вигаданий світ, підходить динамічна модель еквівалентності.

Головною вимогою адекватного перекладу є відповідність певним комунікативним цілям оригіналу. Адекватний переклад також повинен повно передавати зміст оригіналу й відповідати йому стилістично й функціонально. При перекладі й локалізації комп'ютерних ігор важливе місце займає саме адекватність, а не еквівалентність, тому що саме вона ставить на перше місце передачу змісту, а не збереження синтаксису й морфології [1].

В. Шяучюне і В. Любінене вважають, що при перекладі комп'ютерних ігор скопос-теорія є опорною точкою для перекладача. При локалізації програми, сайту або комп'ютерної гри перекладач має право робити стільки змін і перетворень, скільки вважає за потрібним, щоб забезпечити повне розуміння з боку користувача. Перекладачеві необхідно взяти на себе роль користувача, щоб упоратися з усіма складнощами при перекладі тексту оригіналу [12, с. 51-52].

У своїй статті «Video Game Localization: the Analysis of In-Game Texts» (укр. – Локалізація відеоігор: аналіз внутрішньо ігрових текстів) В. Шяучюне і В. Любінене підтримують принципи Г. Вермеєра, у яких





переклад виступає не лише як передача лінгвістичних особливостей, а і як міжкультурна комунікація. На їхню думку, переклад може вважатися вдалим лише тоді, коли реципієнт навіть не відчує, що текст був написаний не його рідною мовою. Але з іншого боку, вони відзначають, що скопос-теорія не дуже поширена в перекладознавстві, тому що дотепер вважається, що значне відхилення від оригіналу не вітається й сприймається як ознака занадто великої самовпевненості перекладача [9, с. 62].

Існують спеціальні засоби перекладу, які можуть допомогти передати систему змістів, вкладену в мовних формах вихідного тексту, зрозумілу перекладачу у силу його компетентності, трансформуються природно внаслідок міжмовної асиметрії в аналогічну систему змістів, втілену мовою перекладу. Ці засоби називаються трансформаціями [3].

А.Д. Швейцер вважає, що термін «трансформація» використовується в теорії перекладу в метафоричному значенні. В.М. Комісаров також вважає трансформації перетвореннями, що допомагають здійснити перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу [5]. Насправді трансформація - це співвідношення між вихідними й кінцевими мовними виразами, заміна однієї форми виразу іншої в процесі перекладу.

Іноді трапляється, що перекладачі допускають помилки. Ці помилки теж класифіковані і поділені на групи. Іноді вони грають велику роль, адже можуть істотно впливати на адекватність тексту перекладу:

*Перша категорія.* Помилки першої категорії містять у собі порушення, пов'язані з викривленням значеннєвого змісту оригіналу

- Додавання. Суть помилки полягає в невмотивованому додаванні у переклад інформації, відсутньої в оригіналі.

- Опущення. Суть помилки полягає в невмотивованому опущенні важливої інформації, що міститься в тексті оригіналу.

- Заміни. Суть помилки полягає в заміні значеннєвої інформації, що міститься в оригіналі

*Друга категорія.* До помилок цієї категорії відносяться порушення, пов'язані зі зниженням точності передачі значеннєвого змісту оригінального тексту.

- Додавання. Суть помилки полягає в додаванні інформації, що не суперечить оригіналу тексту, але й не обумовленою їм.

- Опущення. Такі опущення приводять до не зовсім точної передачі фактичної інформації. («I can barely walk with this much gear» перекладено як «я так далеко не дійду», хоча доречніше перекласти «Я ледве йду з такою кількістю спорядження»)

- Заміни. Суть помилки полягає в заміні фактичної інформації, що призводить до не зовсім точної передачі оригіналу. («I was a walker, now I'm a watcher» перекладено як «Я ходив, але не бачив», хоча переклад не точний, правильніше було б «я ходив, а тепер лиш спостерігаю»)

*Третя категорія.* До даної категорії відносяться порушення, пов'язані з передачею конотації оригіналу.

- Викривлення авторської оцінки. Суть подібних порушень виражається в необґрунтованій зміні авторської оцінки, представленої в оригіналі.

- Послаблення експресії оригіналу.

- Посилення експресії оригіналу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, можемо бачити, що на сьогодні індустрія комп'ютерних ігор впритул наближається до кінофільмів за обсягом залучених засобів і ступеню інтернаціоналізації. Засоби й час, затрачувані на створення ігри в деяких випадках, вже перевищують ресурси на створення повнометражного кінофільму. Українські компанії зацікавлені в імпорті закордонних комп'ютерних ігор на вітчизняний ринок, а, отже, потребують якісної локалізації. Переклад внутрішньоігрових текстів є основною частиною локалізації, а специфіка перекладу таких текстів значно відрізняється від наявних галузей. Подальші наші дослідження будуть присвячені більш глибокому аналізу локалізації ігрової індустрії в цілому та окремих її аспектів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біскуб І. П. Англomовний дискурс програмного забезпечення як модель мовленнєвої взаємодії людини й комп'ютера: монографія. – Луцьк: Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2009. – 388 с.
2. Головна сторінка відеогри The Long Dark на ігровій платформі Steam. [Electronic resource] // Steam. – 2022. – URL: [https://store.steampowered.com/app/305620/The\\_Long\\_Dark/](https://store.steampowered.com/app/305620/The_Long_Dark/)
3. Литвин І. М. Перекладознавство. Науковий посібник. – Черкаси: Видавництво Ю.А. Чабаненко. – 2013. – 288 с.
4. Перевісник #2. Новини перекладу ігор українською [Electronic resource] // Pingvin Pro. – 2018. – URL: <https://pingvin.pro/games/articles-games/perevisnyk-nomer-dva.html>
5. Швейцер А.Д. Перевод и культурная традиция // Всероссийский центр переводов, 1994. – 245 с.
6. Baker M., In Other Words: A Coursebook on Translation. 3d edition. Routledge, 2018. – 369 p.
7. Costales, A. F. Exploring translation strategies in video game localizations [Electronic resource] – 2017. – URL: [rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26956/1/MonTI\\_04\\_17.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26956/1/MonTI_04_17.pdf)
8. Jüngst H.E. Audiovisuelles Übersetzen: ein Lehr- und Arbeitsbuch. // Tübingen, Germany: Narr, 2010. – 197 p.
9. Mangiron C. Game Localization: Translating for the global digital entertainment industry / C. Mangiron, M. O'Hagan. — [S. l.]: John Benjamins Publishing, 2013. – 374 p



10. O'Hagan M., Mangiron C. Game Localization Translating for the Global Digital Entertainment Industry / M. O'Hagan, C. Mangiron, – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. – 374 p.
11. Ray A. Playing with the Language of the Future: The Localization of Science-fiction Terms in Videogames. Approaches to Videogame Discourse: Lexis, Interaction, Textuality / ed. by A. Ensslin and I. Balteiro. – London: Bloomsbury, 2019. – P. 87–115.
12. Šiaučiūnė V., Liubiniene V. Video Game Localization: the Analysis of In-Game Texts // Study about languages № 19, 2011. – P. 48-57.

УДК 378:147:811

Анастасія ГАЛУШКО

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

*У світлі розв'язання сучасної проблеми модернізації освіти та впровадження інтегрованого підходу до викладання іноземної мови у школі, у пропонованій розвідці розглянуто можливості застосування нових ІТ ресурсів у процесі навчання усталеним виразам у 10 класі. Визначено, що в умовах дистанційної освіти навчання іноземній лексиці є найбільш ефективним з використанням доступних онлайн-ресурсів у поєднанні з адаптованими до них традиційними методами.*

**Ключові слова:** онлайн-ресурси, інтегрований підхід, усталені вирази, метод.

**Постановка проблеми.** Розвиток технічного прогресу та адаптація до наслідків змін підіймає питання реформ освітнього процесу, який має відповідати вимогам і потребам сучасного соціуму. Виходячи з цього актуальним видається дослідження нових шляхів навчання усталеним виразам англійської мови, які формують основу усного та писемного функціонального мовлення на етапі старшої школи, з урахуванням інтегрованого підходу: з використанням доступних онлайн-ресурсів у поєднанні з адаптованими до них традиційними методами навчання іноземній лексиці.

**Аналіз досліджень та публікацій** окреслює зазначену вище тематику у роботах таких науковців як: Л. Ш. Гегечкорі [11], І. Ю. Шехтер [10], Я. О. Казаку [5], Н. Д. Соловійова [5]. Так само корисними для цієї розвідки стали роботи таких дослідників, як С. С. Чемерис [11], Н. В. Коваленко [10], Г. О. Китайгородська [9], Е. М. Верещагин [2], В. Г. Костомаров [2] та Е. Г. Ермакова [4], D. Coyle [13], Y. Yamano [31]. У досліджуваних роботах зазначається, що питання усталених виразів є недостатньо вивченим, наразі є багато дискусій, наприклад, щодо їхньої відмінності та взаємозв'язку з суміжними поняттями, серед яких фразові дієслова, ідіоми, фразеологізми, колокації та ін.

**Метою статті** є визначення ефективності новітніх ресурсів для навчання усталеним виразам сучасної англійської мови з врахуванням інтегрованого підходу у старшій школі.

Матеріалом для спроби практичного застосування новітніх ресурсів стали усталені вирази, виокремлені методом суцільної вибірки із загальнодоступного словника Dictionary [14] як доповнення лексичного мінімуму затвердженого програмою Міністерства освіти та науки України підручника з англійської мови профільного рівня для 10-го класу І.В.Самойлюкевича та Л.В.Калініної [6]. У нашому дослідженні ми послуговуємося визначенням усталених виразів за Б. М. Ажнюк: як «лексикограматично стійкої єдності пари чи більше відмінних компонентів, які разом утворюють цілісне значення, а не спрямовують увагу на значення окремих складових» [1, с. 25].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Застосування традиційних педагогічних методів разом із новітніми засобами може стимулювати позитивний результат у набутті учнями старших класів загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл окремої низки зазначених Міністерством освіти та науки України компетенцій у відповідній освітній програмі, зокрема computer literacy, країнознавчу та мовленнєву компетенції [8]. Ця можливість зумовлена фокусуванням на багатьох соціально-важливих аспектах, серед яких зокрема постає інформаційно-цифрова компетентність, дотримання мережевого етикету та уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливність, що сприяє розвитку креативного підходу. Не меншу роль відіграє і математична компетентність, що вміщує готовність до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних і навчальних проблем. У цьому аспекті особливу увагу викликає інтегрований метод навчання, характеризується як «підбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем» [3, с. 40]. Даний підхід може бути забезпечено у навчанні англійської мови, наприклад, при поєднанні із зарубіжною літературою та використанням можливостей онлайн-платформ задля формування мовних та мовленнєвих навичок в учнів інтегровано з комп'ютерною грамотністю (computer literacy).

При навчанні іноземній мові, усталеним виразам зокрема, застосування різноманітних доступних засобів та новітніх технологій, сприяє оновленню формату навчання, як і зміна обстановки, а точніше – її



умов, що може призвести до кращого запам'ятовування інформації. Саме синтез доступних підходів до викладу матеріалу призводить до його всебічного опрацювання та засвоєння [5, 171]. Як приклад застосування можна навести емоційно-смісловий метод І. Ю. Шехтера щодо змістоутворення у процесі рольових ігор [10, 180], що наразі може зміщуватися в онлайн площину для осучаснення самого процесу викладання та покращення його ефективності. Це може бути реалізоване у програмі Zoom [34] за умови тимчасового створення break-out rooms, де кожна група може відпрацьовувати ті чи інші вислови у діалогах з можливістю їхнього відвідування викладачем заради контролю робочого процесу. Така можливість є й у випадку роботи з платформою Google Meet [17], однак наразі існує спосіб втілити цю роботу лише за допомогою створення декількох конференцій в окремих групах, що вимагає більше підготовки з боку вчителя.

Не менш корисним, на нашу думку, буде керуватися циклово-міжцикловим методом Л. Ш. Гегечкорі, емоційно-смісловим методом І. Ю. Шехтера та асоціативним методом Я. О. Казаку і Н. Д. Соловйової [5, 206]. водночас із застосуванням засобів Google Meet та Zoom, які дозволяють поєднання застосування новітніх технологій разом із традиційними методами. Однак, важливо попередньо провести інструктаж-ознайомлення з інструментами роботи на обраних для викладання сайтах та взяти до уваги технічні можливості учнів, тобто наявність у них ресурсів для використовування додатків по програмах до використання, що може спростити навчальний процес та призвести до більшої вмотивованості учнів у самостійному процесі пізнання. Істотно важливим є наявність безкоштовної версії платформи, доступність для учнів та легкість у використанні для вчителів, надійність, функціональність та популярність серед інших освітніх онлайн-інструментів.

У ході дослідження проаналізуємо ресурси, обрані з урахуванням можливості застосування і створення завдань саме на матеріалі усталених виразів. Так, аналіз освітніх онлайн-інструментів засвідчує, що ефективним у навчанні усталених виразів є насамперед застосування інтерактивних онлайн-дошок Jamboard [21] та Miro [25]. Перевага першої платформи полягає у можливості створення 20-ти окремих слайдів з завданнями для учнів, де їхнє пересування візуалізується програмою, але цим і дає можливість індивідуальної роботи кожного. За необхідності наявності більшої кількості слайдів можна використовувати Google Slides [18], адже там учням може надаватися право корегувати матеріали. При цьому, дошка Miro [25] також дозволяє фрагментувати уроки на фрейми (аналогі слайдів), однак зберігає загальну картину для реалізації спільного доступу до неї усіма учнями разом з їхнім керівником.

У процесі роботи нами виявлено, що продуктивним є залучення спеціальних тренувальних додатків у навчальний процес. У якості прикладу можуть бути використані такі ресурси як: Exremo [16] (у поєднанні з додатковими уроками LinguaHouse задля повторення лексики), Kahoot! [22], Quizlet [28], My dictionary [26] (як онлайн словник з варіантами перекладу з Oxford та Cambridge Dictionaries та вправами на слова, що вивчаються, разом із поданням вимови та усталених виразів як випадків використання лексичної одиниці). Наприклад, на лексему **catch** у додатку My dictionary знаходяться вирази **catch somebody's eye, to be caught up on the hook, to catch up on sleep, catch a thief**. Це дозволяє розширити знання учнів шляхом вивчення додаткових фраз до слова з додатку. Загальний доступ учнів до нього стимулює зацікавленість самостійної роботи учня та спрощує перевірку в класі.

Водночас, задля реалізації інтеграції з іншими галузями науки доречним вважаємо використання освітніх платформ TED-Ed [30], ISLCollective [19], оскільки тут подається підбірка інтерактивних відео із завданнями різного типу за граматичними та лексичними темами з врахуванням рівня знань учнів. Найбільш зручним є те, що на зазначених ресурсах можна не тільки знайти готові завдання, але й адаптувати їх чи створити нові вже на основі того матеріалу, що підходить за темами навчання, адже складний матеріал унеможливує успішну роботу над ним разом із учнями [32, 31]. Так, на ISLCollective можна створити завдання відповіді на запитання за темою з використанням усталених виразів, що вивчаються. Наприклад, на питання **“What is important to have as a skill for avoiding causing problems with digestion? (use the phrase “in particular”)**” відповідь буде **“In particular, food literacy”** [20].

Доцільність використання сайту LiveWorksheets [23] підсилюється можливістю створення онлайн-зошитів учнів із завданнями за окремими темами із наступним надсиланням робіт вчителю для подальшої перевірки та оцінювання. Ця платформа дозволяє вчителю формувати завдання, які учні зможуть проходити самостійно за умов нестабільного інтернет-зв'язку на уроці чи у якості окремого виду роботи. Так, можна створити завдання на поєднання частин фрази, значень і висловів або заповнити пропуски у реченнях чи фразах, доцільно використати фрази у тексті (заповнити пропуски). У якості прикладу наведемо завдання до вивчення усталених виразів з Unit 2.1 підручника І. В. Калініної та І.П.Самойлокевича для 10-го класу профільного рівня загальноосвітньої школи (10 рік навчання) [6]: **Choose the words from below, drag and drop them to the right places (“The next day a police spokesman warned that “unlicensed gatherings” could \_\_\_ chaos” до усталеного виразу to bring chaos)** [24].

Застосування інтерактивних навчальних посібників на платформі Oxford learner's bookshelf [27] є цікавим та ефективним, однак платформа є платною, тому може бути використана тільки за умов її



придбання школою або самим вчителем чи за умови фінансування батьків учнів, у разі якщо вони зацікавлені у такому форматі навчання.

У разі відсутності модифікованого підручника задля втілення онлайн-інтерактивної освіти у старшій школі при нагоді стане використання зовнішніх онлайн-інструментів, таких як WordWall [31] чи Baamboozle [12]. Обидва дозволяють працювати з лексичним матеріалом в ігровому форматі. Створення ігор базується на використанні готових шаблонів, наповнення яких регулюється безпосередньо вчителем. Більше того, кожна з ігор має свої аналоги, які дозволяють учням не призвичаюватися до формату взаємодії та не демотивуватися відсутністю зацікавленості до самого матеріалу. Зокрема Китайгородська Г. О. зазначає, що саме поліфункціональність вправ відіграє важливу роль у набутті учнями мовної компетенції [9]. Наприклад, у WordWall можна використовувати такі види вправ як match-up, unjumble та інші, а прямий доступ до Google Class надає можливість ставити такі завдання як домашні та бачити статистику успішності учнівських відповідей як з кабінету Google Class, так і з аккаунту WordWall.

Дієвим є ознайомлення учнів з усталеними виразами у різному контексті, що призводить до якісного результату навчальної практики, згідно з D. Coyle [13, 11] задля цього можуть вживатися цитування з нових або відомих художніх творів, фільмів та ін. Пошук відповідного до програми навчання матеріалу усталених виразів спрощує ресурс Youglish [33], який дозволяє виокремити конкретні моменти використання тих чи інших виразів одразу в декількох контекстах з посиланням на джерело матеріалу. Наприклад, фраза **catch unaware** наводиться у 14 відео загального доступу (з можливістю виокремити вжиток у британському, американському та новозеландському акценті, у той час, як загалом платформа дозволяє пошук і австралійського, канадського, ірландського і шотландського варіантів), серед яких доречними для використання на уроках з учнями 10-тих класів є 5 випусків новин Breakfast Television (BT Daily), 1 інтерв'ю Worth Quoting, 1 запис засідання міської ради в Кінгстоні, 1 випуск мистецького журналу The Met, та 1 випуск відеожурналу благодійної організації по збереженню королівських надбань Royal Collection Trust, 1 запис виступу на Chicago Humanities Festival, 2 документальні випуски каналу про людей з особливими потребами Attitude та 1 релігійна промова Grace Community Church of San Antonio.

Аналогічну можливість, але вже на матеріалі книжок із посиланнями на них та їхніх авторів, надає сайт Examword [15], однак пошук виразів відбувається тільки у заданих класичних книжках, що дещо обмежує та ускладнює процес підготовки, хоча при вивченні зарубіжної літератури може бути доречним та більш ефективним. Наприклад, на сталий вираз **place no limit** на Examword можна знайти наступну цитату: *“I understand that you give me carte blanche to act for you, provided only that I get back the gems, and that you place no limit on the sum I may draw.” The Adventures of Sherlock Holmes By Arthur Conan Doyle (In XI. THE ADVENTURE OF THE BERYL CORONET)*. Використання цих застосунків підкріплює традиційний принцип візуалізації, який може застосовуватися разом з асоціативним методом, адже, таким чином, при поєднанні декількох підходів в учнів буде створено чіткіше та більш багатобічне уявлення про семантику того чи іншого усталеного виразу. Це гарантує доречне використання матеріалу у подальшій практиці учнями в усному та писемному мовленні, що також впливає на активізацію лексичного запасу після пасивного його сприйняття та відпрацювання, адже найвищий ступінь володіння матеріалом вимірюється здатністю вживати його опосередковано (наприклад, за циклово-міжцикловим методом запропонованим Л. Ш. Гегечкори [11, 88]).

Пошук за фразою чи словом з меншою точністю і посиланням лише на джерело надається ресурсом SearchQuotes [29]. Так, за пошуком словосполучення **true to** було знайдено 500 цитат, наприклад *„Be true to your work, your word and your friend.“* (Henry David Thoreau).

Такий спосіб вивчення усталених виразів може бути корисним як на початку уроку, так і для повторення чи під час безпосередньої презентації матеріалу. Так, вправа на використання цитат у завданнях з пропусками у місцях слів, що вивчаються (наприклад: **Fill in the gaps with the learnt collocation:** *“Be \_\_\_ your work, your word and your friend.”*) направлена на вироблення навичок відновлення та закріплення виразу у пам'яті учнів. При запам'ятовуванні декларативні знання вимагають послугоування стратегіями; процедурні знання спрямовані на те, як застосовувати відомі стратегії, а виконавчі знання формують обізнаність про доречність їх використання, за Л. О. Каменчук [7, 85].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Тож можемо зазначити, що ефективним є навчання усталеним виразам англійської мови у старшій школі із застосуванням ІТ-технологій, а саме ресурсів для вивчення слів онлайн (Quizlet, My Dictionary), для інтервального повторювання тем у якості домашнього завдання (Exremo), для виставлення інтерактивного домашнього завдання з можливістю учнів по завершенню дізнатися правильні відповіді (Oxford Learner's Bookshelf, TED-Ed), для презентації інформації онлайн з можливістю перевірки успіхів учнів в онлайн режимі (Google Slides, Miro, Jamboard), для тренування вимови виразів та формування уроків (Youglish), для створення вправ або додаткових тренувальних завдань, (Baamboozle, Kahoot, WordWall, Live Worksheets, ISLCollective), для пошуку та вивчення виразів у літературному контексті (Examword та SearchQuotes).





Надалі нам видається перспективним простежити інші функції опрацьованих платформ та пошуку функціональних джерел-аналогів для оптимізації та підвищення ефективності навчання старшокласників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажнюк, Б. М. (1989) Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні. Наук. Думка, 136.
2. Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1976). Язык и культура, 247.
3. Гапон, Ю.А. (2003) Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості. Зб. Наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, 40.
4. Ермакова, Е. Г. (2012). Современные методы в преподавании иностранных языков. Обучение и воспитание: методики и практика, (2), 171-176.
5. Казак, Я. О., & Соловійова, Н. Д. (2018). Навчання лексичного матеріалу англійської мови за допомогою асоціативного методу, 202-206.
6. Калініна, Л. В., & Самойлокевич, І. В. (2018). Англійська мова: підручник для 10-го класу (профільний рівень).
7. Каменчук, Л. О. (2016). СТРАТЕГІЇ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В СТРУКТУРІ ЗНАНЬ ОСОБИСТОСТІ. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ, 85.
8. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 12.07.22)
9. Китайгородская, Г. А. (1988). Принципы интенсивного обучения иностранным языкам. Иностранные языки в школе, 6, 4.
10. Коваленко, Н. В. (2015). МЕТОД ШЕХТЕРА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ. ББК 81я431 Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури: Матеріали І Всеукраїнської, 180.
11. Чемерис, С. С. (2020). РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАСТНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА. ББК 1 Р76, 88.
12. Baamboozle <https://www.baamboozle.com> (дата звернення: 14.07.2022)
13. Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. Scottish languages review, 13(5), 1-18.
14. Dictionary <https://www.dictionary.com> (дата звернення: 19.09.2022)
15. Examword <https://www.examword.com/quote-classic/> (дата звернення: 14.07.2022)
16. Exremo <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.linguahouse.exremo> (дата звернення: 14.07.2022)
17. Google Meet <https://workspace.google.com/products/meet/> (дата звернення: 14.07.2022)
18. Google Slides <https://www.google.com/slides/about/> (дата звернення: 14.07.2022)
19. ISLCollective: Video lessons <https://en.islcollective.com/video-lessons/> (дата звернення: 14.07.2022)
20. ISLCollective (розробка) <https://en.islcollective.com/video-lessons/food-literacy>
21. Jamboard <https://jamboard.google.com> (дата звернення: 14.07.2022)
22. Kahoot <https://kahoot.com> (дата звернення: 14.07.2022)
23. Live Worksheets <https://www.liveworksheets.com> (дата звернення: 14.07.2022)
24. Live Worksheets (розробка) <https://www.liveworksheets.com/hg3183912tn>
25. Miro <https://miro.com/app/dashboard/> (дата звернення: 14.07.2022)
26. My Dictionary <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.swotwords.lite> (дата звернення: 14.07.2022)
27. Oxford Learner's Bookshelf <https://www.oxfordlearnersbookshelf.com> (дата звернення: 14.07.2022)
28. Quizlet <https://quizlet.com/latest> (дата звернення: 14.07.2022)
29. Search quotes <https://www.searchquotes.com/search/> (дата звернення: 14.07.2022)
30. TED-Ed: lessons <https://ed.ted.com/educator> (дата звернення: 14.07.2022)
31. Wordwall <https://wordwall.net> (дата звернення: 14.07.2022)
32. Yamano, Y. (2013). Exploring the use of content and language integrated learning (CLIL) in foreign language activities. JES journal, 13, 20-35.
33. Youglish <https://youglish.com/pronounce> (дата звернення: 14.07.2022)
34. Zoom <https://zoom.us> (дата звернення: 14.07.2022)

УДК 811.161,2'373:159

Дар'я ГЕЙКО

### ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА ЕКСПРЕСИВНИХ ОЦІНОК В ОПОВІДАННЯХ ТА ПОВІСТЯХ О. ЗАБУЖКО

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті проаналізовано мову оповідань та повістей Оксани Забужко зі збірки «Після третього дзвінка вхід до зали забороняється». На широкому фактичному матеріалі досліджено емоційно-експресивні лексеми, а саме: слова, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини. Отримані результати наукової розвідки визначають можливості застосування запропонованих методик аналізу для подальшого вивчення семантико-функціональних особливостей лексики української мови.

**Ключові слова:** емоційно-експресивна лексика, емоційність, експресивність, експресивна функція, негативна оцінка, позитивна оцінка.



**Постановка проблеми.** Усе актуальнішим у сучасному світі стає вираження емоцій у різних сферах життя та діяльності людини. Емоційний аспект комунікативної лінгвістики, теорія та семантика емоцій, їхня концептуалізація та вербалізація є надзвичайно важливими проблемами лінгвістики. Саме мова є джерелом для вивчення людських емоцій, тому що вербально номінує їх, виражає, описує, класифікує, коментує, а також пропонує засоби для мовленнєвого маніпулювання та моделювання відповідних емоцій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Емоційно-експресивну лексику як особливе та специфічне явище української літературної мови досліджували із соціолінгвістичного погляду (В. М. Русанівський, Л. О. Ставицька, В. А. Чабаненко, О. Г. Тодор та ін.), лексикологічного (М. А. Жовтобрюх, Л. П. Жаркова, О. О. Тараненко та ін.), національно-культурологічного (С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, А. К. Мойсієнко, В. І. Кононенко та ін.), стилістичного (В. С. Ільїн, В. С. Калашник, В. П. Ковальов, Л. О. Пустовіт та ін.), методичного (О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, К. М. Плиско та ін.).

**Мета статті** – ґрунтовний аналіз емоційно-експресивного потенціалу слів, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини в мовній системі художніх творів Оксани Забужко. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) установити типологічні характеристики емоційно-експресивних лексем; 2) дослідити функції конотативної лексики як репрезентатора емоційних станів та почуттів людини; 3) здійснити семантико-стилістичний аналіз зафіксованих в обраному матеріалі експресем.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Емоційно-експресивна лексика – це стилістично забарвлені слова, які мають додаткове конотативне значення, певні емоційні відтінки семантики. До цього пласту лексики відносять піднесену, поетичну й урочисту лексику, розмовно-просторічні слова, лексеми, які містять емоційний елемент, називають почуття, дають якісну оцінку предметів і явищ. І. С. Білоконенко зазначає, що конотативний відтінок виникає також при вживанні слів у переносному значенні [2, с. 4]. За словами академіка Л. А. Булаховського, у словниковому складі української мови саме емоційно-експресивна лексика становить якісно особливу групу. Арсенал зображувальних мовних засобів сучасної української літературної мови формувався впродовж довгого часу, тому він є надзвичайно багатим і дає можливість виразити найрізноманітніші відтінки та спектри людських емоцій та психофізичних станів [5, с. 45]. Емоційно забарвленій лексиці традиційно протиставляють емоційно нейтральну, яка, за визначенням С. Л. Ковтюх, «не має додаткового експресивного (позитивного або негативного) забарвлення», інакше – «це слова, що не мають яскраво вираженої позитивної або негативної оцінки» [11, с. 232].

На думку Н. І. Бойко, у сучасній лінгвістиці серед науковців немає єдності в поглядах на кількісний та якісний склад експресивно маркованої лексики, вона має низку найменувань: емотивна, емоційна, емоціональна, оцінна, емоційно-експресивна, експресивно-оцінна тощо. Така ситуація пов'язана з тим, що вивчення експресивно маркованої лексики як об'єкта мовознавства почалося значно пізніше, ніж власне номінативної, нейтральної [3, с. 83].

Філологиня Н. І. Бойко виділяє такі основні риси емоційно-експресивного слова: антропоцентризм; полікомпонентні семантичні структури; різноманітні шляхи вираження експресивної семантики маркованого слова; зв'язки з лексичною системою літературної або національної мови; постійне поповнення новими маркованими словами експресивного лексичного шару; поєднання в експресивному лексичному складі одиниць із діаметрально протилежними емотивно-аксіологічними смислами та стилістичним призначенням; активне використання експресивних можливостей словотвірної системи національної мови тощо [3, с. 62]. Дослідниця також зазначає, що до складу експресивної лексики зараховують різні слова. У процесі їхнього вивчення науковці зазвичай об'єднані основною метою – виявити та дослідити особливості лексичної семантики в таких планах: парадигматичному – ідентифікація лексем, у семантичній структурі яких виділяють конотативний та образний макрокомпоненти; синтагматичному – визначення закономірностей функціонування експресивної лексики в межах дискурсу та виявлення особливостей експресивних значеннєвих планів на рівні індивідуально-художньої синтагматики [3, с. 125].

Професор С. Л. Ковтюх звертає увагу на виокремлення адгерентної експресії та інгерентної [11, с. 232]. У лексикографічному виданні С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор «Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» (2001) у словниковій статті «експресивність» адгерентною називають експресію, якої «набуває вислів тільки в певному контексті, ситуації спілкування», а інгерентною – «внутрішньо притаманну вислову як одиниці мови» [9, с. 56]. Відповідно, науковці виділяють дві групи експресивів: контекстуальні (адгерентні, синтагматичні) та внутрішньосистемні (інгерентні, фонові, словникові, парадигматичні). Вербальне буття емоцій забезпечують насамперед внутрішньосистемні експресиви. На думку А. Л. Порожнюк, семантичне ядро цих лексем містить емоційний компонент у будь-яких ситуативно-контекстних умовах [12, с. 116]. О. В. Бровкіна стверджує, що контекстуальні експресиви виражають експресивність лише у відповідному контексті [4, с. 26].

Дослідниця Т. І. Вавринюк зазначає, що емоційність та експресивність – це визначальні риси художнього твору, фактори впливу на читача та його перцепцію під час роботи з текстом. Визначення



емоційно-експресивних засобів відіграє ключову роль в інтерпретації творів та розкритті внутрішньомовних закономірностей [6, с. 68]. Т. М. Данкевич стверджує, що концепти «експресивність» та «емоційність» досі не мають чіткого окреслення й термінологічно їх важко розрізнити, тому ці поняття розглядають як емоційно-експресивний заряд чи просто як експресивність значення слова [8, с. 42].

Варто визнати, що емоційність є постійно експресивною, тобто становить органічну складову експресивності. Експресивність же не обов'язково емоційна. За словами Т. М. Данкевич, «експресивність мовлення означає його незвичність, виділення цілого тексту чи його частини на фоні нейтрального мовного оточення шляхом використання лексичних, фонетичних, граматичних чи стилістичних засобів і, відтак, ця експресивність сприяє позитивній чи негативній оцінці даного тексту (чи його частини) отримувачем, адже впливає на його емоційну сферу» [8, с. 42].

На думку Т. Л. Коваль, емоційно-експресивну лексику кваліфікують як основний засіб репрезентації експресивної функції мови, бо цей клас орієнтований на фіксацію специфічності, особливості, винятковості, що часто сприяє відсуненню на другий план власне номінативної функції та надання пріоритетів експресивній номінації. Отже, для експресивів менш характерна номінативна функція, оскільки зв'язок номінанта та експресивного номіната відрізняється від нейтральних відповідників. В українській мові системно простежено тяжіння до експресивності, зв'язок експресивності мовлення з експресивністю мовних одиниць (засобів), їхню діалектичну єдність і взаємовплив. Неймовірно велике різноманіття притаманне художньому та розмовному стилям [10, с. 470–471].

Розгляд прози О. С. Забужко як самобутнього художнього світу в його цілісності видається нам особливо репрезентативним, бо емоційно-експресивна лексика займає особливе місце в текстах письменниці. Авторка майстерно створює необхідне емоційне тло в художніх творах, часто вдаючись до творення неологізмів та метафор.

Типологію категорії експресивності описав Ш. Баллі [1, с. 113]. У дослідженні для комплексного аналізу емоційно-експресивних одиниць послуговатимемося такою класифікацією експресивів: лексеми, що називають певні почуття і є емоційними вже за своїм лексичним значенням; слова, емоційне забарвлення яких досягається шляхом використання демінутивних та аугментативних суфіксів; слова, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини; синоніми до слів, позбавлених емоційного відтінку; слова з відтінком фамільярності; власне лайливі слова; лайливі слова, утворені від назв тварин і деяких страв; слова дитячого мовлення; поетична лексика (і символи також); запозичені елементи; урочисті слова [1, с. 150]. Детальніше розглянемо лексеми, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини.

В аналізованих творах О. Забужко зазначена категорія слів має вагомий експресивний потенціал. Загалом нараховано 253 лексеми, що становить 56% від зафіксованих у нашій картотеці експресем. Зазвичай прикметники цього класу лексики слугують для вираження негативної оцінки або негативних почуттів: *Її охопило миттєве **безнадійне** відчуття, наче їхня розмова рухається по колу: це «нецілком» уже було вимовлене раніше, от тільки до чого?* (Забужко, с. 80); *...ця любов сама прагнула проникати й оволодівати, вона могла виявитися **гвалтівницькою й жорстокою**, могла переколошматити на своєму шляху скільки завгодно життів...* (Забужко, с. 112–113); *– А чого, по-твоєму, – провадив незворушно, – від часу до часу нема-нема та й зчиняються суперечки – мовляв, яким же все-таки був Сковорода: посполитим улюбленцем, дотепником із сопілкою, що баяндрасив на бурсацький манір по торговцях і висіявся народом в свідомість такими собі кристаликами байок-анекдотів – а чи, як свідчать ближчі до нього мемуаристи, **похмури** самітником, ніким не збагнутим «чоловіком божим», з людської ласки годованим?..* (Забужко, с. 130); *...і тут Чорниш раптом спинився й, повернувшись, глянув їй у вічі нестерпно **тоскними** бурштиново-жовтими очима, – а тоді, мов прив'язаний цим поглядом, підійшов до Ради й тицьнувся вузькою плескуватою мордою їй у коліна...* (Забужко, с. 69); *...Оленка заводила серед ночі жалібний нявкіт, не **вимогливий**, як звичайно в дітей, коли їм щось дошкуляє, а по дорослому **нескінченно-тужноквильний**, як осіння сльота, від чого Марію достоту казило, наче той плач виказував якусь безпросвітню правду про її життя, ...дівчинка лежала заціпенівши, ніби підслухала про батька щось **соромітне**, від чого брав до сліз живий, гарячий жаль, але водночас прокидалась і росла й якась інша, **жорстокіша** ураза – той голос звертався не до неї...* (Забужко, с. 253).

Низка слів цього класу лексики виражає позитивну оцінку або позитивні почуття. Прикметники-експресиви цієї групи тлумачаться за допомогою ремарок на зразок «*дуже...*». Позицію ядерної семи в указаних лексичних одиницях займає «надмірність», «високий ступінь вияву ознаки»: *...дідова була їм вже ж **що привітніша, чемна та добра** дитина, еге ж, і **роботяченька**, нівроку, – послухати б отих вуличних теревенів, то вуха зів'януть* (Забужко, с. 276); *...ой **щаслива** ж ти, сестричко, простосердо зітхали декотрі **щиріші** і, звичайне, вбогіші дівчата...* (Забужко, с. 282); *Хоч і не так сталося, як гадалося, не проминув Василь випінути на запоїнах (йому теж не вельми до имиги було, що Оленка піде на хутір, а Ганнуся зостанеться далі діувати), ну та дякувати Господу **милосердному**, аби на добро, – вже ж, повагом кивали старости, убрані, здавалось, у всеньку мудрість світу нараз, – чоловік каже, а Бог*



*своє в'яже!* – делікатно пускаючи повз вуха не зовсім **гребний** натяк і чудово тямлячи, що кому б же то стало духа випустити з рук Маркіянів хутір!... (Забужко, с. 289).

До слів, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини, було віднесено й дієслова, що зазвичай теж передають дію та стан людини в парадигмі вияву негативних та позитивних емоцій. Дієслова мають значний вплив на сферу експресивної номінації й забезпечують аксіологічну кваліфікацію ступенів інтенсивності перебігу дії, ритмічність, раптовість, несподіваність, різкість, напруженість, повторюваність, одноразовість, багаторазовість тощо: *Так замотеліченій своїм, їй попервах уйшло було повз увагу й те, як несподівано розквітла Оленка – як вибухла в те літо, просто-таки гарною зробилась, аж променилася молодістю, аж, здавалось, тяглася – і як же по-новому зграбно та звинно! – кожною жилочкою напередими сонцеві й людям, несучи вигнутих кутиках набубнявілих уст невідомо кому призначений усміх, – гов, сеструню, та чи не **закохалась** ти часом?* (Забужко, с. 286); *...її знову снувся дід, і якось тяжко недобре, інакше, ніж звичайно, а до того ще й сусідський хлопець, родом придуркуватий, **стривожив**, прокричавши вранці через тин радісно, наче молодий півник: *тітко, тітко, а до вас уночі змії у комина влетів, такий, як зірка хвостата, я сам бачив!* – звісно, мале, ще й безклепке, лепече, прости Господи, що слина на язик принесе, але на серці ще **непокійніш** зробилось, а що недільний сон, всяк знає, чинний лиш до полудня, то вона й **зраділа** нагоді на той час випхати дівчат із хати...* (Забужко, с. 302); *3 Дарчиною появою **небіжчик** подає певні ознаки життя, а саме, вистромлює голову зі сповитку й **усміхається** – трохи переможним мужиком після вдалої ночі, а трохи й тим хлопчиком, який колись давно підступився до Дарки на перерві й, дивлячись повз неї й шаріючись, тільки не щоками, а чомусь вухами, попросив розтлумачити йому як-небудь після уроків контрольну з математики* (Забужко, с. 244).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Емоційно-експресивна лексика – це стилістично забарвлені слова, які мають додаткове конотативне значення, певні емоційні відтінки в семантиці. Експресивну функцію в мові виконують, зокрема, лексичні одиниці, які виражають позитивну чи негативну оцінку явищ і предметів дійсності або почуття й стан людини. В оповіданнях та повістях збірки О. Забужко «Після третього дзвінка вхід до зали забороняється» фіксуємо широкий авторський арсенал таких лексем. До висвітленої категорії емоційно-експресивної лексики належать прикметники та дієслова. Подальше дослідження мови творів, зокрема семантичних груп емоційно-експресивної лексики, є однією з перспективних ліній сучасного мовознавства.

#### УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

Забужко – Забужко О. С. Після третього дзвінка вхід до зали забороняється. Оповідання та повісті. Київ : КОМОРА, 2017. 416 с.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Французская стилистика. Москва : Изд-во иностр. лит., 1961. 393 с.
2. Білоконенко І. С. Емоційно-експресивна лексика в циклі сонетів Едмунда Спенсера «Amoretti». *Література в контексті культури : зб. наук. праць*. Дніпропетровськ, 2010. Вип. 20. С. 3–9.
3. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти : монографія. Ніжин : ТОВ «Видавництво “АспектПоліграф”», 2005. 552 с.
4. Бровкіна О. В. Особливості вербалізації емоційно-забарвленої лексики в англомовному парентальному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*, 2016. Вип. 61. С. 25–27.
5. Булаховський Л. А. Виникнення і розвиток літературних мов. Київ, 1947. 357 с.
6. Вавринюк Т. І. Емоційно-експресивна лексика в поетичному мовленні (на матеріалі творів Ліни Костенко). *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 2010. Том. 4. С. 67–73.
7. Галкіна-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. *Сб. статей по языкознанию*. Москва, 1958. С. 107–111.
8. Данкевич Т. М. Поняття емоційності та експресивності (на матеріалі англійської мови). *Мова і культура*. 2014. С. 39–44.
9. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 224 с.
10. Коваль Т. Л. Експресиви як безпосередній засіб репрезентації експресивної функції мови. Київ : Наук. думка, 2011. С. 468–476.
11. Ковтюх С. Л. Різниця між поняттями «активний словник», «загальноживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна» лексика. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. Кропивницький : КОД, 2018. Вип. 165. С. 227–232.
12. Порожнюк А. Л. Вербалізація емоційного світу людини в художньому творі («Persona grata» М. Коцюбинського). *Записки з українського мовознавства*, 2014. Вип. 21. С. 114–119.





УДК 811:355/359:340.130.53

Сергій ГРИБЕНЮК

**ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОФІЦІЙНОГО ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ  
(НА ПРИКЛАДІ ВИТЯГІВ З ВІЙСЬКОВОГО СТАТУТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ НІМЕЧЧИНИ)**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Верезубенко М. М.

У статті проаналізовано лексичні особливості витягів з військового статуту Збройних сил Німеччини. На широкому фактичному матеріалі досліджено лексичні особливості перекладу офіційного дискурсу, а саме: лексичні трансформації для досягнення адекватності перекладу, терміни та засоби термінотворення в тексті. Отримані результати наукової розвідки розкривають різноманітності та прийоми перекладу термінів у текстах. Наукова стаття дає змогу глибше зрозуміти концепцію офіційного військового дискурсу та його роль у світі. Аналіз та узагальнення теоретичних аспектів проблеми лексичних особливостей перекладу офіційного військового дискурсу можуть використовуватись в подальшому для більш детального вивчення.

**Ключові слова:** дискурс, текст, перекладацькі трансформації, військові омофрази, термінотворення, термін, точність, переклад.

**Постановка проблеми.** Сьогодні актуальним є питання якісного та швидкого перекладу іноземними мовами основних військово-політичних документів стратегічного рівня, наприклад: Стратегії національної безпеки, Военної доктрини, Стратегічного оборонного бюлетеня. З одного боку, така потреба пов'язана зі збільшенням обсягів перекладів однотипних родових форм в Україні у зв'язку зі зростанням значення та ролі військової політики в державі. Повний та адекватний переклад вищезазначених документів сприятиме кращому розумінню сутності та змісту національної політики держави та вирішенню конкретних питань міжнародного військового співробітництва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Військовий офіційний дискурс розглядається як підсистема тексту та прагматизована текстова форма з наявністю чітко виражених військових (військово-технічних і т.п.) термінів. (Е. Бенвеніст, В.В. Красних, Артюнова Н.Д., О.Л. Каменська, Ю.І. Шевчук і т.д.).

**Мета статті** – дослідження термінологічних одиниць офіційного військового дискурсу та специфіки їхнього перекладу. Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати наступні завдання: 1) дослідити поняття дискурсу загалом та офіційно військового зокрема; 2) визначити лексичні характеристики термінологічних одиниць офіційного військового дискурсу; 3) визначити основні засоби термінотворення лексичних одиниць офіційного військового дискурсу; 4) виявити лексичні труднощі перекладу офіційного військового дискурсу та дослідити особливості їхнього перекладу українською мовою; 5) визначити лексичні прийоми перекладу термінів у офіційному військовому дискурсі.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Дискурс – це текст, що містить роздуми, тобто текст, у якому зафіксовано певний хід думок [1, с.72]. Більше того, дискурс можна розглядати як таке складне комунікативне ціле, в якому мова – змістовні думки, представлені у формі тексту та адресовані іншому, постають у єдності об'єктивної та суб'єктивної сторін. У цьому сенсі дискурс можна охарактеризувати як твір мови та як символічну сутність, план вираження якого включає два крайні рівні: трансфазний, який реалізується як упорядкована та інтегрована послідовність тверджень, що утворюють канву тексту, його синтаксис і семантика, синтаксис і семантика суміжних висловлювань і текстономія. Н.Д. Арутюнова визначає дискурс як «зв'язний текст, поєднаний позамовними, соціокультурними, прагматичними та психологічними факторами; це текст з точки зору подій; Мова як цілеспрямоване суспільне явище, дія як складова взаємодії між людьми та механізмами їхньої свідомості. [1, с. 71]. Навпаки, В.О. Звєгінцева вважає текст «елементарною (тобто основною, мінімальною і базовою) одиницею дискурсу» — не тільки мовним, а й позамовним феноменом. [7, с.44]

Особливості офіційного військового дискурсу залежать від його соціального призначення та поєднання мовних функцій, що переважає в акті спілкування, а отже, від сфери спілкування, від того, чи є метою спілкування передача інформації, Тому слід спочатку виділити офіційний та неофіційний дискурси. Отже, ми зараховуємо військові дискурси, які використовуються для спілкування в офіційній та діловій сферах [3, с. 32], тобто тексти офіційно-ділового стилю. Неформальний військовий дискурс — це тексти масової комунікації, які функціонують поза офіційною сферою, тобто в неформальній, повсякденній комунікації, включаючи анекдоти та чутки. До неофіційного військового дискурсу належать також повсякденне спілкування між військовослужбовцями, але таке спілкування має обмежену сферу застосування, а жарти лише опосередковано пов'язані з реальними подіями (на відміну від анекдоту, який чітко локалізований у просторі та часі і слугує своєрідною картиною звичаїв).



Центральним процесом термінотворення понять у німецькій мові є словотвір (складання). Словотвір є одним із найпотужніших джерел розвитку і поповнення словникового складу завдяки наявному в його розпорядженні арсеналу функціональних і структурних одиниць, розвинених, зокрема, в германських та інших індоевропейських мовах [6, с. 32]. Термінологія ідеально виконує функцію диференціації та дає змогу чітко класифікувати споріднені технічні терміни. При цьому нерідко виникають об'ємні терміни, в яких окремі компоненти вибудовуються своєрідною «драбиною», відповідниками якої в українській мові є словосполучення як найхарактерніший спосіб вираження розгорнутого означення: *die Belastung* «навантаження»; *die Mehrbelastung* «надмірне навантаження»; *die Mehrfachbelastung* «багатократне (податкове) навантаження» [4, с. 21]. За характером граматичних зв'язків між компонентами складні слова поділяють на три основні групи: а) складні з підрядним зв'язком між компонентами (атрибутивні); б) складні слова із сурядним зв'язком між компонентами (копулятивні); в) складні слова з підрядно-послідовим відношенням між компонентами (атрибутивно-сполучувальні). Перша група є найбільш плідною у формуванні військової термінології. Компоненти такого складного слова є спорідненими, причому перший компонент визначає другий. Інакше кажучи, семантичні відношення між компонентами такого поняття об'єднані спільною ознакою: перший (смісловне слово) уточнює, конкретизує значення другого компонента (смісловне слово), наприклад: *die Grundarbeit* «основна робота», *der Inlandsmarkt* «внутрішній ринок». На відміну від сполук першої групи, компоненти складних слів, поєднані сполучником, утворюють однакоє значення сполук: Проте такі терміни не мають широкого вжитку у військовій термінології.

Слід зауважити, що склад німецької військової термінології не постійний. Він безперервно змінюється через зникнення з вжитку ряду слів, зміни значень, постійного поповнення новими термінами. Наприклад, у зв'язку з реорганізацією видів збройних сил, появою та розробкою нових зразків військового озброєння та військової техніки, нової стратегії ведення бойових дій тощо [5, с. 33]. Якщо відкрити німецько-український військовий словник, то відразу ж впадає в око надзвичайно велика насиченість словника складними словами, які часом складаються не з двох, а з кількох складових елементів. Справді, дослідниками військової лексики було встановлено, що близько 80% усіх військових термінів є складними словами.

Як правило, німецькі терміни-складні слова перекладаються українською мовою термінологічними словосполученнями, які часто мають роз'яснювальні характеристики, наприклад: *Gepäckkraftwagen m* – *вантажний автомобіль для перевезення особистих речей військовослужбовців*; *Verteidigungsausgaben pl* – *витрати на оборону*; *військові витрати*; *Wegebahnabteilung f* – *загін забезпечення руху*. Компонентами складних слів можуть бути не тільки сутнісні, як у наведених вище прикладах, а й інші частини мови, наприклад: 1) прислівники: *Nahschuß m* – *постріл з близької дистанції*; *Langsamfahrt f* – *повільний рух*; *малий хід*; 2) прикметники: *langdienend* – *надстроковий*; 3) дієслова: *Sichbemerkmachen n* – *самоозначення*; *Machart f* – *тип [особливості] конструкції*. Термінологічні словосполучення зустрічаються також і в німецькій військовій термінології, але значно рідше: *Angriff nach Bereitstellung* – *наступ з вихідного становища*, *Entwicklung zur Schützenkette* – *розгортання в ланцюг*.

Аналізуючи військову термінологію, можна легко помітити, що дуже багато військових термінів включають однакові компоненти в якості перших або останніх елементів складних слів. Так, було підраховано, що в середньому для утворення величезної більшості складних термінів використовуються лише деякі слова-визначники: лише 2,7% від загальної кількості термінів, з яких суто військові становлять лише 0,5%. Це пояснюється наявністю значної кількості видових понять, підпорядкованих порівняно невеликій кількості родових. Таким чином, терміни-складні слова дуже сприяють виникненню системності військової термінології. З цього випливає й інший висновок у тому, що з навчання військового перекладу необхідно передусім вивчати ключові слова військової термінології, оскільки безліч похідних термінів легко розпізнається перекладачем, якщо відомі ключові компоненти, а за хорошому знанні української військової термінології неважко підібрати необхідний український еквівалент для іноземного складного терміна. Саме ключові військові терміни становлять основу всього обсягу словника.

У перекладі треба прагнути зберегти точність та об'єктивність опису. Наявність у німецьких військових текстах великої кількості складних військових термінів, що часто не мають повної відповідності в українській мові, змушує перекладача вдаватися до вживання різних уточнюючих означень. Значні труднощі при перекладі викликають терміни, до складу яких входять групи слів – називаються багатокомпонентними термінами. Більшість німецьких термінів мають структуру, яка співпадає зі структурою відповідних термінів української мови. Такі терміни не викликають труднощів при перекладі: *Person, die das Gemeinschaftsrecht genießt* – *особа, яка має право на вільне пересування*, *nationale Liste der Ausschreibungen zur Einreiseverweigerung* – *національний чорний список для відмови на в'їзд* [2, с.50]. Однак існує ряд термінів-словосполучень, які не допускають дослівного перекладу, хоча мають еквіваленти в українській мові. Окремі елементи таких термінів відрізняються від компонентів еквівалента в українській мові: *Militärschule* – *військове училище*; *Tändelmarkt* – *блошиний ринок*. Найбільш складними для перекладу є



терміни, окремі компоненти яких не мають нічого спільного з дійсним значенням, а часто навіть суперечать цьому значенню: *Aufputz – наряд*.

В процесі аналізу обраних текстів була використана класифікація перекладацьких трансформацій, поділених на три види: граматичні, лексичні та лексико-граматичні (комплексні). Лексичні трансформації які використовувалися: калькування та лексичні заміни (такі як конкретизація, генералізація, модуляція), з граматичних трансформацій було використано дослівний переклад, граматичні заміни часу, стану тощо. Найпоширенішими лексико-граматичними трансформаціями виявились описовий переклад та компенсація. На прикладі обраного військового статуту «Das äußere Erscheinungsbild der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr» можна дізнатися про використання автором статутної та нестатутної військової термінології, яка виконує передусім стилістичну функцію. Наступний наведений уривок ілюструє, що військові реалії мають іншомовне походження, тому основним прийомом їх відтворення є калькування та часткове калькування: *Unabhängig davon dürfen sie weder Tatbestände des Strafrechts erfüllen noch den Werten und Normen des Grundgesetzes oder den Vorgaben des Soldatengesetzes entgegenstehen - Незалежно від цього, вони не можуть ані становити елементи кримінального права, ані суперечити цінностям і нормам Основного Закону або положенням Закону про солдатів*.

У результаті порівняльного аналізу тексту оригіналу та перекладу встановлено, що серед усіх видів трансформації найчастіше зустрічаються випадки використання синтаксичної трансформації перестановки. Зазвичай перестановці підлягають слова, словосполучення, частини складного речення, а також самостійні речення в тексті. Прикладом цього явища можуть служити наступні речення: *Ohren und Augen dürfen nicht bedeckt sein. - Не можна закривати вуха та очі*.

В наступному прикладі застосовується перекладацька трансформація — модуляція, яка заміняє слова мови перекладу на словосполучення на мову перекладу, значення яких можна вивести логічним шляхом з початкового значення: *Die Grundrechte binden die Angehörigen der Bundeswehr an jedem Ort und zu jeder Zeit. Основні права мають бути дотримані членами Бундесверу в будь-якому місці та в будь-який час*.

При генералізації лексична одиниця мови оригіналу, що має вужче значення, замінюється мовою перекладу, що має ширше значення з певних причин (наприклад, для уникнення тавтології): *Im NATO-Bündnis- bzw. Verteidigungsfall geht die operative Führung des Feldheeres und der entsprechenden Verbände der Luftwaffe und Marine an die zuständigen NATO-Stäbe über. У разі колективної оборони або нападу на НАТО оперативне управління польовою армією та відповідними підрозділами військово-повітряних сил і флоту передається відповідальним штабам Північноатлантичного альянсу*.

Проаналізувавши перекладацькі трансформації, було наведено статистичну кількісну оцінку: найчастіше використовується дослівний переклад (22%), перестановки (21%) та калькування (18%). На середньому рівні використовуються – модуляції (15%), додавання слів (12%), та генералізації (10%). Найменше застосовуються – експлікації (9%), еквівалентної заміни (7%) та конкретизації (5%).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** При тлумаченні військової термінології перекладачі повинні виконувати 3 основні умови, щоб отримати відповідний переклад цього терміна. По-перше, необхідно знайти правильний переклад військових термінів у військових текстах. По-друге, кожен термін необхідно розглядати з точки зору термінології, включеної в мову оригіналу та мову перекладу. І по-третє, ми повинні відзначити різноманітність термінів відповідно до особливостей кожної мови. Для досягнення адекватності та еквівалентності при перекладі термінів у військових текстах перекладачі можуть використовувати всі найпоширеніші способи перекладу або перекладацької трансформації, яка є основним способом відповідного перекладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балабан О. О. Дискурс-теорії і дискурс-аналіз: історія і перспективи. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/apif/2010\\_5/balaban.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/apif/2010_5/balaban.pdf)
2. Бачевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.
3. Білозерська Л., Возненко Н., Радецька С. Термінологія та переклад: навч. посіб. для студ. філол. напряму підготовки. Вінниця: Нова Книга, 2010. 231 с.
4. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник української мови / В.Т. Бусел // Київ: Перун, – 2018. – С. 1719.
5. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / [І. С. Шевченко та ін.]. – Харків: Константа, 2005. – 356 с.
6. Клименко І. М. Лексичні трансформації при передачі англійської політичної термінології українською мовою / І. М. Клименко, І. С. Зоренко // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 8. – С. 84–90.
7. Коваль І. О. Президентський дискурс: сутність, структура, функції, цілі / І. О. Коваль // Стратегічні пріоритети. – 2012. – № 3. – С. 158–164.
8. Колесник А. О. Перекладацькі прийоми під час перекладу термінології наукових текстів / А. О. Колесник, О.Ф. Белікова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2020. – Вип. 1. – С. 719–727.
9. Самойлова І. В., Подвойська О. В. Лексичні особливості політичних промов // Філологічні науки. – 2018. – Книга 1. – С. 235-238.
10. Юндіна О.В. Теорія та практика військового перекладу в Україні / Юндіна О.В. // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – К. : КНУ, 2007. – Вип. 41: Іноземна філологія. – С. 42-43.
11. Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr Das äußere Erscheinungsbild <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/46298/14cdd62aec9260b23269617c61cac4ca/pdf-das-aeussere-erscheinungsbild-der-soldatinnen-und-soldaten-der-bundeswehr-data.pdf>



12. Selbstverständnis und Führungskultur. Innere Führung <https://www.bmvg.de/resource/blob/14258/a0e22992bc053f873e402c8aaf2efa88/-b-01-02-02-download-data.pdf>
13. Zentrale Dienstvorschriften der Bundeswehr. Bestandsbeschreibung. file:///C:/TEMP/bestandExport.pdf

УДК 378:147:811

Лідія ДРОБОТЮК

### ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ “IT TECHNOLOGIES” НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 10 КЛАСІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті обґрунтовано можливість використання лексичних одиниць теми “IT Technologies” у процесі удосконалення лексичної компетентності учнів на уроках англійської мови в 10 класі. На основі аналізу наявних методів та прийомів навчання лексики наведено приклади вправ, які підвищують ефективність вивчення лексичного складу англійської мови.

**Ключові слова:** лексична компетентність, лексика, IT Technologies, мовленнєві навички.

**Постановка проблеми.** Важливим етапом опанування іноземної мови є вивчення її лексики, оскільки провідним завданням у процесі вивчення мови, зокрема й англійської, є опанування лексичною компетентією, яка у поєднанні з іншими складовими визначає комунікативну компетентність як комплексне використання мовних та немовних засобів з комунікативною метою [1, с. 12]. За комплексного підходу учні знайомляться не лише з новими словами, сферою їхнього використання, а й повинні усвідомити закономірності сполучення слів, умови та особливості їх використання, що сприяє як розумінню значення цих одиниць, так і виробленню вмінь та навичок доцільного їх уживання в мовленнєвій діяльності [5, с. 103]. Особливо нагальною й цікавою до вивчення для учнів старших класів в епоху науково-технічного прогресу, що спирається на новітні технології та техніку [11, с. 197], є тема “IT Technologies”. Під IT технологіями розуміється сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, які інтегровані для збирання, опрацювання, зберігання, використання, розповсюдження та демонстрації інформації в інтересах її споживачів [6, с. 1]. У процесі навчання IT технології можуть виконувати роль як об’єкта вивчення, так і засобу навчання [14, с. 1]. У 10 класі, згідно з програмними вимогами для загальноосвітніх навчальних закладів («Іноземна мова 10-11 класів. Рівень стандарту» [12]), передбачається вивчення теми «Наука і технічний прогрес», яка включає в себе лексику “IT Technologies”.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У дослідженні ми спиралися на роботи дослідників, які акцентують свою увагу на сучасних проблемах вивчення прийомів та методик викладання іноземної мови, зокрема удосконалення навичок лексичної компетентності (В. Кремень, Л. Наконечна, А. Богущ, Ю. Федоренко, С. Ніколаєва, Н. Горбунова, С. Смоліна, В. Новосьолова, Г. Ватаманюк, Н. Сіранчук, В. Бьорне, В. Кук, С. Амеліна, О. Кучерук, М. Камалья, Д. Озерний, І. Гусленко, І. Змійова, В. Ендрю, Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова, С. Потапенко, О. Тітова, О. Ребекка, І. Олійник, Н. Лутай, Т. Бесараб, Л. Андрейко, А. Медведчук, Ю. Павловська, Г. Барабанова та ін.).

**Мета статті:** дослідити особливості використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови у 10 класі під час вивчення лексики “IT Technologies”.

**Завдання:** схарактеризувати поняття лексичної компетентності; порівняти вітчизняні та зарубіжні підручники щодо наповненості матеріалу для вивчення теми “IT Technologies”; сформувані лексико семантичне поле поняття “IT Technologies”; запропонувати вправи для ефективного вивчення лексики “IT Technologies”.

**Матеріал дослідження:** лексика на позначення поняття “IT Technologies”.

**Виклад основного матеріалу (результатів) досліджень.**

Сучасний навчальний процес передбачає використання інтерактивних методів, основою яких є особистісна орієнтація на учнів, наслідком чого є розвиток не лише їхнього творчого потенціалу, а й удосконалення навичок швидкого реагування, мислення та комунікації. Головним чином, термін «інтерактив» позначає взаємодію. Так, інтерактивним навчанням Н. Лутай та Т. Бесараб називають взаємодію учня та вчителя у процесі комунікації і навчання для вирішення певних лінгвістичних та комунікативних завдань. Організація та удосконалення діалогічного мовлення складають інтерактивну діяльність та спрямовуються на взаємодію, взаєморозуміння, розв’язання таких питань, котрі є важливими для всіх учасників навчального процесу [7].

Безсумнівно, збільшення ефективності навчання прямо залежить від правильності застосування та добору різноманітних, найадекватніших стосовно навчальної теми методів та технологій навчання. Основними принципами таких методів є: спрямованість занять на учня; рух від цілого до окремого;





цілеспрямованість та змістовність занять; мовна інтеграція та її засвоєння за допомогою знань з різними галузями наук [20]. Сьогодні найефективнішими методами навчання іноземних мов є такі, що включають в себе комунікативну та пізнавальну мету, які упорядкованими способами взаємопов'язаної діяльності учня та вчителя, котра направлена на розв'язання навчально-виховних цілей [13, с. 16]. Різні методи навчання на практиці часто взаємодоповнюються, поєднуються в систему прийомів, шляхом використання яких учні та учитель реалізують поставлені цілі. Проте, кожен метод навчання містить в собі як переваги, так і недоліки. Як правило, не існує єдиних рекомендацій щодо використання конкретних методів навчання. Вчитель, покладаючись на власний досвід та враховуючи особливості учнівської аудиторії, самостійно вирішує те, який саме метод варто використати на уроці [9, с. 4].

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» лексичну компетентність визначають достатньо коротко: «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [8, с. 7], відповідно, науковці по-різному трактують поняття лексичної компетентності. Так, Н. Горбунова вважає, що лексичною компетенцією необхідно називати вміння швидко знаходити в тривалій пам'яті зразок слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати його в мовленнєвий ланцюг. У її баченні, лексична коректність мовлення характеризується стійкістю лексичних мовленнєвих навичок, наприклад, таких, як розпізнавання та розуміння слів активного та пасивного мінімуму під час аудіювання та говоріння [3]. Серед сучасних поглядів щодо визначення поняття лексичної компетентності, виокремимо підхід Г. Ватаманюк, яка пропонує конкретизоване трактування цього поняття: запас слів з урахуванням віку учнів, вміння їхнього адекватного використання [2, с. 184]. У шкільних програмних вимогах Міністерства освіти України визначаються основні лексичні одиниці, які повинні вивчатися учнями на кожному етапі навчання; це підтверджує думку, що у процесі підбирання методів навчання не потрібно забувати про індивідуальні особливості та вік учнів, що уможливить створення умов максимально ефективного навчання.

Простежимо особливості підвищення лексичної компетентності учнями 10 класу при вивченні лексики «IT Technologies». У цілому, лексико семантичне поле (ЛСП) включає лексичні одиниці, які вступають у взаємні внутрішньомовні, зовнішньомовні і позамовні відносини [4, с. 59]. Специфіка ЛСП «IT Technologies» розкривається лексичними одиницями, що називають поняття дотичні до сукупності методів і засобів, що використовуються для збору, зберігання, обробки і поширення інформації. Наприклад: *a telephone, a cassette, a digital clock, the Internet, Wi-Fi, a programmer, a software developer, to execute a program, to run a program, to launch a program, to boot a program, to crash, to be terminated, to abort the program, a feature, a bug, an error, a user, an end user, an algorithm, a browser, a lexical unit, a virtual channel, a virtual store, downloading, a personal computer, a picture, the Internet, indexing, a bag, a keyboard, motherboard, a central processing unit (CPU), a graphics processing unit (GPU), aa video card, random access memory (RAM), volatile memory, storage, solid state drive (SSD), hard disk drive (HDD)* тощо.

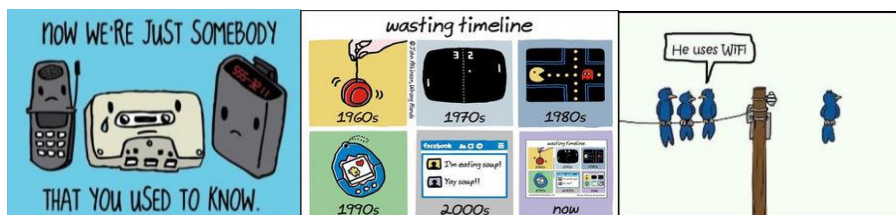
Досліджувані одиниці ЛСП «IT Technologies» обрані методом суцільної вибірки з навчальних підручників з англійської мови для 10 класу: українських авторів «Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10<sup>th</sup> year of studies)). Рівень стандарту» (О. Карп'юк) [1], «Англійська мова для 10 класу. Профільний рівень» (А. Несвіт) [8], «Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (М. Неприсян, А. Піроженко [3]) та зарубіжні «Channel your English. Pre-Intermediate Student's Book» (Н. Mitchell, J. Scott) [2], «Solutions Pre-Intermediate Student's Book» (Т. Falla, P. Davies) [20].

У процесі опрацювання підручників було з'ясовано, що зарубіжні містять в собі значно більшу кількість нового лексичного матеріалу та вправ, котрі відносяться до теми «IT технології». Було простежено, що вітчизняні підручники для 10 класу містять розділи, які спрямовані на вивчення лексики IT технологій більшого обсягу, а відповідно включають і більшу кількість вправ для закріплення нового лексичного матеріалу, аніж зарубіжні. Однак, вправи, які включають зарубіжні підручники, у більшості спрямовані на розвиток softskills та частіше є більш інтерактивними, порівняно з підручниками українських авторів. Ця перевага є важливою, адже удосконалення «м'яких навичок» допоможе учням у майбутній професії та у створенні успішної кар'єри.

У процесі засвоєння нової лексики необхідно виокремити декілька етапів, на кожному з яких основним завданням вчителя є вибір таких вправ, що допоможуть учням запам'ятовувати нові слова найбільш ефективно, водночас не перевантажуючи їх інформацією. Л. Панова та І. Андрійко зауважують, що для збільшення ефективності процесу вивчення нових слів учителям необхідно притримуватися наступного алгоритму: записати їх на дошці, пояснити їхнє значення, потім чітко вимовити лексичні одиниці вголос, а учні повинні повторити хором [10, с. 85]. Оскільки під час вивчення лексики провідним компонентом є контекст, то усі слова і вирази потрібно вивчати, спираючись на тему, водночас формуючи асоціації. Вчителеві необхідно подати яскраві образи, котрі зможуть закріпитися в учнівській пам'яті, наприклад, за допомогою використання цікавих історій, зображень, відео, смішних картинок із Інтернету тощо [15]. Наприклад розглянемо вправи, що розвивають логічне та асоціативне мислення.



1. Look at the pictures. Translate new words into Ukrainian.  
*a telephone, a cassette, a digital clock, the Internet, Wi-Fi*



2. Watch a video “English For IT. Software Vocabulary”, using your gadgets (Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=PTAI7NXHX0I>) [18]. Listen to the definition of each new word and translate them into Ukrainian, using dictionaries.

*a programmer, a software developer, to execute a program, to run a program, to launch a program, to boot a program, to crash, to be terminated, to abort the program, a feature, a bug, an error, a user, an end user*

3. Read the text “Bringing WiFi to the world” (<https://purple.ai/blogs/history-wifi/>) [16] and answer the questions:

*At a base level, WiFi is a way of getting broadband internet to a device using wireless transmitters and radio signals. Once a transmitter receives data from the internet, it converts the data into a radio signal that can be received and read by WiFi-enabled devices. Information is then exchanged between the transmitter and the device.*

*WiFi was invented and first released for consumers in 1997 when a committee called 802.11 was created. This led to the creation of IEEE802.11, which refers to a set of standards that define communication for wireless local area networks (WLANs). Following this, a basic specification for WiFi was established, allowing two megabytes per second of data transfer wirelessly between devices. This sparked development in prototype equipment (routers) to comply with IEEE802.11, and in 1999, WiFi was introduced for home use.*

Questions:

- *What is WiFi, and How Does it Work?*
- *When was WiFi invented?*
- *WiFi is a way of getting broadband internet to a device using wireless transmitters and radio signals, isn't it?*
- *What is IEEE802.11?*

Наведений тип вправи сприяє кращому запам'ятовуванню нового матеріалу, який стосується теми «ІТ технології».

Наступний етап засвоєння нового лексичного матеріалу передбачає пошук та усвідомлення значення нового слова [19, с. 12]. Для прикладу, у процесі вивчення іменників на позначення понять ІТ технологій можемо запропонувати виконання наступних вправ:

1. Choose the words that belong to the field of IT technologies. Find their meaning using a glossary:

*An algorithm, a browser, a lexical unit, a virtual channel, a virtual store, downloading, a personal computer, a picture, the Internet, indexing, a bag, a keyboard.*

4. Choose the words that denote the main elements of a personal computer.

*motherboard, a central processing unit (CPU), a graphics processing unit (GPU), a video card, random access memory (RAM), volatile memory, storage, solid state drive (SSD), hard disk drive (HDD)*

На наступному етапі робота з лексикою направлена на впізнавання учнями нових слів. Вправи, які на цьому етапі можуть допомогти виконати поставлену ціль, є “Bingo” та “Matching”, наприклад:

1. Вправа “Bingo”. The teacher gives students cards with illustrations of computer components (*the control processing unit (CPU)* – блок обробки даних, *the system unit* – системний блок, *a monitor* – монітор, *a dynamic* – динамік, *a keyboard* – клавіатура, *a mouse* – миша, *a printer* – принтер), simultaneously naming and showing a card with a word, or vice versa.

2. Вправа “Matching”:

- 1) Match the words and the translation:

<i>adware</i>	аналіз
<i>analysis</i>	програмне забезпечення, яке автоматично відображає або завантажує рекламні матеріали, такі як банери або спливні вікна, коли користувач на сайті
<i>application</i>	доступний
<i>available</i>	застосунок (програмний застосунок)

- 2) Match the definition and the word:

<i>crash</i>	a large amount of data stored in a computer systems that you can find and use it easily
<i>database</i>	if a computer crashes, or if you crash the computer, it suddenly stops working



<i>hardware</i>	the part of a computer where information and programs are stored, consisting of hard disks and the electronic equipment that reads what is stored on them
<i>harddrive</i>	computer machinery and equipment, as opposed to the programs that make computers work

На третьому етапі засвоєння нових слів відбувається процес відтворення. На цьому етапі пропонуємо використання вправи типу “Brainstorming”. Наприклад: Look at the blackboard where the phrase “personal computer” is written. List what you associate this concept with.

Необхідно завжди пам'ятати про те, що кожна вправу потрібно адаптувати під індивідуальні особливості учнів [21]. Саме це допоможе учням швидше та ефективніше запам'ятати нову лексику. Ефективним у процесі вивчення лексики є вербальне пояснення матеріалу, яке передбачає використання значної кількості прийомів. Окрім вищенаведених вправ, при вивченні нового лексичного матеріалу пропонуємо застосовувати фізичне відображення, емоційну прив'язаність до слова, ребуси, логічні загадки, кросворди тощо. Наприклад:

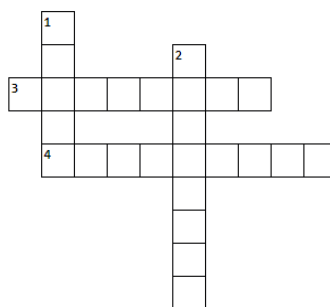
1. Solve the rebuses (Rebus generator: <https://www.rebuses.org/>) [22]:



2. Solve the riddles of IT Technologies:

- 1) I have keys but do not lock. I have space but have no room. You can enter but not come in what am I? (*a keyboard*)
- 2) I am in the school or home. I have a mouse. You can use me for work or games. You can use me for email I know! What am I? (*I am a computer*)
- 3) Why do they call it hyper text? (*Too much JAVA*)
- 4) Who was the first computer technician? (*Eve. She had an Apple in one hand and a Wang in the other*)
- 5) How easy is it to count in binary? (*It's as easy as 01 10 11*)

3. Solve a crossword “IT Technologies” (Crossword Labs: <https://crosswordlabs.com/view/it-technologies>) [17]:



*Across:*

- 1) a large amount of data stored in a computer systems that you can find and use it easily;
- 2) computer machinery and equipment, as opposed to the programs that make computers work;

*Down:*

- 3) if a computer crashes, or if you crash the computer, it suddenly stops working;
- 4) the part of a computer where information and programs are stored, consisting of hard disks and the electronic equipment that reads what is stored on them.

Таким чином, використання вищеподаних вправ розвивають навички кращого засвоєння лексики, яка належить до “IT Technologies”. Запропоновані вправи полегшують та оптимізують навчання, активізують увагу учнів, підвищують зацікавленість учнів у навчанні та зростанні їхньої успішності, розвивають самостійність, творчість та допитливість.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Вивчення лексики здійснюється на трьох основних етапах, кожен з яких включає в себе відповідні вправи для засвоєння, впізнавання та відтворення нових слів. У процесі навчання нової лексики, зокрема такої, яка належить до



теми ІТ технологій, на уроках англійської мови можна використовувати як традиційні прийоми та методи так і новітні онлайн-ресурси. Ефективними у процесі вивчення лексики “IT Technologies” у 10 класі є інтерактивні вправи, які спрямовані на розвиток логічного, творчого, асоціативного мислення та сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*. №1-2. 1998. С. 16 - 20.
2. Ватаманюк Г. Теоретичні основи формування лексичної компетенції старших дошкільників у процесі сприйняття художніх картин / *Інститут педагогіки НАПН України*. Кам'янець-Подільський. Вип. 22 (1), ч. 2. 2017. С. 183– 187.
3. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. 2013. URL :[http://ps.stateuniversity.ks.us/file/issue\\_59/34.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.us/file/issue_59/34.pdf) (дата звернення: 20.09.2022).
4. Дашкова К. Поняття «лексико-семантичне поле» та його структура. С. 56-60. URL : <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v33/13.pdf> (Last accessed: 20.09.2022).
5. Єрмоленко С. Методика навчання лексики та фразеології на засадах лінгводидактичного принципу наступності / *Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*. №2 (17), 2016. С. 103-109. URL :[http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2741/1/Nvmdpu\\_2016\\_2\\_18%20%281%29.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2741/1/Nvmdpu_2016_2_18%20%281%29.pdf) (дата звернення: 20.09.2022).
6. Інформаційні технології: базові поняття, терміни, класифікація, ІТ-спеціалісти. 5 с. URL :[https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/lektsiia\\_VF\\_1\\_tema-1\\_perehliad.pdf](https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/lektsiia_VF_1_tema-1_perehliad.pdf) (дата звернення: 20.09.2022).
7. Медведчук А. Інтерактивні методи навчання іноземної мови. URL : <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/47.pdf> (дата звернення: 20.09.2022).
8. Ніколаєва С. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Павловська Ю.В. Відбір навчальних текстів для методики індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення / *Педагогічні науки*. 2015. № 119. С. 189–192.
10. Панова Л. С., Андрийко І. Ф., Тезікова С. В., Потапенко С. І. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ : Видавництво Академія, 2008. 327 с.
11. Поліщук Н. Науково-технічний прогрес і духовно-моральне становлення молоді / *Наука. Релігія. Суспільство*, № 2. 2010. С. 197-205. URL :<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/33767/126-Polishchuk.pdf?sequence=1> (дата звернення: 20.09.2022).
12. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова 10-11 класів. Рівень стандарту. URL :<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programa-10-11-klas/1-inoz-st.pdf> (дата звернення: 20.09.2022).
13. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / *Іноземні мови*. 2010. №4. С. 16-23.
14. Шахіна І. Сучасні інформаційні технології в школах України і зарубіжних країн. 10 с. URL :[https://fi.npu.edu.ua/files/Zbirnik\\_KOSN/2/13.pdf](https://fi.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/2/13.pdf) (дата звернення: 20.09.2022).
15. Bridge TEFL. How to Teach ESL Vocabulary. URL : <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-esl-vocabulary/> (Last accessed: 20.09.2022).
16. Bringing WiFi to the world. URL :<https://purple.ai/blogs/history-wifi/> (Last accessed: 16.10.2022).
17. Crossword Labs. URL :<https://crosswordlabs.com/view/it-technologies> (Last accessed: 16.10.2022).
18. English For IT. Software Vocabulary. Youtube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=PTAI7NXHX0I> (Last accessed: 16.10.2022).
19. How to Teach Vocabulary Like a Pro: 65 top cheat sheets every vocabulary teacher should have. Elegant E-Learning, Inc. 2012. 75 p.
20. Kamalja M. Modern Approaches and Methods in Teaching English Language. 2014. URL : [http://www.researchgate.net/publication/305709368\\_Modern\\_Approaches\\_and\\_Methods\\_in\\_Teaching\\_English\\_Language](http://www.researchgate.net/publication/305709368_Modern_Approaches_and_Methods_in_Teaching_English_Language) (Last accessed: 20.09.2022).
21. Rebecca O., David C. Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. URL : [http://www.researchgate.net/publication/265540311\\_Vocabulary\\_Learning\\_A\\_Critical\\_Analysis\\_of\\_Techniques](http://www.researchgate.net/publication/265540311_Vocabulary_Learning_A_Critical_Analysis_of_Techniques) (Last accessed: 20.09.2022).
22. Rebus generator. URL :<https://www.rebuses.org/> (Last accessed: 16.10.2022).

УДК 372.881.111.22

**Єлизавета ЖИЛІНЧУК**

### **ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій )  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.*

*У статті розкрито сутність поняття «поетичний твір», виокремлено його основні елементи; охарактеризовано його актуальність в умовах сьогодення; розглянуто вивчення поетичних творів на уроці німецької мови; визначено роль віршованого твору у процесі формування активного лексичного запасу в учнів; акцентовано важливість впровадження та використання різноманітних завдань у роботі з римованим дискурсом; досліджено основні принципи, які має використовувати вчитель під час роботи над засвоєнням лексичного матеріалу з використанням поетичних творів.*

**Ключові слова:** *вірш, урок німецької мови, поетичні твори, лексична компетенція, лексичні вправи.*

**Постановка проблеми.** Поезія в усі часи була невід'ємною частиною культурного життя, джерелом знань та відображенням людських почуттів і емоцій. Вірші мають силу торкатися душі і робити видимим звучання мови. Вони тренують пам'ять, розвивають естетичні смаки, залучають учнів до роздумів, вчать висловлювати свої думки з приводу змісту віршів. Але використання поетичних творів на уроках іноземної мови є не досить частим явищем. Типовою причиною цього є нестача часу на уроці або недооцінювання та брак знань про цінність віршів, як способу вивчення та засвоєння лексики іноземної мови загалом та





німецької мови зокрема. Слід зауважити, що вірші розглядаються також як корисний навчальний матеріал для оволодіння та удосконалення фонетичними й навіть граматичними навичками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблеми використання поетичних творів у практиці вивчення іноземної мови як одного із шляхів збагачення активного лексичного запасу є на часі досить актуальним. Звичайно, питання вивчення поетичних творів на уроках іноземної мови знаходять висвітлення у не досить численних публікаціях. Проте значну увагу цьому питанню приділяли Ю. Онищенко, В. Анікушина, Л. Горбач, Н. Десяцька, Н. Ходаковська, О. Карапота, В. Лобанова та ін.

Відповідно до концепції Ю.М. Лотмана, «вірш – складно збудований зміст, і всі елементи є позначеннями одного змісту» [5, с. 36-37]. Входячи до складу єдиної цілісної структури, значущі елементи мови (насамперед семантичні) виявляються пов'язаними складною системою співвідношень та протиставлень, неможливих у звичайній мовній конструкції. Це надає кожному елементу окремо, і всій конструкції в цілому, особливе семантичне навантаження. Слова, речення та висловлювання, які у граматичній структурі виявляються порівнянними та протиставними, у позиціях тотожності та антитези, раптом розкривають в них несподіваний, новий семантичний зміст. Більше того, семантичне навантаження отримують елементи, які не мають її у звичайній мовній структурі [5, с. 38].

**Мета статті** полягає у розкритті значення вивчення поетичних творів на уроці німецької мови як шляху збагачення лексичного запасу учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Поезія є невід'ємною частиною іншомовної культури, а поетичні твори є важливими помічниками у вивченні німецької мови. Велике значення тут має образна мова, її чуттєве забарвлення, що стосується емоційної сфери. Також добре відомий вплив поезії у плані естетичного виховання. На думку дослідників (С. Абрамович, М. Чікарькової та ін.), «віршована форма є більш сприятливою як в плані акустики, так і візуально. Вона справляє враження певного порядку, незважаючи на різноманітні можливості вираження змісту. Вірш може пояснювати, нести просвітницьке завдання, може унаочнювати певні факти, події, відчуття та ін., він сприймається як самостійна, завершена форма» [1, с. 104].

Вивчення іноземної мови передбачає знання певної кількості слів. Проте саме знання лексичних одиниць, на жаль, не є достатнім фактором для успішної реалізації мовленнєвої діяльності. Можна знати чимало слів, проте не вміти використовувати їх при спілкуванні. Таким чином можна сказати, що засвоєння лексичних знань – тільки перший крок до оволодіння лексикою і при тому не найважливіший.

Слід зауважити, що навчальна програма з німецької мови дає необмежену можливість викладачу обирати мовний інвентар з урахуванням комунікативних ситуацій, потреб самих учнів та принципу концентричного навчання.

Використання поетичного матеріалу під час уроків – це досить ефективний прийом для навчання мови, оскільки вірші є багатофункціональними за своєю суттю. Вірші органічно вплітаються у перебіг уроку і є природним продовженням навчальної ситуації під час заняття. До них можна звернутися для формування та розвитку фонетичних навичок учнів. Поетичні твори містять активну лексику, поширені граматичні форми, які легко актуалізуються в мовленні завдяки риму вірша. Тому поетичні твори мають освітню цінність для формування не тільки фонетичних, граматичних, а й лексичних навичок.

Варто пам'ятати, що обирати вірші потрібно з урахуванням рівню мовної підготовки школярів, інакше велика кількість незнайомих слів перешкодитиме художньому сприйняттю вірша. Можна заздалегідь пояснити ті слова, які можуть перешкодити розумінню вірша. Первинне прослуховування поезії є важливим етапом роботи. Якщо вчитель вирішує сам прочитати вірш, йому доведеться зробити велику підготовчу роботу: виявити головну думку вірша, його емоційне забарвлення, настрої автора, і навіть визначити темп читання, ритмічний малюнок, інтонаційну виразність.

Як відмічають вчителі-практики, добирати вірші слід враховуючи не лише виховні, але й практичні цілі, вони повинні відповідати наступним вимогам: 1) бути доступними – не містити значної кількості нової лексики; 2) не виключати незнайомих граматичних явищ; 3) бути невеликими за обсягом – їх запис не повинен займати багато часу; 4) мати виховну цінність і містити в собі можливість для проведення бесіди або обговорення [8, с. 119].

Аналізуючи підручники з німецької мови для старшої школи варто зазначити, що віршованим творам досить мало приділяється уваги. Можна помітити, що найчастіше вони зустрічаються лише на початку теми з метою ведення учнів в іншомовне середовище та представлення нової теми з урахування необхідних лексичних одиниць.

Так, наприклад, С. І. Сотникова починає тему “*Unsere Freizeit*” з вірша Франца Вітткампа [7, с. 38]. Учні мають прослухати аудіо та заповнити пропуски словами, поданими в таблиці:

kalt/Zwerg/hell/ <b>hier</b> /schnell/schwer/alt/breit
--

***Du bist da, und ich bin hier***

*Du bist da, und ich bin hier (1).*

*Du bist Pflanze, ich bin Tier.*

*Du bist Riese, ich bin ... (2).*

*Du bist sie, und ich bin er.*

*Du bist Land, und ich bin Meer.*

*Du bist dunkel, ich bin ... (6).*



*Du bist Tal, ich bin Berg.  
Du bist leicht, und ich bin ...(3).  
Du bist voll, und ich bin leer.  
Du bist heiß, und ich bin ...(4).  
Du bist jung, und ich bin ...(5).*

*Du bist langsam, ich bin ...(7).  
Du bist schmal, und ich bin ...(8).  
Du bist Anzug, ich bin Kleid.  
Du bist einsam, ich allein.  
Komm, wir wollen Freunde sein!  
(Frantz Wittkamp)*

Також можна запропонувати учням самостійно працювати вірш та здогадатися тему заняття. Наприклад: *Lesen und raten Sie, worüber wir heute im Unterricht sprechen werden, welches Problem wir mit ihnen besprechen werden? Was hat Ihnen geholfen, Rückschlüsse auf das Thema zu ziehen? Welche Worte haben Sie dazu gebracht?*

*Sabine hat Geburtstag heute. Wir wünschen ihr viel Glück!  
Der Kuchen steht schon auf dem Tisch,  
Auf jedem Teller ist ein Stück.  
Auch Blumen sind gepflückt,  
Der Tisch damit geschmückt.*

На основних етапах уроку можна використати поетичні твори для підвищення ефективності засвоєння нових слів та розширення лексичного запасу в рамках теми, що вивчається, які учні можуть обирати самостійно. Далі в залежності від поставленої мети, варто надати учням наступні завдання: замінити слова синонімами, антонімами, застосувати слова в реченнях, замінити іменники жіночого роду на іменники чоловічого роду, дібрати альтернативні слова.

Слід зазначити, що у віршах німецьких поетів достатньо оригінальних мовних зворотів, вигуків, зменшено-пестливих імен, слів-звуконаслідувань, які властиві розмовній мові дітей. Іншими словами, учні, які вивчають німецьку мову, знайомляться із ситуативною автентичною мовою, із її поетичними особливостями.

Робота з віршами має органічно вплітатися у загальну структуру уроку та бути природним продовженням навчальної ситуації на уроці. Високу результативність мають поетичні твори на етапі відпрацювання нових лексичних одиниць. Найчастіше поетичні твори використовують як ілюстративний матеріал для формулювання правила його вживання. Це можуть бути такі вправи: дати відповіді на питання, поетичний переклад речень.

Німецька класична і сучасна література має багато чудових зразків лірики, присвячених порам року, природі. Наприклад, тема «Осінь», може бути ілюстрована таким віршем, який одночасно є і хорошою фонетичною вправою:

*Bunt sind schon die Wälder,  
gelb die Stoppelfelder,  
und der Herbst beginnt.  
Gelbe Blätter fallen,  
graue Nebel wallen,  
kühler weht der Wind. (J.G.v.Sallis-Sewis)*

Після вивчення та опрацювання кількох віршів по темі «Осінь» вчитель може запропонувати учням дати відповіді на такі питання: 1) *Welche Gedichte zum Thema „Herbst“ kennt ihr?* 2) *Was meint ihr: Welchen Monat zeigt uns das Gedicht „Herbstlied“, „Herbstgold“?* 3) *Warum bist du der Meinung, dass das Gedicht „Herbstlied“ den Frühherbst zeigt?* 4) *Welches Wort wiederholt sich oft im Gedicht „Herbstgold“? Warum?* Таким чином, опрацювання лексики мимоволі переходить з пасивного до активного лексичного мінімуму.

Іноді поетичні твори логічно застосовувати наприкінці уроку. На заключному етапі корисно включати учнів у рефлексивну діяльність те, що відбувалося з ними на уроці. І тому має сенс давати учням відповідні кліше (найчастіше складання власного вірша на основі вже існуючого). Прикладом може слугувати прочитання вірша Б. Брехта *“Vergnügungen”*, його аналізування з подальшим створення власного твору [3, с. 10-11].

Прикладом завдання може бути наступне: *Lies Brechts Gedicht. Versuche, es als Grundlage für dein eigenes Gedicht zu nehmen und das erlernte Vokabular zu verwenden.*

*Vergnügungen  
(von Bertolt Brecht)  
Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen  
Das wiedergefundene alte Buch  
Begeisterte Gesichter  
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten  
Die Zeitung  
Der Hund  
Die Dialektik*

*Duschen, Schwimmen  
Alte Musik  
Bequeme Schuhe  
Begreifen  
Neue Musik  
Schreiben, Pflanzen  
Reisen  
Singen  
Freundlich sein.*



Використання віршів для збагачення словникового запасу учнів старшої школи не обмежується тільки читанням, перекладом та заучуванням напам'ять віршів, а також передбачає виконання спеціальних вправ та завдань, які сприятимуть активізації лексики шляхом пошукових вправ, аналітичних дій учнів та вправ і завдань творчого характеру. Запропонована система вправ може бути використана для удосконалення лексичної компетенції учнів старшої школи при вивченні німецької мови. Слід зауважити, що тут слід виокремити декілька груп вправ. Перша група вправ виконується на етапі ознайомлення з віршем, перед його прочитанням. Сюди можна віднести такі вправи: 1) *Lies den Titel des Gedichtes. Was fällt dir dabei ein?* 2) *Was gehört zu...? Was gehört zum ...? Malt Wortigel.* 3) *Welche Assoziationen haben Sie zu ...? Notieren Sie und sammeln Sie dann an der Tafel.*

До вправ другої групи, а саме вправ, які виконуються вже після прочитання та перекладу вірша, можна зазначити наступні: 1) *Mit welchen Adjektiven (Eigenschaftswörtern) wird ... bewertet?* 2) *Welche Verben geben dem Gedicht bestimmte Dynamik?* 3) *Welche Verben sind statisch / beschreiben etw. usw?* 4) *Der Autor verwendet im Gedicht viele Adjektive, wodurch eine emotionale Wirkung und die Handlung besser dargestellt werden. Suche die Beispiele.* 5) *Mit welchen Ausdrücken (Substantiven, Adjektiven, Adverbien) werden/wird ... im Gedicht charakterisiert?* 6) *Durch welche Sprachmittel wird ... zum Ausdruck gebracht?* 7) *Mit welchen sprachlichen Mitteln beschreibt der Dichter ...?* 8) *Mit welchen sprachlichen Bildern wird ... gekennzeichnet?* 9) *Suche die Textstellen, wo ... beschrieben ist.* 10) *Wie wird im Gedicht ... dargestellt? Suche die Textstellen.* 11) *Wodurch werden ... symbolisiert? Suche die Textstellen.*

12) *Wie beschreibt der Autor ...? Suche die Textstellen.*

Після виконання вправ, спрямованих на роботу з лексикою вірша, можна запропонувати учням виконати завдання творчого характеру, наприклад: 1) *Welche Stimmung geben solche Wörter, wie ..., ..., ... dem Gedicht?* 2) *Das Gedicht ist reich an Adjektiven. Schreibe sie heraus mit den Nomen, zu denen sie gehören.* 3) *Ordne die Wortpaare dem Kernwort „...“ zu.* 4) *Mach aus dem Gedicht eine Geschichte. Verwende dabei die Lexik des Gedichtes zum Thema ....*

Робота з віршами має органічно вплітатися у загальну структуру уроку та бути природним продовженням навчальної ситуації на уроці. Ще одним завданням вчителя у процесі підготовчої роботи є зняття труднощів лексичного порядку. Потрібно намагатися підбирати вірші, що відповідають рівню мовної підготовки школярів, інакше велика кількість незнайомих слів перешкоджатиме художньому сприйняттю вірша. Заздалегідь пояснити ті слова, які можуть перешкодити розумінню вірша. Первинне прослуховування поезії є важливим етапом роботи. Якщо вчитель вирішує сам прочитати вірш, йому доведеться зробити велику підготовчу роботу: виявити головну думку вірша, його емоційне забарвлення, настрої автора, і навіть визначити темп читання, ритмічний малюнок, інтонаційну виразність.

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

Римований текст може використовуватися як зразок автентичної літературної мови для досягнення провідних цілей навчання лексичної компетенції та для розвитку творчих здібностей учнів. Головне завдання у праці кожного вчителя – це прагнення перетворити процес навчання з монотонного відтворення матеріалу в творчий пошук. Значною мірою цьому сприяє робота з поетичними творами, які розвивають учня, поповнюють їх лексичний запас, збагачують їх духовний світ, розвивають чуйність до поетичного слова, вчать бачити красу людини та природи.

Перспективою подальших досліджень є вивчення використання поетичних творів для удосконалення комунікативної компетенції учнів старших класів.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Абрамович С., Чікарькова М. Мовленнєва комунікація: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов: Посібник для вчителя. М., 2003.
3. Горбач Л. Робота з віршем на уроці німецької. 9-11 класи. - К: "Редакції газет гуманітарного циклу", 2014.
4. Камаєва Т. П. и др. Поэзия на уроке иностранного языка : современные подходы к обучению чтению. *Иностранные языки в школе.* 1996. № 3. С. 19–28.
5. Лотман Ю.М. *Анализ поэтического текста.* В сб.: О поэтах и поэзии. СПб, 1996. 487 с.
6. Піщальникова В.А. Проблема сенсу художнього тексту. Психолінгвістичний аспект.
7. Сотникова С.І., Гоголева Г.В. Німецька мова (6-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. Загальн. Середн. Освіт. Харків: Вид-во «Ранок». 2018. 208 с.
8. Токарева Т.С., Хоменко Т.А. Робота з віршами на уроці німецької мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 182. С. 118-123. URL: [http://dspace.cuspu.edu.ua/jsru/bitstream/123456789/3796/1/Робота з віршами на уроці німецької мови.pdf](http://dspace.cuspu.edu.ua/jsru/bitstream/123456789/3796/1/Робота%20з%20віршами%20на%20уроці%20німецької%20мови.pdf)
9. Халізев В.Є. Теорія літератури: Підручник. - 3-тє вид., Випр. та доп.- М., 2002.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К: Ленвіт, 2002. 328 с.
11. Riesel E. *Abriss der deutschen Stilistik / E. Riesel.* – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1954. – 402 с.



УДК82.091(045)

Ж 72КАТЕРИНА ЖИТНА

Катерина ЖИТНА

### ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ПОСТАТІ І ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г.Д.

В статті аналізуються в єдності форми і змісту поезії Ліни Костенко, присвячені постаті і творчості Тараса Шевченка («Повернення Шевченка», «Кобзарю, знаєш...», «Княжа гора», «Кобзар співав в пустелі Косаралу...») та ін...). У творах Ліни Костенко Тарас Шевченко постає в різних символічних образах – як геній-мученик, поет-в'язень і просто як сентиментальний чоловік, залюблений в свою Україну. Відзначені спільні моменти в життєвих і творчих долях цих двох митців.

**Ключові слова:** Тарас Шевченко, Ліна Костенко, біографічний метод, порівняльний аналіз, поетична майстерність.

**Постановка проблеми.** В поетичному доробку видатної української поетки Ліни Костенко є багато поезій, у яких осмислюються творчі постаті митців минулого. Можна навіть відзначити, що в її доробку є окреме тематичне спрямування, яке можна позначити назвою «Творчість». Дослідження поезій цього циклу є актуальним саме тому, що воно дасть змогу глибше познайомитися з поглядами видатної поетки на проблеми творчості. Інтерпретація поезій, присвячених Тарасу Шевченку є певним кроком до цілісного осмислення такого тематичного спрямування як «Творчість»

**Мета статті** полягає в інтерпретації поезії Ліни Костенко, присвяченій темі «Творчість»

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На кожному етапі своєї творчості Ліна Костенко зверталася до теми «Митець і його мистецтво». І, звісно, що першим серед них був вічно живий для українців Тарас Шевченко - йому вона присвятила не один свій твір. Серед них такі поезії як «Повернення Шевченка», «Кобзарю, знаєш...», «Княжа гора», «Кобзар співав в пустелі Косаралу...».

Одна з поезій, в якій Ліна Костенко веде уявний діалог з геніальним поетом, називається «Кобзарю, знаєш...». З приводу цього твору В.Брюховецький, дослідник творчості Ліни Костенко, писав: «Особливе місце в книжці «Мандрівки серця» посідає поезія «Кобзарю, знаєш...». І тому, що саме навколо нього спалахнули гострі суперечки, і тому, що для автора цей вірш значить багато (як вона над ним безжально працювала!), і тому, що немалою мірою афористична кінцівка цього твору виявилася пророчою щодо самої творчості Ліни Костенко. Уперше цей вірш було надруковано в третьому числі журналу «Дніпро» за 1961 рік як частина диптиху «Кобзареві». У книжці ж перша частина зовсім опущена, а друга зі значними поправками – це вірш «Кобзарю...». Тут дивно не те, що Ліна Костенко у вірші про Шевченка більше мовила про свої болі й сумніви. Тут захоплення гідне її чуття міри, яке, здолавши опір змісту, примусило відсікти зайве, викликане реаліями минулими, емоціями невстояними» [1, с. 32-33].

Коли Ліна Костенко ставить риторичні питання Тарасу Шевченку, то ніби підносить своє поетичне призначення на один рівень з Кобзарем, наголошуючи на важливості слова і літератури у всі часи: «...ми, співці краси земної». У відповідь вона чує Шевченкові слова, які стилістично перегукуються з його твором «І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє»:

– А вигартуйте ваші голоси!

Не пустослів'ям, пишним та барвистим,  
не скаргами, не белькотом надій, не криком,  
не переспівом на місці [5, с. 100]

Через те, що тут Л. Костенко використала стилістичну фігуру – градацію, то з'являється відчуття емоційного та змістового напруження, яке, як зауважує Катерина Дюжева, «викликає бажання прислухатися до його порад та не звертати з цього шляху»[4, 54]. Вживання ще такої фігури як анафори «не» робить слова виразнішими. Такими стилістичними фігурами користувався і Кобзар, ось наприклад у своєму «Посланії...» він звертається до майбутніх поколінь:

Не дуріте самі себе,  
Учітесь, читайте,  
І чужому научайтесь,  
Й свого не цурайтесь[8, с.293].

У більшості творів Шевченкові градації по-особливому поєднуються з тематикою поезій, стають її важливими компонентами, увиразнюють звучання твору, образів, фонових картин, а також з глибокою експресивністю вказують на прояви авторської оцінки картини та відтворення почуттєвої гами героїв твору.





У Тараса Шевченка і у Ліни Костенко була схожа манера творчого акту, тобто вони мали багато спільних рис. З цього приводу Катерина Дюжева зауважує, що між манерою двох митців є багато спільного, а саме: «спонтанність, зосередженість, мистецький запал, імпульсивність, високий темп мовної об'єктивацій-фіксації художнього задуму»[4, с.55].

Плильність життєвого часу та дріб'язковість буття стали мотивами твору «Кобзарю, знаєш...»:

Завихрень – безліч.

Тиші – анітрохи.

А струсам різним утрачаєш лік[5, с.100]

Спорідненість на рівні духовності, небайдужість до вічного, до «краси земної», «світу ясного, не вечірнього», до «травинки і тваринки» – це і є та ланка, що єднає поетів різних епох.

Поезія завершується рядками, які вже стали широко відомими і звучать вони з характерною для Ліни Костенко афористичністю: Цими словами Тарас Шевченко звертається зі свого часу до нас, сьогоднішніх:

Бо пам'ятайте,  
що на цій планеті,  
відколи сотворив її пан Бог,  
ще не було епохи для поетів,  
але були поети для епох![5, с.100]

Глибина змісту цих рядків вражаюча. В них, як пише Григорій Ключек, «ідеться про призначення поета. Він завжди загострено відчуває негаразди свого часу. Бути “поетом для епохи” – призначення важке, але й почесне, бо повинен же хтось цю епоху осмислювати, виявляючи в ній Зло та стверджуючи Правду і Красу» [7, с.171].

На думку Григорія Ключека, інтерпретація поезії «Княжа гора» потребує звернення до біографічних першооснов. Влітку 1859 року Шевченко втретє приїхав на Україну. Об'їхав найближчих друзів. Побував у А.Козачковського в Переяславі, у рідних в Кирилівці. Мав намір купити трохи землі, поставити хату, одружитися. Мріяв, щоб хата стояла біля самого Дніпра – щоб він, за його словами, був зразу ж “за порогом”.

«Неподалік Канева, біля дніпровських круч він шукав місце для вимріяного поселення, – пише Григорій Ключек про той факт із життя українського генія, який дав творчий поштовх для написання Ліною Костенко поезії «Княжа гора». – Таке місце знайшов за вісім верств на південь від Канева біля с. Пекарі, що розташувалось на схилах Княжої гори. Неподалік у Дніпро впадала річка Рось. Це було не тільки винятково красиве місце. Інтуїція Шевченка, думається, підказала йому, що ця місцевість наділена особливою історичною аурую. Бо саме на Княжій горі була розміщена давньоруська фортеця Родня, яка у сиву давнину, десь ще з X століття, захищала київськ і землі від нападу печенігів».[7, с.171].

Але Шевченкове бажання поселитись на цій землі так і не здійснилось. Проти поета була здійснена провокація. Потім – арешт і “дружні” рекомендації київського генерал-губернатора князя Васильчикова покинути Україну і назавжди поселитись у Петербурзі.

Зовсім не даремно розповідаємо так детально про спробу Шевченка поселитись в Україні. Справа у тому, що вся ця інформація у стислому вигляді міститься у поетичному тексті “Княжої гори”. Вся поезія – внутрішній монолог Шевченка, який повернувся у вимірян Україну, та все ж не почував себе щасливим, бо знаходився “на нашій – не своїй землі”. Вона йому рідна і, одночасно, чужа:

Земля ж моя рідна! Нема на тобі притулку.

Поети твої – і ті вже тобі чужі [5, с. 237].

“Княжа гора” – поезія про штучне відлучення поета від Батьківщини. Тема для української літератури завжди злободенна, бо навряд чи існує у світі народ, від якого так ретельно відлучали його поетів. Починалось від Шевченка і закінчилось Василем Стусом. Між ними – багато кращих синів і дочок, яких відірвали від свого народу різними засобами – вбивствами, засланнями, вигнаннями, замовчуванням, обрізуванням...

Наступний вірш присвячений Тарасу Шевченку – «Кобзар співав в пустелі Косаралу...». Він поєднав лише у восьми рядках такі словесні образи: каземати, кайдани, грати, заслання... Саме в цьому творі складається враження, що поетеса по-новому висвітлює образ Кобзаря, його біографію: «Кайдани, шаленіючи, бряжчали, / щоб заглушити пісню», але правдива «пісня грати розбивала вщент» [5, с.239].

Через свою ментальну та духовну близькість до Тараса Шевченка Ліна Костенко змогла якомога ближче передати внутрішні переживання свого ліричного героя, в думи якого вона вкладає власні почуття, що поєднуються з фактами із життя Кобзаря.

І останній вірш «Повернення Шевченка», який ми згадаємо в контексті поезій, присвячених Тарасу Шевченку, за своїм змістом є також біографічним – в ньому ідеться і про заслання, і про перебування в Петербурзі, де всі його друзі і просто знайомі ставилися до нього з великою та співчутливою повагою як до людини, яка зазнала десятирічної неволі. На літературних вечорах, в яких він брав участь разом з іншими письменниками, його вітали з особливою теплотою.



Ось рядки, в яких йдеться про його рефлексії з приводу заслання:

Заслання, самота, солдатчина.

Нічого. Нічого – Оренбург. Нічого – Косарал.

Не скаржився. Мовчав. Не плакав ні від чого.

Нічого, якимось жив і якимось не вмирав[5,с.16].

Ліна Костенко виділила цю саму по собі хвилюючу мить у житті Кобзаря і подала її у прекрасному художньому оформленні, від чого вона набула глибокого поетичного смислу:

Вернувся в Петербург, і ось у Петербурзі –

після таких років такої самоти! –

овацію таку йому зробили друзі! –

коли він увійшов.

І він не зміг іти.

Він прихилився раптом до колони.

Сльоза чомусь набігла до повік.

Бо, знаєте... із каторги в салони...

не зразу усміхнеться чоловік... [5, с.16]

У підтексті твору ледь відчутно пульсує думка, що митцеві, навіть якщо він вольовий та мужній, потрібні людське тепло і увага.

**Висновки.** Ліна Костенко як і Тарас Шевченко мужньо трималась, переборюючи всі перешкоди на своєму шляху. Ліна Василівна була дитиною війни і на власному досвіді переживала це страхіття, а вже в свідомому віці зіштовхнулася з категоричною забороною комуністичної влади друкувати її твори. Що стосується Тараса Григоровича то його дитинство та юність проминули у кріпацтві та сирітстві. А коли став дорослим, то потрапив за свої антиімперські поезії у заслання. Тому паралель між долями цих двох митців тут провести не так важко. І це є вагомим аргументом сказати, що схожі життєві причини стали стимулом майже однакового світосприйняття і величезним поштовхом до створення неймовірно цінної писемної спадщини. За словами О.Пахльовської, шістдесятники – «покоління каторжників і смертників, зуміли також бути і поколінням естетів»[3, с. 122]. Виникає логічне і в той же час риторичне питання: чи не через це Ліна Костенко інтерпретує життєвий шлях Кобзаря крізь призму власної долі?

У творах Ліни Костенко Тарас Шевченко постає в різних символічних образах: геній-мученик, попередник шістдесятників, поет-в'язень і просто сентиментальний чоловік. Поетеса сама пройшла свій життєвий шлях і вистраждала весь досвід, яким вона зараз володіє, що і дає їй скільки розмаїтих думок для філігранного вираження слова. У поезіях про Шевченка, поетеса художньо зображає начебто відомі факти з його життєвої долі, але робить це крізь призму власного бачення, тому кожна та чи інша ситуація, проходить через духовний світ авторки і викликає у читача естетичну реакцію.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брюховецький В.С. Ліна Костенко: Нарис творчості. Київ : Дніпро, 1990. 262 с.
2. Винсент Ван Гог// Коллекция „Великие художники. Их жизнь, вдохновение и творчество“. Київ : Феникс УМХ, 2003.236 с.
3. Дроздовський Д. І. Код майбутнього: Криза людини в європейській філософії: Від екзистенціалізму до українського шістдесятництва. Київ : Вид. дім «Весвіт», 2006. 192 с.
4. Дюжева К. В. Постаць Тараса Шевченка рецепції Ліни Костенко / Волинь-Житомирщина.2010. Вип.21. С.54-62.
5. Костенко Л.В. Вибране. Київ : Дніпро. 1989. 559 с..
6. Костенко Л. В. Гуманістична аура нації, або дефект головного дзеркала. Київ : КМ Academia, 1999. 31 с.
7. Ключек Г. Д. Ліна Костенко : тексти та їх інтерпретація. Навчальний посібник-хрестоматія / Ідея, впорядкування та інтерпретація творів Григорія Ключека. Київ : Видавництво «Український пріоритет», 2019. 648 с.
8. Шевченко Т.Г.Кобзар / Вступна стаття О.Гончара. – Київ : Дніпро, 1982. 647 с.

УДК 811.111 : 81' 342

**Каріна ЖУРБЕНКО**

### **ТИПОЛОГІЯ ФОНЕТИЧНИХ СКЛАДНОЦІВ В АНГЛІЙСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ (на матеріалі підручників англійської мови для 11 класу)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.*

*У статті описано типологію фонетичних складнощів англійських навчальних діалогічних текстів у підручниках для II класу, яку укладено за такими параметрами: особливості вимови звукових сегментів/фонем та їхніх модифікацій у зв'язному мовленні; особливості акцентом лексичних одиниць, які*



входять до текстів діалогів; специфіка фразового наголосу та термінальних/ядерних тонів, котрі вживаються для оформлення мовленнєвих актів у складі навчальних діалогічних текстів.

**Ключові слова:** англомовний навчальний діалогічний текст, сегментні, акцентуаційні та інтонаційні засоби, мовленнєвий акт, речення.

**Постановка проблеми.** Основним засобом оволодіння іншомовним спілкуванням у теорії та практиці навчання учнів вважається підручник [1, с.19]. Навчання діалогічного мовлення здійснюється головним чином засобами діалогічних навчальних текстів, які представлено в підручниках і які опрацьовуються усно, що зумовлює володіння учнями фонетичними засобами іноземної мови, у випадку нашого дослідження – англійської мови (далі – АМ). Аналіз діалогічних текстів у підручниках англійської мови для 11 класу авторів Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич [4], О.Д. Карпюк [5], Л. І. Морської [8], засвідчив відсутність фонетичних правил, коментарів, вправ для опрацювання діалогічного мовлення, що створює складнощі для учнів, а також додаткові затрати часу на розробку таких навчальних засобів для вчителя.

Загальні аспекти проблеми складнощів навчального тексту привертала увагу багатьох дослідників [13;14; 15]. На часі висвітлено сутність таких характеристик тексту, як читабельність, зрозумілість, складність, трудність [6, с.79-80]. Хоча проблеми фонетичного оформлення англійського мовлення висвітлюються в наукових джерелах [3; 12; 16; 17], однак практично відсутні праці, присвячені навчання англійської вимови учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, що й зумовило наше звернення до цієї проблеми.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена потребою опису типології фонетичних складнощів в англійських навчальних діалогічних текстах, представлених у підручниках для 11 класу. **Мета** статті полягає в з'ясуванні й описі фонетичних складнощів в англійськомовних навчальних текстах, які використовуються як дидактичний матеріал для навчання діалогічного мовлення в 11 класі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою опису сегментних, акцентуаційних та інтонаційних особливостей навчальних діалогічних текстів у підручниках англійської мови для 11 класу нами обрано зразки 24 діалогічних текстів із підручників Л. І. Морської [2019], Л.В. Калініна, І. В. Самойлюкевич [2019], О.Д. Карпюк [2019] загальним обсягом 287 мовленнєвих актів (далі – МА).

Для аналізу особливостей вимовляння звукових сегментів – голосних і приголосних, а також специфіки лексичного наголосу мінімальним контекстом вважаємо фонетичну та акцентну структури слова, нормативний склад яких перевіряємо за чинними словниками англійської вимови [18; 19]. На підставі того, що МА вважаються мінімальною одиницею вербальної комунікації [2, с. 170], обираємо їх як мінімальний контекст для аналізу фонетичного оформлення діалогічного мовлення, який здійснено за такими параметрами: 1. Характеристика звукових сегментів/фонем та їхніх модифікацій у зв'язному мовленні. 2. Характеристика акцентних структур/акцентем лексичних одиниць, які входять до текстів діалогів. 3. Характеристика фразового наголосу та термінальних/ядерних тонів, які вживаються для оформлення МА діалогів.

**Характеристика звукових сегментів/фонем та їхніх модифікацій у зв'язному мовленні.** Фонетичні особливості сегментного рівня мовлення охоплюють вимову голосних і приголосних. Використовуючи принцип *discerning pedagogy* (термін Т. М. Derwing [12, с. 17]), коли в навчанні іншомовної вимови особлива увага, у першу чергу, приділяється явищам, які або відсутні в рідній мові, або виявляють відмінності та спроможні ускладнити розбірливість і розуміння мовлення (*intelligibility and comprehensibility*), нами виокремлено низку таких випадків, які структуровано на три групи: особливості вимови наголошених голосних; особливості вимови ненаголошених голосних і особливості вимови приголосних у зв'язному мовленні.

Аналіз вживання наголошених голосних у корпусі діалогів нашого матеріалу спостереження засвідчив, що в цілому вимова цих голосних не викликає значних труднощів для продукування зрозумілого англійського мовлення. Так у діалогах практично відсутні слова з довгими наголошеними голосними, не відтворення коректної довготи яких може спричинити помилку розуміння повідомлення, як-от, наприклад, у реченні *It's been so long<...>* [8, с. 57], де вимова короткого /i/ замість довгого перетворює слово *been* на *bīn* (відро для сміття). У текстах діалогів уживаються поодинокі слова з наголошеними голосними монофтонгами, ступінь підйому яких учні схильні некоректно вимовляти під впливом рідної мови (УМ), у результаті чого можливі помилки в розумінні повідомлення, як у наступних прикладах з діалогів корпусу спостереження: *packs vs. pecks*, напр.: *three packs of milk biscuits; bad vs. bed*, напр.: *I have some bad news* [8, с. 57].

Випадки вживання ненаголошеного вокалізму в діалогічних текстах нашого корпусу спостереження є досить чисельними й охоплюють: 1) слабкі форми вимовляння службових слів, напр: *Thanks for asking* [8, с. 57]. *I usually have some sandwiches, but to make my diet healthier I'd prefer porridge with some honey* [8, с. 57]; 2) редуковані голосні в словах, які складаються з двох і більше складів, напр: *I completely forgot* [5, с. 159-160].



Саме ці випадки зумовлюють найбільш рекурентні помилки в мовленні учнів, які під впливом УМ схильні вимовляти голосні повного звучання замість редукованих. Така вимова створює акцент і зазвичай не перешкоджає розумінню за виключенням окремих випадків, напр: *Some of it is dangerous for thousands of years*, де вимова голосного повного звучання може перетворити слово *some* /sm/ на *sum* (сума), а *for* на *four* (чотири).

Нами укладено інвентар повнозначних англійських слів, у ненаголошених складах яких має місце редукція: *accessories, behaviour, champion, complain, completely, communicate, considerate, consist, scissors, information, history, humour, pollution, proceed, produce, program, profession, potatoes, random, tomorrow*. Слід зазначити, що окремі слова-інтернаціоналізми (які вживаються в декількох мовах) можуть зберігати голосний повного звучання, а не редукований, напр.: *passport* брит. /'pa:s.pɔ:t/, амер. /'pæs.pɔ:rt/. Якщо такі слова функціонують і в УМ, то існує вірогідність того, що учні будуть вимовляти їх некоректно, напр.: *cappuccino* /,kæp.ʊ'ʃi:.nəʊ, -ə' - /; *dessert* /dɪ'zɜ:t/.

Виходячи з того, що діалогічному мовленню властивий швидкий темп розмовного мовлення, діалоги корпусу спостереження вміщують багато випадків нульової редукції, тобто повного випадіння ненаголошеного голосного у вимовних формах службових слів, напр.: *Let's plant a tree in the backgarden. Oh, I don't know. I'll do all the digging. It'll look great when it's done, trust me. You're always talking about the ways of helping the environment.*

Підсумовуючи наші спостереження щодо вимови голосних, зазначимо, що найпоширенішим фонетичним явищем у проаналізованих діалогах, як і слід було очікувати, виявились випадки якісної і нульової редукції ненаголошених голосних.

Вимова приголосних охоплює випадки асиміляції, тобто уподібнення артикуляційних рис сусідніх консонантів. Так, наприклад, у діалогах корпусу спостереження фіксуємо випадки асиміляції зрощення, коли у швидкому мовленні сполучення приголосних t, d, s, z та j можуть перетворюватись на африкати і шиплячі (сибілянти): *What are you going to do about your car? Did you have to bring all the glass home again? Not yet.* Цей тип асиміляції може спричинювати труднощі розуміння мовлення на рівні його сприймання (рецепції), однак на рівні продукції, якщо україномовні учні вимовлятимуть вище вказані сполучення приголосних замість африкат і шиплячих, така вимова не створить перешкод у розумінні повідомлення.

Окремо слід наголосити, що тексти діалогів вміщують слова, у тому числі лексичні запозичення, які викликають труднощі коректної вимови як голосних, так і приголосних, зумовлені звуко-буквеними відповідностями, напр.: *recipes; diet* [8, с.57]; *chocolate; ingredients; accessories; biscuits; thoroughly* [8, с.58]; *luggage; weighed* [8, с.118]; *sauce; medium rare, chef, dessert* [5, с.106-107]; *bury; environment* [5, с.159-160]; *interference; pesticides; renewable; sustainable* [5, с.158] тощо.

**Характеристика акцентних структур/акцентом лексичних одиниць, які входять до текстів діалогів.** Аналіз особливостей акцентних структур слів, які використовуються в текстах діалогів нашого емпіричного матеріалу, засвідчив, що їхні акцентами у більшості випадків не викликають труднощів в учнів за виключенням таких випадків: 1) наголошування дієслів із суфіксами *-ate, ise/ize, -fy*. За правилом англійської акцентуації ці суфікси не наголошуються, акцентно виділений є зазвичай перший склад дієслова, напр.: *complicated* напр: *I thought it was complicated* (8, с.58); *confiscate; hesitate* (5, с. 58). Наголошування таких суфіксів є досить поширеною вимовною помилкою учнів, на що слід звертати увагу; 2) наголошування лексичних запозичень-інтернаціоналізмів, які також вживаються в УМ. Зазвичай під впливом рідної мови учні відтворюють некоректне місце наголосу, напр.: *menu* (5, с. 106-107) пор. меню; *pesticides* пор. пестцициди тощо; 3) наголошування англійських складних слів (compound words). Цей випадок регулюється низкою правил (див. детально: [17]), головним з яких є так зване правило EARLY STRESS, тобто в складних словах наголошеною є перша частина/склад, напр.: *pineapple; apple juice* [5, с.106-107].

**Характеристика фразового наголосу та термінальних/ядерних тонів, які вживаються для оформлення МА діалогів.** Представимо опис особливостей фразового наголосу та інтонації в зразках діалогічного мовлення в підручниках для 11 класу.

Аналізуючи фразову акцентуацію діалогів корпусу спостереження, слід наголосити, що вони представляють розмовний реєстр мовлення, вміщуючи багато службових слів. А такі слова, згідно правила, не виділяються фразовим наголосом у потоці мовлення, напр.: *I usually have some sandwiches, but to make my diet healthier I'd prefer porridge with some honey* [8, с. 57]; *I thought it was complicated* [Морська, 2019, с. 58] (*жирним шрифтом позначено службові слова*). Вони вживаються в слабких/редукованих формах, вміщуючи випадки якісної (*have, some, but, to*) і нульової редукції голосних та елізії /випадіння приголосних (*I'd*).

Специфічною особливістю функціонування фразової акцентуації вважаємо випадки вживання логічного наголосу, напр.: *You do know that you aren't allowed to take any sharp objects on the aircraft* [8, с. 57]. *It's unbelievable that he will become a teacher. He hates children* [5, с.58]. М: *Nice-looking couple*. F: *Yeah. They were a nice-looking couple. They're thinking about getting divorced*. Згідно правила, на логічно наголошеному





слові/складі реалізується тональне завершення, а наступні слова синтагми вимовляються ненаголошеними. Так, у реченні *He hates children* слово *hates* вимовляється зі спадним тоном, а слово *children* втрачає наголос, таким чином відбувається логічне виділення.

Інтонційне оформлення діалогічного мовлення дуже “чутливе” до сфери, тематики та функцій вербальної комунікації. Загалом, спілкування відбувається у межах чотирьох сфер: особистісної, освітньої, публічної і професійної [11]. Поняття *сфери спілкування* дослідники тлумачать як сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотиповістю спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування [7, с. 47]. Зразки діалогів нашого матеріалу належать до особистісної, напр. [8, с. 57], та публічної [8, с. 118] сфер спілкування. Тематика діалогічних текстів, представлених в підручниках [4; 5; 8], охоплює такі теми: *Обмін новинами; (Улюблена) Їжа та рецепти; Замовлення їжі в ресторані; У готелі; Складання іспитів; Вибір професії; Проблеми екології; Визначні пам'ятки* тощо.

У процесі опрацювання діалогу слід враховувати функцію кожної одиниці спілкування, адже вибір ядерних/термінальних тонів здійснюється залежно від прагматичної настанови висловлення (що мовець хоче сказати). *Мовленнєві функції* ситуативного спілкування англійською мовою в 11 класі охоплюють такі: надавати інформацію та ставити запитання з метою її уточнення; висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; порівнювати події/факти; висловлювати свої почуття та емоції; приймати або відхиляти пропозицію; аргументувати свій вибір, висловлювати свої переконання, згоду або незгоду [9, с. 62]. Ці функції реалізуються шляхом використання певних МА, а тому вибір тонів залежить від їхнього типу.

З метою аналізу інтонування діалогів корпусу матеріалу спостереження виокремлено інвентар МА, які вживаються в них. Застосування традиційної класифікації МА Дж. Серля [2] дозволило структурувати їх (278 одиниць) на чотири типи за спаданням частоти в матеріалі дослідження: 1. Репрезентативи (45,6%), напр.: *We've got everything ready now* [8, с. 58]. 2. *Квеситиви* (24,4%), напр.: *Would you like some coffee or dessert?* [5, с. 106-107]. 3. *Експресиви* (21,0%) напр.: *That's incredible!* [4, с. 140]; 4. *Директиви* (9,0%) напр.: *Let's discuss your ideas* [4, с. 50]. У нашому матеріалі не виявлено декларативів, тому що вони вживаються переважно в галузевих дискурсах.

Кількісний аналіз засвідчив, що найчисельнішими МА в діалогах виявились репрезентативи (твердження) – 131 од. (45,6%); друге місце посідають квеситиви (питання) – 70 од. (24,4%); на третьому місці експресиви (емоції, мовленнєвий етикет) – 60 од. (21,0%); і насамкінець директиви (прохання, інструкції, накази) – 26 од. (9,0%).

Мовними експонентами/відповідниками МА слугують речення [11, с. 105]. Так, репрезентативи виражаються розповідними реченнями, їхня прагматична настанова охоплює передачу інформації, а типовий термінальний тон – Low Fall. Директиви вербалізуються як наказовими реченнями, так і загальними питаннями, їхня прагматична настанова полягає у вираженні волевиявлення, а тональне завершення охоплює Low Rise (прохання) та Low Fall (розпорядження, накази). Квеситиви передаються загальними, спеціальними, альтернативними та розділовими питаннями, а вибір термінальних тонів залежить від їхньої прагматичної настанови: Low Rise (запит загальної інформації), Low Fall (запит спеціальної інформації), Low Fall + Low Rise (запит інформації з наданням альтернативи), Low Fall + Low Rise, Low Fall + Low Fall (запит підтвердження/відхилення інформації). Експресиви передаються окличними реченнями, їхня прагматична настанова спрямована на вираження емоцій, а термінальним тоном є Low/High Fall.

Окрім вище поданих типів МА/речень, специфіку інтонування виявляють також певні частини/структури у межах речення: 1) підрядні речення складнопідрядного речення, напр.: *If you look at the departure board, you will find the information about your flight* [8, с.119]; 2) вступні слова/обставинні групи, напр.: *Well, make sure it's not too runny* [8, с.58]; 3) перелік, напр.: *Orange, apple and pineapple* [5, с.106-107]; 4) звертання на початку/кінці речення, напр.: *Is this your luggage, Madam?* [8, с.119].

У підручниках, проаналізованих нами, відсутні правила зіставлення синтаксичної структури речень та їхнього інтонаційного оформлення. Вважаємо, що це не сприяє якісному формуванню інтонаційних навичок діалогічного мовлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, фонетичні складнощі англійських навчальних діалогічних текстів у підручниках для 11 класу можливо структурувати за такими параметрами: особливості вимови звукових сегментів/фонем та їхніх модифікацій у зв'язному мовленні; особливості акцентом лексичних одиниць, які входять до текстів діалогів; специфіка фразового наголосу та термінальних/ядерних тонів, які вживаються для оформлення мовленнєвих актів у складі діалогічних текстів. У дидактичному аспекті вважаємо доцільним опрацювати означені вище складнощі діалогів на передтекстовому етапі.

**Перспективою** подальших досліджень вважаємо окреслення шляхів оптимізації навчання фонетичного оформлення англійського діалогічного мовлення учнів в 11 класі.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басай Н.П. Засоби навчання іноземних мов у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна Робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 19-22.
2. Бацевич Ф.С. *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Видавн. центр «Академія», 2004. 376 с.
3. Градобик М. Апроксимована вимова як фонетична інтерференція рідної мови. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2012. № 6. С. 6-7.
4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. *Англійська мова (11 рік навчання, профільний рівень): Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти*. Київ: Генеза, 2019. 211 с.
5. Карпюк О. Д. *Англійська мова (11,-й рік навчання) (English (the 11th year of studies))*: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
6. Кисельников А. С. К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. В 3 ч. Ч. 2., 2015, № 11 (53): 79–84. С.
7. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*/ кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. вид. 2-е, випр. і доп. К.: Ленвіт, 2002.
8. Морська Л. І. *Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 11 класу*. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
9. Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року.
10. Паращук В.Ю. *Теоретична фонетика англійської мови*: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Вінниця: Нова книга, 2009. 230 с.
11. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. *Основи теорії мовної комунікації*. Київ: Академія, 2010. 240 с.
12. Derwing T. M. Putting an accent on the positive: New directions for L2 pronunciation research and instruction. *ISAPh 2018 International Symposium on Applied Phonetics* 19-21 September 2018. Japan: Aizuwakamatsu. P. 12-18.
13. Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. Text complexity: Stretching readers with texts and tasks. Corwin Press. 2016.
14. Flor M., Klebanov B. Associative Lexical Cohesion as a Factor in Text Complexity. *International Journal of Applied Linguistics*. 2015, 165(2), P. 223–258. Mode of access: <https://doi.org/10.1075/itl.165.2.05flo>
15. Frantz R., Starr L., Bailey A. Syntactic Complexity as an Aspect of Text Complexity. *Educational Researcher*. 2015, 44 (7): 387-393. 10.3102/0013189X15603980.
16. Parahchuk V. Y. Phonemic and Accentual Deviations in Ukrainian Speakers' Pronunciations of English Words. *Наукові записки ЦДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2019. Вип. 175. С. 253-258.
17. Parahchuk V. Y. Phonological Competence Revisited in the Competency-Based Model of EFL Teacher Education in Ukraine. *Наукові записки ЦДПУ імені Володимира Винниченка*. Вип. 187. Серія: Філологічні науки. Кропивницький: Вид-во «КОД», 2020. С. 185-193. DOI: <https://doi.org/10.36550/2522-4077.2020.187.29>
18. The Cambridge English Pronouncing Dictionary. 18<sup>th</sup> ed. Edited by P. Roach, J. Hartman and J. Setter. Cambridge: University Press, 2011. 599 p.
19. Wells, John C. The Longman Pronunciation Dictionary. 3rd edition. Harlow: Longman, 2008. 870 p.

УДК 811.161.2'367

Ольга ІВАЩЕНКО

## ПРОСТІ УСКЛАДНЕНІ КОНСТРУКЦІЇ В ОПОВІДАННЯХ М. КОЦЮБИНСЬКОГО

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

У статті проаналізовано синтаксичний рівень творів М. Коцюбинського. Узагальнено підходи до класифікації речень за структурним і семантичним принципами. Звернено увагу на особливості вживання простих ускладнених речень в оповіданнях письменника. Визначено продуктивність уживання тих чи тих ускладнювальних компонентів. Доведено, що прості ускладнені синтаксичні одиниці виконують важливу стилістичну функцію.

**Ключові слова:** М. Коцюбинський, синтаксис, прості ускладнені речення, стилістична функція.

**Постановка проблеми.** У художньому творі задум реалізується мовними засобами. Будь-який художній прийом має словесне втілення. Вивчення мовних особливостей текстів письменників викликає інтерес багатьох дослідників. Творчість видатного імпресіоніста М. Коцюбинського неодноразово ставала матеріалом для аналізу як літераторів, так і мовознавців. Одні наукові роботи присвячені комплексному аналізу прози М. Коцюбинського. Так, Н. М. Бажан, М. М. Богдан, В. П. Дроздовський, Л. Д. Іванов, В. С. Калашник, Д. М. Колесник, В. І. Масальський, Л. І. Мацько, Н. С. Над'ярних у своїх розвідках розглядали лексику різних шарів суспільства, мовностилістичні засоби, роль синтаксичних конструкцій, стилістичну морфологію і стилістичну фонетику творів письменника. Інші дослідники вивчали лексичний і фразеологічний склад мови творів М. Коцюбинського. Автори цих розвідок: Л. І. Батюк, М. М. Богдан, М. С. Грицюта, О. Г. Давидова, Л. Д. Іванов, В. А. Луценко, Т. П. Матвеева, І. Й. Ощипко, Л. С. Паламарчук – визначають і простежують стосунки та взаємозв'язки синоніміки народно-розмовної лексики, вживання діалектних елементів, особливостей фразеології та метафоризації лексем. У працях С. Д. Єрмакової, Д. Т. Кроть, О. Є. Пивоварова, О. А. Скоропади проаналізовано синтаксичні особливості творів М. Коцюбинського. Ранні твори письменника розглядалися з різних позицій, але комплексного аналізу простих ускладнених речень зроблено не було, тому тема дослідження є **актуальною**.



**Метою статті** є вивчення структурних, семантичних особливостей речень з однорідними, відокремленими членами речення в оповіданнях М. Коцюбинського.

**Виклад основного матеріалу.** Ускладнені речення уможливають вираження думки економнішими засобами, ніж складні речення. Такі одиниці не мають декілька предикативних центрів, однак завдяки додатковій предикативності автор досягає повноти викладу.

Просте ускладнене речення характеризується наявністю ускладнювальних компонентів: однорідних, відокремлених, уточнювальних членів речення, вставних/вставлених конструкцій, звертання.

У науковій літературі ряди однорідних членів первинно називали стягненими рядами, що досить чітко передає їх природу. Мова оперує низкою синонімічних синтаксичних одиниць, які автор обирає залежно від змісту, мети. Речення з однорідними членами дають можливість передати ту саму інформацію, що й складне речення, але за рахунок менших мовних ресурсів.

Однорідні члени – це члени речення, які перебувають в однакових синтаксичних відношеннях з одним і тим же членом речення і поєднуються між собою сурядним зв'язком.

Однорідними можуть бути будь-які члени речення: підмети, присудки, означення (прикладки), додатки, обставини. Однорідними можуть також виступати головні члени односкладних речень, звертання.

Синтаксична конструкція може містити один ряд однорідних членів чи декілька рядів: Однорідні члени можуть бути непоширеними (виражені без залежних слів) і поширені (мають при собі залежні слова).

Однорідні члени можуть поєднуватися безсполучниково (за допомогою інтонації) та за допомогою сурядних сполучників. Сполучники є засобом вираження смислових відношень між однорідними членами: єднальних, розділових, зіставно-протиставних, градаційних, приєднувальних.

Єднальні відношення виражаються сполучниками *і (й), та (і) ні..., ні; ані..., ані;* виражають різні відтінки смислових відношень: власне-єднальні, єднально-перелічувальні, єднально-видільні та ін.

Зіставно-протиставні сполучники *а, але, та (але), проте, зате, однак* поєднують несумісні, протилежні поняття, утворюючи замкнені ряди:

Розділові відношення реалізуються за допомогою сполучників *або, чи, або – або, чи – чи, то – то, не то – не то, чи то – чи то.*

Градаційні сполучники *як...так і; не тільки... а й; не тільки... але й; не лише... а; не лише... але й; не стільки... скільки; не так... як; якщо не... то;* реалізують градаційні відношення в замкнених рядах.

Приєднувальні відношення реалізуються за допомогою сполучників *і (й), та, та й, а також, причому, притому, а ще й.*

В аналізованих творах переважають синтаксичні одиниці з однорідними членами речення. Найбільш продуктивно вживаються конструкції з однорідними присудками, з-поміж яких чітко вирізняються речення, у яких однорідні члени поєднані єднальними сполучниками *і (й), та (і)*, наприклад: *Чорне вороння сідало на сніг і знов здіймалося з місця* [2; с.11]; *Харитя йшла і тихо плакала* [2; с. 8]; *Яким подумав і махнув рукою* [2; с. 10]; *Василько зрадів і повернув до хати* [2; с.12]; *Харитя поцілувала маму і глянула у вікно* [2; с. 5]; *Враз коні жахнулись і сіпнули вбік* [2; с. 12]; *Вона вихопила руку й побачила на пальці кров* [2; с. 7]; *Половіли жита й вилискувались на сонці* [2; с.6. ]; *Харитя мимохідь зривала дорогою квіточки та йшла все далі* [2; 7с. ]; *То гіллячка зачепила шапку та збила її в сніг* [2; с.12 ]; *Василько сидів долі та м'яв мак до кути* [2; с. 9].

Типовими для аналізованих творів є речення з трикомпонентним рядом однорідних присудків, які поєднані змішаним типом зв'язку, тобто перші два з'єднані безсполучниковим зв'язком, а другий і третій – сполучниковим єднальним, як-от: *Він одягся, узяв сокиру й подався в садок* [210; с. ], *Швиденько обтерла вона кров з пальчика спідничкою, затерла врізане місце землею і почала жати* [2; с. 7], *Молодиці наблизилися до Хариті, впізнали її і глянули одна на одну* [2; с. 7], *Він застріг коней, удаг козушинуку і виїхав з двору* [2; с. 10], *Василько обійшов навколо саней, оглянув їх і мало не заплакав* [2; с. 11], *Усю ніч сум літав по хаті, шарпав за серце бідних людей та не давав їм спати* [2; с. 14], *А хуртовина вила, крутила снігом та замітала їх сліди* [2; с. 13].

Однорідні присудки, поєднані безсполучниковим зв'язком, непродуктивно вживаються у творах «Харитя», «Ялинка». Переважно це ряди з двох і трьох компонентів, які мають значення перелічення: *Хліб стоїть у полі невижатий, осипається...* [2; с. 4], *Хто тебе догляне, вигодує?* [2; с. 4], *В печі щось бухнуло, зашипіло, засичало* [2; с.5 ], *Мокрий сніг бив у лице Василькові, заліплював очі, налазив за комір* [2; с. 11], *Всі такі веселі, гомонять, радіють святечку* [2; с. 12].

Трапляються поодинокі випадки вживання речень з однорідними присудками, поєднаними протиставними чи розділовими сполучниками, наприклад: *Яким мовчав, але тривоживсь не менш од Олени* [2; с. 13], *Василько то стрибав у ті ямки, то розгортав ногами білий пухкий сніг* [2; с. 10]. Отже, однорідні присудки є найбільш вживаними ускладнювальними компонентами в аналізованих творах, що свідчить про економне використання мовних ресурсів у ранніх творах М. Коцюбинського. Маючи можливість вибирати між складними конструкціями й простими ускладненими реченнями, майстер слова надає перевагу стягненим рядам для точності вираження думки.



Обсяг однорідного ряду, його кількісний вияв і лексико-граматична сутність регулюються певною комунікативною потребою. Кожна із структур речень з однорідними членами має свою неповторну індивідуальну сутність, вагому стилістично, бо нею що-небудь активізується в усьому складі речення, логічно виділяється, набуває певної особливої ваги, звучання.

Навіть у простих ускладнених реченнях, представлених тільки двома однорідними членами, що з'єднані сурядним сполучником чи тільки інтонацією, від зміни порядку членів речення змінюється їх стилістика: Однорідністю забезпечується економність вислову, бо два речення ніби об'єдналися в одному; двома дієсловами-присудками при одному підметі в цих реченнях акцентується на двох різних діях, обидва однорідні присудки вирізані значеннєво, також і емоційно, експресивно, тобто стилістично. Наявність у реченні двох однорідних членів – це тільки елементарний вияв однорідності, отже, й початкова ланка її формування, мінімальна форма однорідності. Чим більше в реченні однорідних членів, тим повніша в ньому однотипна розчленованість висловлюваної думки, тим вона ширша й багатша, тим повніше охоплюються нею певні реалії життя.

Однорідний ряд формується лише одномірними за певною ознакою членами речення. Однорідність притаманна всім стилям мови.

Посиленню однорідності сприяють сполучники, якими поєднуються однорідні елементи. Стилійстично об'єктивною може вважатись така закономірність: чим більший сполучниковий ряд, чим більше однотипних сполучників у реченні з однорідними членами або також чим словесно розгалуженіші сполучники (неоднослівні), тим виразніше й емоційно відчутніше виражається з їх допомогою значення однорідності – як на основі єдиного ряду, так і на основі зв'язку протиставно-зіставного чи розділового.

Отже, семантико-синтаксична однорідність у реченні, вирізняючись у ньому інтонаційно, завжди по-особливому розгортає зміст речення. Однорідністю створюється своєрідна логічна й емоційна сутність речення, а на цій основі і така ж його стилістична, функціональна неповторність, індивідуальність, яка ніколи не буває адекватною із стилістикою речень усіх інших структурних різновидів.

#### Навантаження відокремлених членів речення

Відокремлення – це інтонаційне і смислове виділення у реченні другорядних членів речення з метою надання їм більшої граматичної і смислової ваги порівняно з іншими другорядними членами. Відокремлюватися можуть лише другорядні члени речення.

Для відокремлення існують певні умови, які бувають загальними (характерні для всіх відокремлених членів) і частковими (важливі при відокремленні окремого виду другорядних членів речення).

Загальними умовами відокремлення є:

1. Порядок слів у реченні. Порушення звичного розташування слів у реченні сприяє відокремленню тих другорядних членів, які потрапляють у нетипову для них позицію.

2. Ступінь поширеності другорядного члена. Частіше відокремлюються поширені другорядні члени.

3. Додаткове смислове навантаження. Наприклад, якщо означення чи прикладка набувають додаткового обставинного відтінку, вони відокремлюються.

4. Граматична несполучуваність слів. Такі слова поєднуються лише за смыслом. Так, особові займенники граматично не поєднуються з означальними словами, тому завжди відокремлюються означення, що стосуються особового займенника.

Відокремлення – це потужний стилістичний засіб, завдяки якому автор може наголосити на тому компоненті, якій становить найбільший інтерес або ж є важливим саме на цьому етапі мовлення.

Порівняно з однорідними членами відокремлені в аналізованих текстах вживаються нечасто, однак автор уводить їх якраз тоді, коли є потреба в додатковій інформації. З-поміж відокремлених членів найпродуктивніші поширені обставини, виражені дієприслівниковими зворотами, наприклад: *Сон, влетівши до хати, бере Харитю під своє крило* [2; с. 6]; *Василько замовк, прочитавши в тому погляді невимовний смуток* [2; с. 9] *Аж дівчата, бавлячись під вікном, радісно скрикнули* [2; с. 13]; *Яким стояв, сумно схиливши голову* [2; с. 14]. Поодинокі випадки вираження відокремлених обставин порівняльними конструкціями свідчать про відсутність потреби зіставлення явищ на основі подібності, як-от: *Високі чорні тополі, як військo, стояли рядами край дороги* [2; с.5]; *В другій – метнулаcь Харитя до мисника, легесенько, мов кізка, стрибнула на лаву, зняла з полиці горщик і поставила його коло відра* [2; с. 3]. У переважній частині випадків відокремлені обставини винесені в абсолютний кінець речення: *А Василько весело щєбетав, оповідаючи свої пригоди в лісі* [2; с. 15]; *Яким виїхав на коні, поспішаючи додому* [2; с. 15]; *За ним навздогінці бігли два вовки, вигинаючи сірі хребти* [2; с. 13]. Оповідання «Харитя» не настільки насичене відокремленими обставинами, як твір «Ялинка», і пояснюється це, очевидно, необхідністю подати додаткову дію до основної саме у творі «Ялинка», який вирізняється динамічністю й насиченістю дієсловами-присудками.

Відокремлені означення дуже рідко вживаються в аналізованих творах. Морфологічно вони виражені або дієприкметниковими зворотами (*Мишасті коні зовсім побіліли, обліплені снігом* [2; 11с.]; *З дверей виткнулось спершу відро, до половини наповнене водою, далі русява головка дівчини на, нахилена набік до*





*відра, а далі права рука, піднята трохи догори* [2; с. 3]), або рядом однорідних узгоджених і неузгоджених означень (*Переляканий, без шапки, запорошений снігом, мчався Василько по дорозі назустріч холодному вітрові* [2; с. 13]), або порівняльною конструкцією (*З краю неба насувались білі, наче молочні, хмари* [2; с. 11]). Зафіксований тільки один випадок вживання відокремленої прикладки як різновиду означення, як-от: *Олена, мати Василькова, крутила голубці на вечерю* [2; с. 9].

Уточнювальні члени речення завжди відокремлюються, але, на відміну від відокремлених, мають ще й уточнювальне значення. У мовознавстві традиційно зазначають такі риси уточнювальних членів:

1. Уточнювальний член речення виражає вужче поняття, ніж уточнюваний.
2. Уточнювальними можуть всі члени речення, крім підмета (уточнювальний член до підмета виконує функцію прикладки). Найчастіше уточнюються обставини місця і часу.
3. Уточнювальні члени речення завжди стоять після того компонента, який вони уточнюють.
4. Уточнювальний і уточнюваний члени речення виконують одну і ту саму синтаксичну роль.
5. Уточнювальні члени речення можуть бути поширені чи непоширені:
6. При уточнювальних членах речення можуть вживатися слова *особливо, головним чином, у тому числі, наприклад, навіть, зокрема, а саме, себто, тобто, або, чи інакше*.
7. Уточнювальні члени речення завжди відокремлюються – виділяються на письмі комою чи тире.
8. Вимовляються з видільною інтонацією.

В українській мові найпродуктивніше вживаються уточнювальні обставини. Така ж ситуація спостерігається і в творах М. Коцюбинського: у всіх випадках зафіксовано уточнювальні обставини часу (*Рано, разом з сонцем, прокинулась і Харитя* [2; с. 6]) або місця (*В долині, край лісу, висить синя імла* [2; с. 6], *А за річкою, по під кучерявим зеленим лісом, вся гора вкрита розкішними килимами ярини* [2; с. 6], *На полі, край лісу, стояв хрест* [2; с. 12]).

Мова аналізованих творів М. Коцюбинського вирізняється простотою, однак трапляються випадки, коли прості конструкції ускладнені водночас декількома компонентами. Зрідка трапляється потрійне ускладнення: однорідні означення+однорідні присудки+відокремлені члени: *Чорні, голі дерева стояли в садку, настобурчившись замерзшими гілочками, і, наче мертві, не ворушилися від вітру* [2; с. 10], *Перепелиця пурхнула перед самою харитою і, тріпочучи короткими крилами, ледве перенесла на кілька ступнів своє тяжке, сите тіло* [2; с. 7]; *Харитя постерегла їх, знов нагадала недужу, бідну маму і, схиливши русяву голову, взялась до роботи* [2; с. 7]; *От вже й крайню хату минула, вийшла на поле й стала, задивившись в далечінь, на чудовий краєвид* [2; с. 6].

Частіше вживаються одиниці з однорідними присудками й відокремленими обставинами, напр: *Коні, брѳохаючись по заметах та по кучугурах, потомились і стали* [2; с. 12], *Василько ступнув кілька ступнів наперед і став, широко розкривши очі з переляку та несподіванки* [2; с. 11]. Уведено речення з однорідними членами й відокремленими означеннями: *Якимові ноги, узуті в здорові чоботи, глибоко поринали в сніг і лишали за собою цілу низку ямок* [2; с. 10]; *В імлістій даліні, осяяні срібним промінням місячним, стояли широкі лани золотого жита та пшениці* [2; с. 5]; *Вершечок з ялинки волікся за батьком і лишав по снігу довгу, мов стежечка, смужку* [2; с. 10]. Подвійне ускладнення можливе за рахунок вживання однорідних членів речення разом зі звертанням, як-от: *Лагодь, сину, сани, відвезеш ялинку* [2; 10 с.]; *Піду я, мамо, на вулицю до дівчат, побавлюся трохи* [2; с. 6], або ж шляхом вживання відокремлених і уточнювальних членів речення: *Під деревами, на білому, як цукор, снігу, сіткою лягла тїнь* [2; с. 10].

**Отже**, М. Коцюбинський продуктивно вживає прості ускладнені конструкції з однорідними й відокремленими членами речення в ранніх оповіданнях. Зазначені компоненти дозволяють коротко, яскраво, точно передати зміст і забезпечити повноту викладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загнітко А. П. Теоретична грамати́ка сучасної української мови: Морфологія. Синтаксис / А. П. Загнітко. Донецьк, 2011. 991 с.
2. Коцюбинський М. М. Дорогою ціною: вибр. твори. Для серед. та ст. шкіл. в. К.: Веселка, 1984. 205 с.
3. Стилїстика речень з однорідними членами/ URL: <http://litmisto.org.ua/?p=5579>

УДК 821.161.2.(045)

**Анастасія КАРНАУХОВА**

### **ІДЕЙНО-ЕСТЕТИЧНА ПАРАДИГМА ТРАКТУВАННЯ Ю. КОСАЧЕМ ОБРАЗУ М. ГОГОЛЯ В РОМАНІ «СЕНЬЙОР НІКОЛО»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

У статті розглянуто актуальність образу Гоголя для українського суспільства 20–30-х років ХХ століття, зокрема зосереджено увагу на своєрідності бачення Юрієм Косачем міфу Миколи Гоголя та



особливостях ідейно-естетичної парадигми трактування ним образу автора «Мертвих душ» в повісті «Сеньйор Ніколо». На основі опрацьованих праць науковців систематизовано та проаналізовано основні концепти трактування Юрієм Косачем образу Миколи Гоголя.

**Ключові слова:** історична проза, роман, містифікація, автобіографізм, психологізм.

**Постановка проблеми.** Характерним для української літератури другої половини ХХ століття є наявність на ній відбитку радянської ідеології. Наслідком чого стало існування низки постатей, життєпис та творчий доробок яких зазнали певних перекручень. Одним із тих, хто став об'єктом цих містифікацій, є Микола Гоголь. Він став об'єктом значної кількості історико-біографічних творів, основою більшості яких є так званий Гоголів міф. Інтерпретації постаті Гоголя представлена в низці романів, повістей та есе. Об'єктом нашого наукового зацікавлення став незакінчений роман Ю. Косача «Сеньйор Ніколо» (1954), а саме огляд ідейно-естетичної парадигми трактування автором образу Миколи Гоголя.

**Аналіз досліджень і публікацій** До вивчення творчості Юрія Косача, у тому числі МУРівського періоду, зверталися в своїх наукових дослідженнях відомі літературознавці В. Агеєва, В. Мацько, Н. Мафтин, Р. Радишевський, С. Романов, І. Сквирська тощо.

**Мета** статті полягає у визначенні та описі авторської ідейно-естетичної парадигми зображення і трактування образу Миколи Гоголя в романі «Сеньйор Ніколо».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Постать Миколи Гоголя та його життя завжди викликала посилені інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників і письменників. Увага до письменника характеризувалася активним вивченням його біографії, особливостей поезики та проблематики творчості. Зокрема українські митці звертались до проблеми Гоголя з метою переоцінки національної класики, переорганізації самого літературного канону.

У другій половині ХХ століття жанр історико-біографічної прози набув особливої популярності й був представлений належним чином. Під час створення сюжету біографії видатної людини письменники могли використовувати найрізноманітніші прийоми побудови тексту, але при цьому завжди зважали на те, що основні події з життя, що були загальновідомі, не підлягали зміні. Так життя Миколи Гоголя було насичене подіями, але при цьому часто трактувалися неоднозначно, що через свою можливу варіативність інтерпретації цікавило та приваблювало письменників. Довкола особистості митця весь час відбуваються дискусії, більшість з яких спрямовані на вирішення питання «Чийм письменником був Гоголь?». Так, Ю. Шерех зазначав, що «одні витягали його за фалди фрака з української літератури і вкидали в обійми росіян, другі всіма силами розпиналися, що він таки, їй же Богу, українець вихованням, побутом, типажем і т. д. і т. п.» [11, с.202-203].

Звернення до «проблеми Гоголя» сприяло появі різноманітних інтерпретацій особистості письменника. Так, наприклад, Я. Рудницький вказував на те, що «ні одна з великих постатей світового письменства не викликала стільки суперечливих поглядів, підходів, пояснень і різних літературно-біографічних інтерпретацій, як постать Гоголя» [8, с. 5]. Тема інтерпретації постаті Гоголя представлена «Повістю про Гоголя» О. Полторацького (1946–1977), прозою Ю. Мушкетика, Г. Колісника, незакінченим романом Ю. Косача «Сеньйор Ніколо» (1954) та ін.

Однією з провідних віх в біографії Гоголя є його перебування у Римі. Саме цей період стає центральним у розділах незавершеному романі Юрія Косача «Сеньйор Ніколо». За авторським задумом, як зазначав Ю. Косач у передмові, роман мав охопити «життя М. Гоголя на тлі його середовища і його доби, під час побуту і його скитань за кордоном із тим, що від того періоду, як найцікавішого і найважливішого, променнями розходяться ретроспективні вставки – в юність і петербурзьку молодість, щоб закінчити описом останньої доби – найтемнішої і найсумнішої, бо притьмареної душевною хворістю».

Свій роман Косач створює шляхом нагромадження фактів, які взяті із різних документів. Ймовірніше за все, у процесі створення роману Юрієм Косачем ґрунтовно опрацьовано низку історико-документальних матеріалів (дослідження гоголезнавців, власне тексти Гоголя, романи інших письменників про М. Гоголя, зокрема англomовний роман В. Набокова «Микола Гоголь», а також спогади про нього). Тому не дивно, що Юрій Косач демонструє обізнаність із біографією Гоголя і створює завдяки документалістиці текст, що нагадує «конспект до біографії Гоголя, постаті символічної в контексті художньо-естетичної й ідеологічної самоідентифікації самого Ю. Косача» [2, с.92].

Незавершеність роману дає нам підстави говорити про відсутність художньої цілісності та ускладнює його реконструкцію в якості певної цілісності (ідейної або ж естетичної). Проте наявні фрагменти дозволяють нам усвідомити напрям Косачевої творчості та сприймання образу Гоголя у другій половині ХХ ст. взагалі. Письменник прагне відобразити всю складність та суперечність історії Гоголя, а також, звичайно, розгадати таємницю його особистості, чим і порушує у своєму зверненні до цієї постаті певне коло проблем.

Так, історія Гоголя та його творчість стає значущим компонентом для розгортання головного мотиву Косачевої творчості, що містить в собі як ідейно-політичні, так і його художньо-естетичні погляди (це засвоєння автором «Сеньйор Ніколо» особливостей гоголівської поезики, певна романтизація історії



(зокрема, так званого козацького міфу), своєрідна ідеологічна роздвоєність тощо.). Бачення Косачем гоголівського міфу, його образу, особливо образу Гоголя-емігранта, можна назвати «глибоко індивідуалізованим і загальнокультурним водночас» [2, с. 93], основою чого стає особиста морально-психологічна драма.

Таким чином, відбувається наближення Юрія Косача не так до реального образу Гоголя, а як до образу власного «Я», яке віднайшов у творах та історії Гоголя. Шляхом символічного осмислення одного епізоду біографії Гоголя та оцінки його ролі в літературі в романі «Сеньйор Ніколо», Юрій Косач відтворює риси свого «Я». У житті Косача простежуються ситуації відчуження та роздвоєння – протистояння українського письменника радянському (внутрішнє, українське «Я» співіснує в душі митця поруч із зовнішнім, радянським). І саме ця історія Косача окреслюється в романі «Сеньйор Ніколо» за допомогою «художньо-символічної історії М. Гоголя – українського (чи російського) письменника». Ці дві історії хоч і мають різні витоки, проте контекстуально співвідносяться і є способом представлення автором себе в тексті.

Варто також наголосити на значущості Риму та його вплив на біографію Гоголя та його тексти. Хоч для нього Італія була одночасно близькою та віддаленою чужою, але саме перебування в Італії стало тим, чого так потребувала душа Гоголя – ця країна сприйнята ним як «культурна реальність, яка своїми сакральними глибинами відповідала його внутрішнім потребам, особливостям духовного життя і мислення» [2, с. 96]. Микола Гоголь Ю. Косача переживає трагізм відірваності від рідної землі. Переважає більшість його роздумів пов'язана з пошуком України, тугою за нею, можливо, підсвідомою: «Ви знаєте, коли я побачив Рим, мені здалося, що я побачив свою батьківщину, оту Україну, якої я вже стільки літ не бачив, а де жили тільки мої думки. Ні, ні, це все не те, – він заходив ще жвавіше по кімнаті, – не свою батьківщину я побачив, а батьківщину моєї душі» [3, с. 8].

Роман «Сеньйор Ніколо» містить у собі основні теми творчості Гоголя, які в свою чергу об'єднані своєрідною ідеєю «таємниці-містерії творчого генія, спроможності ніби звичайної і аж ніяк не досконалої людини торкнутися вимірів нетлінних універсальних істин» [18, 509], а сам образ письменника побудований на «парадоксах і суперечностях, близьких самому Ю. Косачу». І саме ця близькість та занурення в біографію Гоголя стає основою для самозаглиблення та пізнання себе, перетворюється на спосіб виявлення особливостей світобачення. Ключовим питанням, яке намагається розв'язати Косач, спробувати по-новому глянути на гоголівський міф, є «яка душа у вас – російська чи українська?» [3, с. 38], тобто основні акценти в романі спрямовані на «роздвоєння душі» та «національну безстатевість». Важливими для Ю. Косача стають пошуки причин та умов, через які відбувається це роздвоєння. Для цього він розглядає такі можливі причини, як «ознаки визрівання соціальної та національної боротьби, перечуленість «страхами Росії», похмурі оцінки російської культури, озвучені ним за кордоном, зв'язки з польськими емігрантами (наприклад, із А. Міцкевичем, Б. Залеським) тощо.» [2, с. 97].

Розглядаючи проміжний, маргінальний, стан Гоголя та поєднуючи з антиімперським наративом, Ю. Косач представляє світові власне бачення Гоголя, свій власний міф про нього – Микола Гоголь постає двояким – тим, хто виступає прихильником всього імперського та тим, хто всіляко намагається побороти, скорити будь-який вияв імперського. Роздвоєння у романі «Сеньйор Ніколо» перетворюється на містифікацію особистості, справжнє «Я» якої приховане за незчисленною кількістю масок та ролей, Гоголь ніби живе не своє життя, а чуже, «позичене», на що й вказує автор в романі: «Він був майстром прикидання, мистцем великих містифікацій. Це був Арлекін італійської комедії, котрий ніколи не скидав своєї маски: життя й світ були його сценою, люди – його глядачами» [3, с. 21].

Маргінальність особистості та в результаті авторської містифікації з'являється двійник, «інший Гоголь»: він всюди крокував за «справжнім» Гоголем, ніколи не полишаючи його наодинці зі своїм існуванням. «Інший Гоголь» став невід'ємною частиною Гоголя «справжнього»: «Він чув його, чув його в собі. Він раз здригнувся, коли дійшло до нього, що десь появилвся його двійник. Може, це був він – щирий, невідомий Гоголь? Як містично занепокоївся він, цей земний Гоголь, як знов перелякався! «Довідайся, будь ласка, – писав він конфіденційно земляку Н. Прокоповичу, – хто це отой другий Гоголь... Родичів Гоголів у мене немає, крім сестер, які, насамперед – жіночого роду, а друге – в літературу не наважуються... Не розумію, навіщо йому прибирати ім'я Гоголя... Адже ж йому, напевно, буде неприємно, якщо я зроблю печатну заяву...». І саме таке бачення гоголівського міфу розкриває нам суть внутрішнього конфлікту самого Юрія Косача.

Таке суспільне явище як малоросійство відображено в багатьох літературних текстах, а також стало темою для низки літературних праць та розвідок, авторами яких були С. Андрусів, Ю. Барабаш, М. Рябчука, Т. Шептицька та ін. До письменників-емігрантів, у яких тема малоросійств концептуально окреслена, належить Є. Маланюка. До цієї теми звертається і Ю. Косач з задумом роману «Сеньйор Ніколо» «поглибити істоту малоросіянства на прикладі Гоголя» [4, с. 10]. Це не було першим зверненням письменника до постаті Гоголя, адже спроба осмислити її в контексті формування національної свідомості представлена ним у повісті «Еней і життя інших». Так акцентуючи увагу на зображенні «літературної України» у повісті, Ю. Мариненко зазначає, що головний герой перебуває в ситуаціях різних літературних



творів, при цьому детально розглядає епізод твору, в якому Еней опиняється серед «машкари з Гоголівської костюмерної», як автор характеризує малоросів із табору білогвардійської еміграції, і публічно визначає М. Гоголя як українського письменника [5, с. 272]. Уже в цій повісті простежується актуальна для української спільноти проблема – занедбання почуття національної гідності, уособлення масі та втрата самостійного мислення на користь шаблонного мислення.

Відповідно тема малоросійства відображена і в романі «Сеньйор Ніколо» не через біографічний та історико-літературний плани роману, а за допомогою введення до змісту третього, психологічного, плану. Його Ю. Косач пов'язує зі «страхом статі», який є наслідком колоніальної підпорядкованості, втратою чоловіком сили характеру, мужності та ін. (цю тему пізніше активно розвивали в своїй творчості письменники, наприклад, Т. Ландолфі в романі «Жінка Гоголя», «Сексуальний лабіринт Гоголя» С. Карлінського тощо.). «Страх статі» та Гоголеву сексуальність (а чи швидше саме асексуальність) Ю. Косач пов'язує з його «національною безстатевістю», яка проявляється в нереальних, ілюзорних уявленнях-мареннях про Україну, які Гоголь проектує на Олександрю Смирнову-Росетт – «українську Джоконду, чарівну грішницю імперії», яка «відмовлялася свідомо від усіх випадкових вітчизн, від усіх голосів її різнобарвної крові. Її вітчизна – твердо говорила Росетт – Україна. Та земля, де вона народилась <...>» [3, с. 37]. Цей сюжет Гоголевої біографії Юрій Косач міфологізує, наділяючи його ідеологічним змістом, за яким «зразкова малоросіянка» перетворюється на носія національної ідеї.

Ю. Косач «в контекст Гоголевої сексуальності – «комплексу кастрації», «психічної імпотенції»[gd] вводить фрагменти листа Смирнової-Росетт до Гоголя, в якому вона намагається встановити національну ідентичність: «Це вона категорично ставить йому питання: «Хто ж ви, нарешті, яка душа у вас – російська чи українська?» (тобто: мужчина чи євнух?)». Для Косача Гоголева «національна безстатевість» прирівнювалась до позбавлення маскулітності. Гоголь у баченні Косача неспроможний зблизитись з жінкою, він лише марить нею, підтвердження чого ми знаходимо на сторінках роману: «Вона була козачка, сотниківна, мертва панночка, київська відьма, степова опириця. Й тому він так глибоко кохав її, дійсно, ховаючись від себе самого, зводячи цю прозоро земну жагу до ілюзій «неземної дружби»[3, с. 37], так само не може наблизитись до пізнання України справжньої, «не більшої в його уяві, як провінції «старосвітських поміщиків» і Солопіїв Черевиків».

В пізніших своїх напрацюваннях знову повертався до бачення Гоголем України: «Хіба ж нагадувала чим-небудь Україна Гоголя дійсну, сучасну йому Україну, – запитує Ю. Косач в одній зі своїх пізніших статей. – Може, це була спроба ренегата, мученого докорами сумління, петербурзького кар'єриста-малороса виправдати свою зраду народові? Синьою, недійсною Україною веселувато-хитруватих пейзажів, чарівних полтавських красунь, вірнопідданих, монархістично настроєних ковалів Вакул, що привозять за допомогою пакту з чортом срібні черевички від добросердечної Катерини II» [5, с. 4]. Ці слова вказують на чітке розуміння того, якою була Україна для Гоголя, він сприймає його кар'єристом-малоросом, який підпав під вплив імперії. Типовим є також те, що виходець з колонії, свою образу а гнів спрямовує, не на саму імперію, а саме на колоніальний світ. Так під його гнів потрапляє малоросійське дворянство, вихідцем якого є він сам і до якого, при цьому, ставиться із гнітючим презирством.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Поява міфу про Гоголя в українському художньому просторі другої половини ХХ століття мало свою концептуальну основу та призначення. Радянська рецепція образу Гоголя передбачає його в ролі символу народності, сприяє утвердженню основних напрямів тогочасної ідеології, письменник стає засобом вираження нової політики в літературі. При цьому українська еміграційна література, на відміну від радянської, сприймає міф про Гоголя динамічніше та прагне до осмислення націєтворчих питань. Так, осмислюючи душевні терзання митця, Ю. Косач у своєму незавершеному романі «Сеньйор Ніколо» долучається до трактування теми малоросійства.

Косачів роман розкриває міф Гоголя з тієї точки зору, яка найбільш дотична до його ідейно-естетичних потреб. Суб'єктивізація оповіді дає нам підставити стверджувати те, що сюжет про Гоголя має своїм підґрунтям обізнаність автора з різноманітними документами та досконале розуміння автором тла доби. Як зазначає Марко Роберт Стех, цей твір «став одним із перших значніших українських текстів, створених в еміграції, що пробував «реабілітувати» особу Гоголя в очах мас його земляків на чужині та інтегрувати його творчий спадок в загальну скарбницю української культури». [10, с.506]

Образ Гоголя Ю. Косач розкриває через ідеологічний, історико-літературний та психологічний плани, що дає нам можливість говорити про наявність автобіографічного підтексту у романі «Сеньйор Ніколо». В умовах еміграції письменник прагнув описати свій стан, передати почуття власного «Я» в ситуації безґрунтярства, просторової та духовної віддаленості від України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. Відкритість світові. Юрій Косач : український "лицар свободи" /В. Агеева // День. – 2003. – 7 берез.
2. Василенко, Вадим. «Сеньйор Ніколо» Юрія Косача і гоголівський текст в українській літературі ХХ століття [Текст] / В. Василенко // Слово і Час : Науково-теоретичний журнал. - 2021. - N 1. - С. 87-105.
3. Косач Ю. Сеньйор Ніколо : Історичні повісті та оповідання. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. С. 5-73.





4. Косач Ю. Сеньйор Ніколо [Текст]: Розділи з роману про Миколу Гоголя / Ю. Косач // Сучасність. – 2000. – № 11. – С. 10–58.
5. Косач Ю. Си-зеле-дугасте // ЦДАМЛМ України. Ф. 364. Спр. 727.
6. Мариненко Ю. Проблеми національної ідентичності в українській прозі 40-50-х років ХХ століття» [Текст] : Автореферат... д. філолог. наук спец. 10.01.01 – українська література / Ю.В. Мариненко – Львів. : Львівський нац.
7. Романов С. Історичні оповідання Ю. Косача: жанрова та сюжетнокомпозиційна типологія / С. Романов // Наук. вісн. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2007. – № 9. – С. 115–121.
8. Рудницький Я. Микола Гоголь // Гоголь М. Страшна помста та інші оповідання / За ред. Я. Рудницького. Вінніпег: Клуб приятелів української книжки, 1952. С. 5–11.
9. Соловей О. Впровідне слово до «Сеньйора Ніколо» Юрія Косача // Сучасність. 2000. № 11.- С. 10.
10. Стех М. Р. Мандрівка крізь століття у повістях та оповіданнях Юрія Косача. Косач Ю. Сеньйор Ніколо : Історичні повісті та оповідання. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛІА-МА-ГА, 2018. С. 486–506.
11. Шерех Ю. Стилі сучасної української літератури на еміграції // Шерех Ю. Не для дітей: Літературно-критичні статті і есеї. Нью-Йорк: Пролог, 1964. С. 182—225

УДК 37.016:811.111

Максим КУКУРУДЗА

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО ПРОДУКУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У статті обґрунтовано важливість розвитку іншомовної компетентності в письмі учнів старших класів, досліджена методика та зміст навчання письма в старшій школі, визначено етапи формування навичок писемного продукування, та визначена перспектива подальшого дослідження цієї теми.

**Ключові слова:** іншомовна компетенція, письмо, писемне продукування, методика, зміст, етапи.

**Визначення проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій.** У формуванні навичок писемного продукування в учнів старших класів виникають труднощі. Тому, ми вбачаємо необхідним розглянути зазначену проблему в контексті компетентнісного підходу, а точніше – з урахуванням усіх інших мовних компетентностей, котрі є складниками іншомовної комунікативної компетентності, формування якої і є метою навчання іноземних мов у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів. Вивченням іншомовної компетентності у письмі займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених і методистів (І. Л. Бім, С. Ф. Шатілов, С. Ю. Ніколаєва, Г. В. Рогова та ін.). Специфіку формування навичок писемного продукування досліджували Л. К. Мазунова, Є. І. Пасов, О. Н. Соловійова, А. Н. Шамов, В. Конор (V. Connor), Д. Гармер (J. Harmer) та ін. Так, О. Б. Тарнопольський досліджував питання навчання учнів творчого письма. Незважаючи на те, що існують різноманітні методичні джерела з вправами та завданнями для формування навичок письма, проблема є недостатньо вивченою. Потребує уточнення характеристика навичок писемного продукування, методика їхнього формування в учнів старших класів загальноосвітньої середньої школи, та етапи формування зазначеної компетентності.

**Метою статті є** визначення й опис основних етапів формування навичок писемного продукування, як засобу формування іншомовної компетентності в учнів старших класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Письмо посідає одне із важливих місць на сучасному етапі навчання іноземній мові. Письмо тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, які є рецептивно-репродуктивним механізмом відтворення іноземної мови. Вивчення методики формування навичок писемного продукування в старшій школі значною мірою буде стосуватися на розумінні письма і письмової мови як продукту графічної системи (графіки та орфографії) вираження думок у графічній формі, основними жанрами яких навчають у старшій школі є особисті та ділові листи, біографія, резюме, есе тощо.

Продуктивне письмове мовлення поділяється на: навчальне письмове та комунікативне письмове мовлення. *Навчальне письмове мовлення* – це виконання в письмовій формі різноманітних мовленнєвих та умовно-мовленнєвих вправ, спрямованих на оволодіння продуктивними лексико-граматичними навичками, мовленнєвими вміннями, включаючи вміння комунікативного письмового мовлення. Комунікативне письмове мовлення – це експресивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на мовленнєве спілкування в письмовій формі. Метою навчання такого типу мовлення є розвиток умінь створювати різні типи чи жанри письмових повідомлень – текстів [1, с. 165].

Відповідно, навчання письма включає оволодіння навичками каліграфії, графіки, орфографії, пунктуації, а також лексико-граматичними та композиційними навичками. Уміння складати зі слів тексти ґрунтуються на навичках письма, підбору лексичних одиниць і граматичних моделей. Виходячи з того, що продуктом письмового мовлення є письмовий текст, Т. Хедж [2, с. 122] пропонує таку класифікацію типів і видів тексту, представлену в таблиці 1:



Таблиця 1.

Study writing	Professional writing	Social writing	Personal writing	Creative writing
Essays Research reports Summaries Reviews Annotations Abstracts Notes	Business letters Progress reports Resumes Curriculum vitae Applications Public notices Contracts Advertisements Articles	Notes Letters Invitations Messages Instructions Recipes	Diaries Journals Reminders Addresses Shopping lists Packing lists	Poems Stories Rhymes Drama Scripts Lyrics

До змісту навчання письма входять такі компоненти: лінгвістичний, методичний та психологічний. До лінгвістичного компоненту змісту навчання письма включено орфографію та правопис або систему правил використання письмових знаків під час написання слів. Методичний компонент передбачає оволодіння раціональними прийомами засвоєння графіки, орфографії мови, що вивчається, оволодіння записом, анотуванням, реферуванням з метою ефективного вивчення мови [3, с.25]. Психологічним компонентом навчання письма є формування графічних та орфографічних навичок, а також умінь користуватися ними під час виконання письмових завдань [3, с.28].

У сучасній методиці навчання іноземних мов загальнонавчаними є три етапи формування навичок писемного продукування:

- 1) оволодіння технікою письма;
- 2) засвоєння структурних моделей, властивих усній і писемній формам спілкування;
- 3) оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування [4, с.215].

Перший із перерахованих етапів традиційно пов'язується з оволодінням іншомовною графікою та орфографією. Важливість сформованості відповідних навичок важко переоцінити, оскільки в писемному мовленні саме ці навички забезпечують матеріальну презентацію мовлення, створюють умови для успішного кодування думки і, зрештою, є необхідною передумовою самого акту писемного спілкування. Серед вправ цього етапу переважають вправи на списування, виписування, дописування тощо та різні види диктантів на рівні літери, буквосполучення, слова, словосполучення. Саме цьому етапу приділяється найбільше уваги в методичній літературі та повсякденній педагогічній практиці, тому він є ґрунтовно розробленим [5, с. 104].

Другий етап формування навичок писемного продукування передбачає засвоєння структурних моделей, властивих усній і писемній формам спілкування. На цьому етапі виконуються письмові вправи на рівні словоформи, словосполучення, речення і навіть тексту. Саме цей етап у свідомості багатьох педагогів часто асоціюється із основним етапом формування іншомовної компетентності в письмі. Іноді вважається, що якщо вправа передбачає письмове виконання, то вона уже є вправою для навчання писемного мовлення. Однак частіше за все такого роду вправи мають на меті вдосконалення навичок або розвиток чи контроль інших умінь, однак не є спрямованими на формування саме іншомовної компетентності у письмі.

Немає сумнівів у тому, що такі вправи є необхідними та важливими для вдосконалення навичок писемного продукування в учнів старших класів, адже вони забезпечують підґрунтя для розвитку умінь як писемного мовлення, так і говоріння. Однак для розвитку умінь писемного мовлення як невід'ємного компонента писемного спілкування таких вправ недостатньо, а тому зупинятися на другому етапі, вважаючи його провідним у формуванні іншомовної компетентності в письмі не можна. Основним етапом формування іншомовної компетентності у письмі є саме третій етап оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування. Його важливість обумовлюється його безпосередньою співвіднесеністю саме з умінями писемного мовлення як самостійного виду мовленнєвої діяльності. На цьому етапі передбачається використання вправ на рівні тексту, тобто в ситуаціях, які обумовлюють створення і використання письмових текстів носіями іноземної мови для досягнення різних прагматичних цілей [5, с.105].

Зміст третього етапу формування навичок писемного продукування цілком залежить від застосовуваного підходу до навчання створення писемного тексту іноземною мовою. Доцільним та ефективним вважається жанровий підхід до формування англомовної компетентності у письмі, адже він відповідає сучасним вимогам підготовки учнів до міжкультурного спілкування, яка у тому числі відбувається засобами письмових текстів різних жанрів. У рамках цього підходу писемне спілкування розглядається як соціальна діяльність, у якій письмові тексти створюються для вирішення позамовних завдань [6].

Однак попри всі переваги жанрового підходу, не можна недооцінювати інші підходи. Найбільш доцільним, на думку Л. К. Мазунової, є інтегративний підхід, який поєднує в собі надбання усіх перерахованих підходів і, таким чином, дозволяє навчати учнів максимально ефективно писемної



комунікації на основі їх власного життєвого досвіду [7, с. 215]. Послідовність етапів навчання писемного мовлення за інтегративним підходом є такою:

- 1) аналіз ситуації спілкування та досвіду спілкування учнів у подібних ситуаціях рідною / іноземною мовою;
  - 2) читання тексту-зразка обраного жанру та аналіз його змісту;
  - 3) аналіз мовних і позамовних особливостей тексту;
  - 4) ретельне опрацювання окремих елементів тексту;
  - 5) підготовка до створення власного тексту в ситуації, аналогічній до аналізованої: вибір теми, колективне продукування ідей, групування / упорядкування ідей;
  - 6) написання першого варіанта тексту (індивідуальне або групове);
  - 7) самоаналіз або взаємоаналіз написаного із залученням пам'яток для самоконтролю та допомоги вчителя;
  - 8) індивідуальна робота над лексичними, граматичними та орфографічними помилками на рівні окремих речень;
  - 9) індивідуальне або групове вдосконалення написаного тексту;
  - 10) презентація створеного тексту для всього класу / групи, вибір найкращої роботи, кількісна і якісна оцінка вчителем [5, с.107].
- Такого роду послідовність формування навичок писемного продукування є доцільною для всіх ланок школи – від молодшого до старшого. Вона поєднує у собі переваги всіх трьох наявних у методиці викладання іноземних мов підходів, уникаючи притаманні цим підходам недоліки та компенсуючи їх. Тому застосування інтегрованого підходу для оволодіння навичками писемного мовлення як засобом спілкування є найбільш доцільним.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, питання формування навичок писемного продукування в учнів старших класів, методика та зміст навчання письма та етапи формування компетентності в письмі в процесі навчання іноземної мови є вельми актуальними. У шкільній програмі з іноземної мови письмо визначають переважно як засіб, а не мету навчання, що, на нашу думку, не зовсім є правильним. Перспективами подальших досліджень є створення комплексу вправ для формування навичок писемного продукування в старших класах, відповідно до нових вимог, програм та освітніх технологій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Accardo S., Mangini R. Initiatives in primary school for the inclusion of a gender perspective. *ELT Journal*. 2021. Volume 75. Issue 2. P. 162–171
2. Hedge T. *Teaching Writing*. Oxford: OUP, 1988. 225 p.
3. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: дисс. докт. пед. наук.: спец. 13.00.02. Уфа, 2005. 318 с.
4. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: дисс. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.02. Уфа, 2005. 318 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Москалец О. О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. С. 104–107.
7. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Извещение, 1991. 287 с.

УДК 811.161,2'373.21

**Валерія ЛАШКІНА**

### **ТРАНСОНІМІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ОЙКОНІМІВ ВІД ГІДРОНІМІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті окреслено поняття лексико-семантичного способу деривації як одного з основних при творенні назв населених пунктів, які походять від найменувань водних об'єктів. Переважно ойконіми від гідронімів в українській мові утворені внаслідок трансонімізації.

**Ключові слова:** астіонім, гідронім, лексико-семантичний спосіб словотворення, комонім, лімніонім, метонімія, ойконім, потамонім, трансонімізація.

**Постановка проблеми.** Лексико-семантична деривація належить до неморфологічного способу словотворення. Мовознавчиня Н. Ф. Клименко подає таку дефініцію: «Лексико-семантичне словотворення – спосіб словотворення, основним засобом якого є зміна лексичного значення твірного слова при збереженні його звукової структури». Цей спосіб належить до діахронічних і здійснюється доти, доки слово



переосмислюють у різних значеннях і розщеплюють на омоніми [4, с. 306]. Його активно використовують при утворенні власних назв. Одним із продуктивних різновидів творення нових онімів є трансонімізація.

Професор І. І. Ковалик уважав, що трансонімізація – це перехід власних найменувань з однієї мікросистеми онімів в іншу [6, с. 281]. Є. С. Отін справедливо засвідчував, що суміжні розміщення географічних об'єктів впливають на те, що безіменний у більшості випадків бере собі назву найменованого [11, с. 16].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Незважаючи на велику кількість праць, присвячених зазначеній проблематиці, не зникає зацікавленість наукової спільноти процесами онімної деривації, коли одні класи та підкласи власних назв стають твірною базою для інших. Трансонімізацію як вид лексико-семантичного способу творення досліджували О. І. Гулик, Ю. О. Карпенко, І. І. Ковалик, Ю. А. Левицький, А. В. Лисенко, Л. Т. Масенко, Є. С. Отін, М. М. Юрків та інші.

**Мета статті** – з'ясувати особливості творення українських власних назв населених пунктів від гідронімів унаслідок трансонімізації як різновиду лексико-семантичної деривації.

Для реалізації мети необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) охарактеризувати поняття лексико-семантичного способу та його різновидів, зокрема трансонімізації; 2) дослідити ойконіми відгідронімного походження в українській мові.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ю. О. Карпенко писав, що лексико-семантичний спосіб «досить закономірний, повноцінний і досить поширений шлях поновлення лексичного складу мови» [3, с. 3]. Багато мовознавців відносять його до діахронічного (В. М. Немченко), тобто такого, коли утворюється нове слово. Прибічники того, що цей спосіб є синхронним, наголошують, що складова частина лексичного значення похідного слова і твірного не змінюється, а з'являється його нове значення (нова семема, а не слово).

Розрізняють такі різновиди лексико-семантичного способу словотворення: 1) апелятивацію, 2) онімізацію, 3) трансонімізацію. Дослідниця С. Л. Ковтюх зазначає, що «унаслідок лексико-семантичної деривації, зокрема апелятивації, онімізації, трансонімізації, може змінюватися рід, число, категорія істоти / неістоти, окремі відмінкові закінчення тощо. Можливе й формальне збереження морфологічної парадигми твірного слова. Словозмінні форми різних переносних значень слова варто фіксувати в граматичних або парадигматичних словниках, принагідно – переносні вживання, які або залишаються okazіональними, або стають узусними» [7, с. 53].

У статті «Онімізація і трансонімізація як словотвірний акт» Ю. О. Карпенко зазначав, що розуміння цих двох різновидів в ономастиці доволі вузьке, тому що «мається на увазі семантичний процес, який відбувається без зміни матеріальної форми твірного слова». Проте ці процеси відбуваються при будь-якому творенні власних назв, оскільки будь-який онім утворюється на базі апелятива (або сукупності апелятивів) чи іншого оніма» [2, с. 36–37]. Зазвичай мовознавці, наприклад А. А. Титаренко, трансонімізацію трактують, як «різновид лексико-семантичного способу словотвору, при якому відбувається перехід з одного розряду власних назв до іншого» [12, с. 119]. М. В. Яковенко називає її «вторинною ономастичною номінацією» [13, с. 135]. Є. С. Отін указував, що реалізація цього способу відбувається завдяки «лексико-семантичній деривації оніма» [11, с. 15]. Ю. О. Карпенко стверджував, що «власні назви, як відомо, позначають одиничні, окремі денотати і тому їх семантичний розвиток досить легко приводить до відриву від денотата й переходу на інший денотат, а це, як правило, спричинює появу нового слова» [3, с. 4].

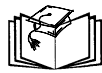
У межах трансонімізації нові назви виникають зазвичай унаслідок метафоризації або метонімізації. У посібнику С. Л. Ковтюх подано традиційні дефініції цих термінів: «Метафора – це перенесення назви з одних предметів, явищ, дій, ознак на інші на основі подібності між ними. ... Метонімія – це перенесення найменування з одного предмета чи явища на інший предмет або явище на основі суміжного зв'язку між ними (але не подібності)» [8, с. 84].

Однією з найпоширеніших реалізацій трансонімізації є творення на українському ґрунті власних назв населених пунктів від гідронімів. Такі ойконіми досліджували Ю. О. Карпенко, С. Л. Ковтюх, В. В. Лучик, Л. Т. Масенко, Н. Є. Михайличенко, Є. С. Отін, Є. М. Черняхівська, М. М. Юрків та інші.

У випадку омонімії назв населених пунктів і водних об'єктів пропріативи одного класу використано для найменування іншого. Думки мовознавців щодо першості топонімічних груп ойконімів та гідронімів різняться. Одні вважають, що назви водних об'єктів є первинними, інші схиляються до думки, що більш ранніми є найменування населених пунктів. Ю. О. Карпенко наголошував: «За наявності однакових назв річки і населеного пункту не можна завжди і беззастережно вважати назву річки вихідною» [1, с. 188].

Багато міст, селищ та сіл отримували свої найменування від назв водойм, біля яких поселялися люди. Останні (найчастіше моря, річки, великі озера) уже мали назву, і тому вона шляхом трансонімізації переходила як номен на населений пункт. Це підтверджують дані «Етимологічного словника топонімів України» В. В. Лучика [10].





Усього в нашій картотеці зафіксовано 46 назв астіонімів та комонімів, які походять від найменувань водних об'єктів. Утворення відбувалося двома шляхами: 1) власне трансонімізація; 2) назва річки ставала твірним словом, до якого додавалися ті чи ті словотворчі засоби.

Способом власне трансонімізації утворено ойконіми, що походять від назв річок та озер.

1. Схема деривації – ойконім < потамонім: *м. Бахмут < р. Бахмут, с. Бобер < р. Бобер, м. Буча < р. Буча, м. Дніпро* (отримало таку назву у 2016 році) < *р. Дніпро, м. Золотоноша < р. Золотоноша, м. Іршава < р. Іршава, м. Кагарлик < р. Кагарлик, м. Конотоп < р. Конотоп* (Чи звелиши **Конотоп** спалити, так разом з чотирьох кінців і запалу, чи звелиши усю конотопську дітвору – що ви, відьми, не любите – так за один день усіх до єдиного потроцу (Г. Квітка-Оснoв'яненко)), *сmt Коротич < р. Коротич, м. Мерефа < р. Мерефа, сmt Смотрич < р. Смотрич, м. Стрий < р. Стрий, сmt Східниця < р. Східниця* (Ми зайшли на коротко до села **Східниця**, де добрі люди нагодували нас, а один селянин подарував нам на «дорогу» *веприка* (І. Дмитрик)), *с. Верблюжка < р. Верблюжка*.

Є випадки, коли місто назване від первинного найменування водного об'єкта. Наприклад, на думку професора В. В. Лучика, *м. Бобринець* отримало номен від гідроніма *р. Бобринець*, «що є первинною назвою *р. Бобринка*»; від гідроніма *Бобровиця*, фіксованого в XVII–XIX ст. (нині *р. Бистриця*), утворено назву *м. Бобровиця* в Чернігівській області [10, с 55]. Назва *м. Ічня*, розташованого нині на берегах *р. Іченька*, мотивована давньоруським гідронімом \**Ичня*. [10, с 237]. До цієї групи належать 17 онімів (37% від загальної кількості досліджуваних лексичних одиниць).

2. Схема деривації – ойконім < лімонім: *сmt Лиман < озеро Лиман* (І село **Лиман** називається, і озеро **Лиман**. Кілометрів на сім те озеро простяглося, аж до села Андріївки. Чудесне озеро (Остап Вишня)). Усього 1 одиниця – 2% від загальної кількості.

Усі вищевказані власні назви населених пунктів утворено внаслідок метонімії. Професор С. Л. Ковтюх вважає, що подібні «приклади перенесення за суміжністю варто зарахувати до узуальних, оскільки власна ... назва має переносне метонімічне значення тоді, коли більшість мовців усвідомлює його поза контекстом й не плутає з основним значенням» [7, с. 49].

За однією з гіпотез, назва *м. Умань* пов'язана з найменуванням *р. Уманки*, проте утворилася не безпосередньо від потамоніма, а від «хороніма, що називав місцевість у басейні річки *Уманка*» [10, с 486]. Усього 1 онім (2%).

Шляхом відкидання від складеного гідроніма прикметникового компонента постала назва *м. Волноваха* від найменування *р. Мокра Волноваха* (За Берестовою йдуть **Мокра Волноваха** з Сухою Волновахою, Дубівка, Кичекса... (Д. Яворницький)). 1 приклад – 2%.

Зафіксовано складені назви ойконімів, які утворено від первинного найменування потамоніма: ойконім *Мокра Калигірка* виник унаслідок трансонімізації гідроніма, який фіксується 1882 року у формі *Kalihorka Mokra*, сучасна – *р. Калигірка* [10, с 332]. Місто в Дніпропетровській області *Жовті Води* < *р. Жовті Води* (нині *р. Жовта*) [10, с 211]. Це місто до 1957 року мало назву *Жовта Ріка*. Існує версія, що річку *Жовтою* назвали козаки через колір, що утворювався внаслідок окислення залізняку, а долину біля неї – з притоками, заростями верболозу та очерету – нарекли *Жовтими Водами*. Від потамоніма *Буг* із додаванням прикметника-означення утворено назву *м. Новий Буг*. Таких прикладів 3 одиниці – 6% від загального числа.

Найменування міста *Славутич* утворене від фольклорного гідроніма *Славутич*, що вживався як шаноблива персоналіфікована назва *р. Дніпро* (О мій **Славутицю** преславний! Моє ти ладо принеси... («Слово о полку Ігоревім»)). Усього 1 одиниця (2%).

У низці випадків потамонім ставав твірним словом для виникнення ойконіма одним із морфологічних способів творення.

Унаслідок додавання суфіксів до твірного слова з'явилися такі ойконіми: *м. Буськ < р. Південний Буг*, назва виникла від гідроніма *Буг* приєднанням суфікса *-ськ*; *м. Вільнянськ < р. Вільнянка* та *м. Кальміуське* отримало назву від *р. Кальміус* за допомогою додавання суфікса *-ськ* до основи гідроніма; причому в першому випадку категорію жіночого роду змінено на категорію чоловічого роду, у другому прикладі чоловічий рід замінено середнім. 3 ойконіми – *м. Вовчанськ < р. Вовча, сmt Іршанськ < р. Ірша, м. Міусинськ < р. Міус* – утворено додаванням ускладнених формантів *-анськ* та *-инськ*, у двох перших пропріативах категорію жіночого роду замінено чоловічим. На Кропивниччині 2 складені назви населених пунктів утворено від двослівних назв річок із додаванням словотворчого форманта *-к* до субстантивного компонента *Вись*: назва *м. Мала Виска* похідна від найменування *р. Мала Вись*, а назву *с. Велика Виска* утворено від потамоніма *Велика Вись*. Дослідниця С. Л. Ковтюх зазначає: «Гідроніми зазвичай мають неповні парадигми однини, проте назви річок з другим омонімічним компонентом *Велика Вись* і *Малá Вись* ... утворюють форми множини: *Зокрема, долина р. Велика Вись майже під прямим кутом перетинає верхів'я похованої палеодолини на ділянці південно-західної околиці с. Велика Виска, тоді як з похованою палеодолиною просторово корелюється локальний вододіл між верхів'ями Малої і Великої Висей у субширотній смузі між сс. Лутківка і Мар'янівка* (О. Крамар та ін.)» [9, с. 684]. Суфіксальним способом від гідронімів утворено 8 пропріативів, а це 17% від загальної кількості лексичних одиниць.



Назву *м. Бердянськ* утворено від первинного ойконіма *м. Берда* додаванням суфіксального форманта *-анськ* та зміною категорії роду із жіночого на чоловічий. А давня назва *м. Берда* виникла від найменування *р. Берда* (1 пропріатив – 2%).

Префіксально-суфіксальним способом утворено найменування *сmt Приазовське* від гідроніма *Азов* (*Азовське море*). В. В. Лучик засвідчує подвійну мотивацію для цього ойконіма: «Можлива конверсія компонента *Приазовська* за допомогою закінчення *-е* (див. *Приазовська височина*)» [10, с 388–389]. Усього 1 онім – 2% від загальної кількості лексичних одиниць.

Складанням основ виник 1 ойконім (2%). Так з'явилася назва *м. Ужгород* від найменування *р. Уж* із додаванням другого субстантивного компонента *город*.

Від першого компонента складеної назви *р. Сіверський Донець* постало ім'я *м. Сіверськ* шляхом утинання флексії.

Редукція кінцевого суфікса *-к-* твірної основи характерна для назви *м. Балаклія*, утвореної від потамоніма *Балаклійка* (1 приклад – 2%).

Давню назву *сmt Гарбузинка* було утворено від потамоніма *Гарбузинка*. Ойконім існував із кінця XVIII століття до 1946 року [10, с 23]. Редукція початкового приголосного [г] відбулася внаслідок зросійщення питомого українського пропріатива: з 1946 року селище міського типу має назву *Арбузинка* (1 одиниця – 2%).

В 1 ойконімі, утвореному від гідроніма, засвідчене перенесення наголосу з третього на другий склад: *с-ще Лино́виця* < *р. Ліно́виця* (1 одиниця – 2%). На думку В. В. Лучика, це «зумовлене впливом акцентної моделі споріднених апелятивів *лино́вище, ліно́вище, ліно́вина*» [10, с 302].

До трансонімізації додався флективний спосіб при творенні від назви *р. Біленька* найменування *с. Біленьке*. Закінчення *-а* змінили на *-е* з метою узгодження в категорії роду родової та видової назви: жіночий рід трансформувався в середній. Усього 1 одиниця – 2%.

Отже, від потамонімів утворено 43 ойконіми – 94% від кількості досліджуваних лексичних одиниць, від лімнонімів – 2 назви населених пунктів (4%), від пелагоніма – 1 найменування (2%).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, трансонімізація – один із поширених різновидів лексико-семантичної деривації, за допомогою якого власні назви одних розрядів можуть ставати твірною базою для інших видів пропріальних одиниць. Унаслідок метонімізації значна кількість українських ойконімів утворена від суміжних гідронімів. У низці випадків назва водного об'єкта виконує функції твірного слова, до якого додають словотворчі афікси. Засвідчено спорадичні приклади утинання (редукції), зміни наголосу тощо.

Явище трансонімізації потребує докладного вивчення на якнайширшому лексичному матеріалі, зокрема на прикладах антропонімів, зоонімів, фірмонімів, ергонімів, мікротопонімів та ін.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Карпенко Ю. О. Особливості гідронімного словотвору. *Українська діалектологія і ономастика*. Київ : Наукова думка, 1964. С. 185–194.
- Карпенко Ю. О. Онімізація і трансонімізація як словотвірний акт. *Шоста республіканська ономастична конференція : тези доповідей і повідомлень*. Одеса : ОДУ, 1990. С. 35–37.
- Карпенко Ю. О. Синхронічна сутність лексико-семантичного способу словотвору. *Мовознавство*. 1992. № 4. С. 3–10.
- Клименко Н. Ф. Лексико-семантичне словотворення. *Українська мова: Енциклопедія* / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 306–307. URL: <https://archive.org/details/UkrMovEnts/page/305/mode/2up> (дата звернення: 17.10.2022).
- Ковалик І. І. Вчення про словотвір. Вибрані праці / упорядник та автор передмови Василь Грещук. Івано-Франківськ–Львів : Місто НВ, 2007. 404 с.
- Ковалик І. І. Про ономастизацію, трансономастизацію і деномастизацію. *Питання українського і слов'янського мовознавства*. Вибрані праці / упоряд. З. Терлак. Львів; Івано-Франківськ, 2008. Ч. 2. С. 280–282.
- Ковтюх С. Л. Вплив переносних значення та вживання на морфологічну парадигматику іменників. *Наукові записки. Серія : філологічні науки (мовознавство)* : у 2 ч. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Випуск 96 (2). С. 48–53.
- Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія) : навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2011а. 232 с.
- Ковтюх С. Л. До проблеми вживання флексії *-ей* у родовому відмінку множини іменників I відміни. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки* / ред. кол. : О. А. Семенюк [та ін.]. Кропивницький : Видавець Лисенко В. Ф., 2017. Вип. 154. С. 683–690.
- Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України / відп. ред. В. Г. Складенко. Київ : ВЦ «Академія», 2014. 544 с.
- Отін Є. С. Що таке топоніміка (вступна лекція до спецкурсу з лінгвістичного краєзнавства). *Структура і функції ономастичних одиниць* : збірник наукових праць. Донецьк : ДонГУ, 1992. С. 4–23.
- Титаренко А. А. Лексико-семантичний спосіб продукування урбанонімів. *Філологічні студії*. 2016. Вип. 14. С. 117–123.
- Яковенко М. В. Трансонімізація в світле общей теорії номінації. *Восточноукраїнський лінгвістический сборник*. 2007. Вип. 11. С. 133–139.



УДК 372.881.111.22

Ніна ЛЯШЕНКО

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 10 КЛАСІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в освітньому процесі інформаційних навчальних текстів; визначено основні характеристики, провідні категорії та завдання інформаційних навчальних текстів. Акцентовуються види інформації, що міститься у навчальних текстах, та пояснюються особливості її розуміння учнями; окреслюються основні програмні вимоги до навчальних текстів, подається огляд діючих підручників з німецької мови для 10 класу щодо завдань, які сприяють кращому розумінню учнями прочитаної інформації.

**Ключові слова:** текст, інформаційний текст, навчальний текст, текстовий матеріал, інформація, текстові ознаки.

**Постановка проблеми.** В умовах удосконалення системи освіти в Україні змінюються вимоги, які стосуються викладання предметів гуманітарного циклу, зокрема й іноземної мови. Зважаючи на програмні вимоги до вивчення шкільного курсу німецької мови, методичні підходи до її навчання інтенсивно оновлюються. Зовсім нещодавно текст почав розглядатися як особлива дидактична одиниця, котра забезпечує повне пізнання мови, нормативність використання мовних знаків та на цій основі зумовлює формування комунікативних вмій. Значним функціональним потенціалом наділяються тексти різних стилів, проте важливу роль під час викладання німецької мови відіграють інформаційні навчальні тексти [1, с. 14].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сьогодні методика навчання іноземних мов на перший план висуває завдання поєднання всього корисного та позитивного, що накопичено в межах традиційної системи навчання і її комунікативно-діяльній альтернативи, котра забезпечує збільшення мовної активності учнів, покращує розвиток комунікативно-мовленнєвих та інтелектуальних здібностей школярів.

У дослідженні ми спиралися на роботи психологів (О. Самочорнова, Р. Фройденштейн, М. Грейн та ін.), які провідною функцією інформаційного тексту вважають демонстрацію доцільного контенту щодо поточної події, із чіткими, впорядкованими і вдало поясненими ідеями, що дають можливість реципієнтові зрозуміти його [10]. Чимало вчених зосереджують увагу на сучасних проблемах методики викладання іноземної мови, у тому числі на основі тексту, у закладах загальної середньої освіти (Ф. Бацевич, В. Бухбіндер, Д. Вівегер, М. Оліяр, Н. Баландіна, Н. Гречихіна, М. Абрамова, Л. Яхіббаєва, Е. Александрова та ін.).

У той же час багато питань, які пов'язані із використанням тексту як одиниці формування комунікативної компетентності учнів за умов сучасного інформаційного суспільства, залишаються поза увагою багатьох науковців.

**Мета статті:** дослідити особливості організації роботи з інформаційними навчальними текстами з використанням сучасних підходів у методиці навчання німецької мови у 10 класі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна лінгвістика ще й досі не має однозначної інтерпретації поняття «текст». Перш за все це спричинено рядом факторів, зокрема формально-структурною текстовою різноплановістю, стилістичною та функціонально-жанровою різноманітністю текстів, різницею у підходах щодо дослідження особливостей тексту, абсолютизацією його формально-структурного критерію, орієнтацією визначення тексту як однієї чи декількох категорій.

Н. Кондратенко виділяє дві провідні категорії тексту – комунікативність та інформативність [4, с. 12]. Згідно з поглядами Ф. Бацевича, текст характеризується значно більшою кількістю його рис, особливо такими, як цілісність, зв'язність, інтенційність (мета автора), ситуативність (зв'язність з текстом), інформативність, членованість (наявність смислових частин), інтегрованість (поєднання смислових частин), модальність (особистісне ставлення), послідовність, розгорнутість, динамізм ілюстрованого тощо [2, с. 148].

У ході навчання, сприймаючи текст, перед учнем постає декілька видів інформації. Фактуальна інформація – про час, місце, учасників, послідовність подій – найбільш проста для розуміння та подальшого відтворення [11, с. 57]. Сюди ж належить і тематична інформація – комплекс тем та підтем тексту. Розуміння концептуальної інформації вимагає проникнення в задум митця, детального аналізу тексту та визначення його головної думки. Найскладнішим є розуміння підтекстової інформації, зокрема прихованої інформації, яка включається в текст завдяки асоціативності його одиниць та їхній здатності до розвитку нових смислів. У будь-якому тексті існує підтекст, який заснований на неможливості тексту містити повною мірою особистісне ставлення автора до всіх описуваних аспектів дійсності. Якщо реципієнт не зрозумів



авторську інтенцію, підтекст може бути і не помічений. Саме розуміння підтексту вимагає від учнів значних вербальних та невербальних знань про світ та активної участі в комунікативній ситуації розуміння та сприйняття тексту. Отже, активна позиція при читанні або слуханні, вмотивована потребою не лише зрозуміти мовне повідомлення, а й висловити власну думку на основі сприйнятого, зумовлює краще розуміння тексту [6, с. 69].

Методисти важливого значення надають лінгвістичному аналізу тексту. Та схиляються до думки, що опрацювання текстів різних стилів передбачає звернення особливої уваги на різні компоненти. Визначено, що в наукових текстах більшу увагу потрібно приділити осмисленню актуальної інформації та послідовності її викладу, в художніх – образним засобам та підтексту.

Робота з навчальним текстом має брати до уваги індивідуальні та вікові особливості учнів старшої школи. Вони різняться, перш за все, за типом сприймання інформації. Одні сприймають зміст тексту у цілому (цілісний тип сприйняття), інші орієнтуються на подробиці та деталі інформаційного тексту. По-друге, за характером відображення інформації розрізняють пояснювальний та описовий типи. Перші спрямовані на фактичну інформацію тексту, вихідні дані та часто не приділяють належної уваги самому змісту тексту. Другі, навпаки, завжди намагаються зрозуміти загальний зміст. У зв'язку з віковими особливостями (наприклад, недостатнім розвитком абстрактного мислення і здатності до узагальнення) у школярів переважають описовий та детальний типи. У школі процес навчання спрямований на подолання цих труднощів [3].

Відповідно до структури інформаційні навчальні тексти складаються зі вступу, основної частини та висновку. Інформаційний текст має на меті опис реальних ситуацій, правдивої і точної інформації, таким чином мова інформаційного тексту є узгодженою, об'єктивною, прямою і характеризується використанням різноманітних мовних ресурсів, для прикладу, метафори або приказки, що можуть формувати подвійні інтерпретації текстової інформації.

Провідною функцією інформаційного тексту є демонстрація доцільного контенту щодо поточної події, із чіткими, впорядкованими і вдало поясненими ідеями, що дають можливість реципієнтові зрозуміти текст. У зв'язку з викладеним вище, досить важливим є використання прикладів, посилань або бібліографічних джерел і правильне вживання розділових знаків: коми, наголоси тощо, а також вживання сполучників для пояснення мети, наслідків, причин тощо [10].

Н. Баландіна виокремлює два типи навчальних текстів:

1) тексти, які спеціально створені тими, хто організовує процес навчання з виховною або дидактичною метою;

2) тексти, створення котрих не продиктоване навчальною ціллю, проте, ставши інструментом дидактики та за умови дидактичного супроводу вони отримують статус навчальних [1, с. 15].

Такі текстові ознаки, як автономність, цілісність, відносна завершеність, які насамперед важливі для першого типу, у цьому випадку не є суттєвими, адже навіть уривки конкретних творів, цитати можуть стати інструментом для навчальної практики. Їхня затребуваність проявляється, перш за все, у циклі суспільно-гуманітарних дисциплін, а саме під час впровадження інтегрованого навчання, котре найбільшою мірою сприяє соціалізації особистості та формує її ціннісні орієнтири. До речі, застосовуючи їх в освітньому процесі, спеціалісти насамперед акцентують свою увагу на відповідному доборі цілісних творів або їхніх частин з урахуванням зацікавленень, потреб та вікових особливостей суб'єктів навчання. У сучасних освітніх програмах та стандартах, зорієнтованих на компетентнісний підхід, подають певні рекомендації щодо жанрової специфіки, терарію (сукупність або система тем), обсягів тощо. Педагогічно сильні навчальні тексти (відповідають правилам доцільності навчального змісту та оригінальної структури), які належать до цього типу, дають можливість формувати не лише предметні компетентності, а й загальноосвітні, прописані для всіх предметів та спрямовані на соціалізацію та розвиток учнів, формування загальної культури, національної самосвідомості, світоглядних орієнтирів, поведінки та екологічного мислення, творчих здібностей, життєзабезпечувальних і дослідницьких навичок, здатності до самоосвіти та саморозвитку в умовах глобальних змін та викликів [13].

Сьогодні навчальна програма для вивчення німецької мови учнями 10 класу є рамковою, не обмежує діяльність учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми, яка передбачає опрацювання нового навчального тексту. Мовний інвентар добирається відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання [5, с. 26].

Програма передбачає розвиток навичок читання та розуміння навчальних текстів німецькою мовою. Дотримання програмних вимог спостерігається у підручниках «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова) [9] та «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (І. Савчук) [8]. Кожен з цих підручників містить тексти для читання та вправи, які спрямовані на розуміння нового навчального матеріалу.





У підручнику з німецької мови («Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова)) кожна тема містить в собі один або декілька текстів для читання. У книзі часто пропонується читання *E-mail* листів (наприклад, *„Außenseiter“*) [9, с. 10-11], після яких подаються завдання для закріплення знань:

1. *In welcher Form stehen die markierten Verben im Text? Lies die Sätze noch einmal und merke dir die Formen in der Tabelle. Ergänze dann die Regel mit den passenden Wörtern aus dem Kasten* [9, с. 11].

2. *Was könnt ihr den Personen raten, über die ihr im Text in Übung 4 gelesen habt? Spielt Interviews in Kleingruppen. Stellt je drei Fragen an Alex und an seine Mitschüler/innen und gebt eure Ratschläge* [9, с. 12].

3. *Schreibe einen Antwortbrief an Tina. Nimm dabei die Kopiervorlage auf der Website zu Hilfe* [9, с. 12].

До підручника «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова) пропонується додаток «Німецька мова. 10 клас : книга для читання» [7]. Навчальна книга містить тексти, супроводжувані вправами, які спрямовані на розвиток в учнів умінь читати та розуміти автентичні тексти різних жанрів і різного рівня складності. Тексти та завдання укладені так, щоб можна було активізувати пізнавально-когнітивні процеси учнів, збільшити мотивацію школярів до вивчення німецької мови. Книга для читання передбачає опрацювання таких тем: *„Meine vertraute Umgebung“*, *„Freizeit und Sport“*, *„Ernährung“*, *„Schulleben“*, *„Beruf und Arbeit“*, *„Malerei“*, *„Wissenschaft und Fortschritt“*, *„Die Natur und das Wetter“*, *„Die Ukraine und die deutschsprachigen Länder“*, *„Deutsch-ukrainisches Wörterverzeichnis“* [7]. Для прикладу, тема *„Meine vertraute Umgebung“* пропонує для опрацювання текст *„Der SMS-Butler“* [7, с. 2], після читання якого пропонуються наступні завдання, що сприяють його кращому розумінню:

1. *Antworte auf die Fragen* (наприклад, *Was macht der SMS-Butler kostenlos? Was oder wer steckt hinter dem SMS-Butler?* тощо) [7, с. 3].

2. *Führe eine Umfrage in der Klasse durch, wo deine Mitschüler/innen Freunde finden (in sozialen Netzwerken, beim Reisen, in der Schule etc.) und kommentiere ihre Ergebnisse* [7, с. 4].

Варто звернути увагу й на те, що перед кожним текстом для читання автор подає дві підготовчі вправи, які полегшують сприйняття нового текстового матеріалу. Наприклад, перед текстом *„Freunde aus der Kindheit“* пропонується виконання наступних завдань:

1. *Verbinde die Teile der Sprichwörter über Freundschaft richtig.*

2. *Schreibe über eine Situation aus dem Leben, die eines der Sprichwörter in Übung 1 illustrieren kann* [7, с. 5].

Наступний підручник з німецької мови («Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (І. Савчук)) побудований за схожим принципом, що й перший. У ньому кожна тема також містить текст для читання, до якого подаються вправи для закріплення нового матеріалу. Наприклад, тема *„Sommertour“* містить наступне завдання: *Dein Freund aus Deutschland schreibt dir über seine Ferien. Er will auch gerne wissen, wo du im Sommer warst. Schreibe deinem Freund eine E-Mail und erzähle: Wo warst du im Sommer. Was hast du dort gemacht* [8, с. 8] тощо. Вправа *„Schreibe einen Bericht über deine Sommerferien. Nimm Übungen 1 und 2 zu Hilfe“* [8, с. 8] пропонується на домашнє опрацювання.

Якщо порівнювати підручники «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (І. Савчук) та «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова), можна підсумувати, що перший містить в собі набагато більшу кількість інформаційних навчальних текстів. Другий підручник, у більшості, містить тексти у формі листів, але й їхня кількість є досить незначною. Підручник «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» більшою мірою побудований на вправах, які спрямовані на розвиток граматичних навичок та комунікативних умінь. Це зумовлено тим, що до нього додається книга «Німецька мова. 10 клас : книга для читання», яка складається з спеціально розроблених інформаційних текстів та вправ для закріплення нового лексичного матеріалу текстів відповідно до основного підручника.

Аналіз текстів підручників з німецької мови, які використовуються у навчальному процесі показує, що запропоновані у них навчальні тексти відповідають основним критеріям інформаційних текстів, зокрема містять в собі соціолокальну інформацію, яка характеризується власним словниковим набором і комплексом граматичних правил. Наприклад, у текстах використовуються нейтральні лексичні одиниці, наукова термінологія, суспільно-політична та розмовна лексика. У підручнику з німецької мови виявлено використання таких типів інформаційних навчальних текстів, як новини та офіційний лист.

У процесі аналізу методичних рекомендацій щодо вивчення німецької мови у 10 класі на матеріалі підручників «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова) та «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (І. Савчук) було з'ясовано, що теми, які передбачаються програмою, стали основою для обох підручників. Перед текстами, як правило, подаються підготовчі вправи, а після текстів пропонуються завдання для закріплення нового матеріалу. Робота над такими текстами сприяє розвитку різних пізнавальних та комунікативних дій. Важливе місце відводиться вправам на розуміння і осмислення інформації через відповіді на запитання та створення вторинного «зустрічного» тексту через написання твору.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, навчання німецької мови учнів 10 класу засобами інформаційного навчального тексту має важливе соціальне



значення та визначається потребами сучасного суспільства в особистостях, які володіють комунікативною компетенцією. Саме текстоцентричний підхід робить можливим формування комунікативно-мовленнєвих вмінь здобувачів освіти в комплексі, проте ця робота повинна здійснюватися на такому мовному матеріалі, котрий досить близький до реальних повсякденних життєвих потреб в умовах інтенсивного розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Підручники «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (С. Сотникова) та «Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» (І. Савчук) містять навчальні тексти, які побудовані відповідно до основних вимог, що висуюються до інформаційних текстів. Кожен такий текст характеризується певними мовними особливостями. Для ефективнішого вивчення нового лексичного матеріалу перед читанням тексту та після нього пропонується виконання вправ, які спеціально розроблені для досягнення цієї мети.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис НПУ імена М. П. Драгоманова*. Випуск 58. 2017. 14-19. URL: <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19410/Balandina.pdf?sequence=1> (дата звернення: 18.08.2022).
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Академія, 2004. 344 с.
3. Гречихіна Н. Науково-навчальний текст як інтегральний феномен. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/4293/1/Stattia%20№1%20Ostrog.pdf> (дата звернення: 14.08.2022).
4. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 328 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 72 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 14.08.2022).
6. Оліяр М. Методика навчання мови на основі тексту: сучасні підходи. *Освітні обрії*. №1(52). 2021. С. 69-73. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/5342/5703> (дата звернення: 14.08.2022).
7. Сотникова С. Німецька мова. 10 клас: книга для читання. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 80 с.
8. Савчук І. Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. осв. Львів: Світ, 2018. 248 с.
9. Сотникова С. І. Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.
10. Що таке інформаційний текст. URL: <https://uk.encyclopedia-titanica.com/significado-de-texto-informativo> (дата звернення: 18.08.2022).
11. Harweg R. Pronomina und Textkonstitution. München: 1979. 222 s.
13. Lazarou E. Der Fachtext als Grundlage im Fachsprachlichen Deutschunterricht. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/2017\\_Lazarou\\_Odarjuk\\_Der\\_Fachtext\\_als\\_Grundlage\\_im\\_fachsprachlichen\\_DU.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/2017_Lazarou_Odarjuk_Der_Fachtext_als_Grundlage_im_fachsprachlichen_DU.pdf) (Last accessed: 19.08.2022).

УДК 373.54:371.68

**Катерина МАЦАПУРА**

### **ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ АУДІОТЕКСТІВ І АУДИТИВНИХ ВПРАВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземної мови та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.*

*У статті обґрунтовано, що аудіювання, як ключовий компонент мовленнєвої рецептивної діяльності ініціомовної комунікації відіграє важливу роль у вивченні іноземної мови. Воно є як метою навчання, так і ефективним засобом формування мовної комунікативної компетентності школярів. Через аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури, що є однією із головних причин використання аудіювання як основного засобу навчання іноземної мови.*

**Ключові слова:** аудіювання, мовленнєва діяльність, аудитивні вправи, комунікативна компетентність, розуміння змісту аудіотексту.

На сьогодні англійська мова міцно зайняла свою позицію в переліку предметів, обов'язкових для подальшої успішної професійної діяльності. Ми не можемо вже уявити собі сучасного успішного професіонала, який не володіє достатніми знаннями іноземної мови у своїй сфері діяльності. Англійська сьогодні – це засіб спілкування між різними культурами, засіб розуміння навколишнього світу у його різноманітті. Нині англійська мова – це той щабель, який може зіграти ключову роль подальшої професійної діяльності будь-якої людини.

Аудіювання, нарівні із говорінням, гарантує можливість спілкування іноземною мовою. У зв'язку із тим, що мовленнєве спілкування – це процедура двостороння, у разі оцінювання аудіювання, тобто сприйняття і розуміння мовлення на слух, здатна дуже негативно позначитися на мовленнєвій підготовці школярів, оскільки часто безпосередньо несформованість аудитивних навичок є чинником порушення спілкування.

Метою дослідження є визначення специфіки аудіотекстів та видів аудитивних вправ у мовному та дидактичному аспектах.

Аудіювання – це активний процес, при якому відбувається робота, яка посилює психічні та розумові



процеси, одержана інформація сприймається у вигляді звуку, відбувається її обробка та порівняння зі зразком, який зберігається в довгостроковій пам'яті учнів, має місце впізнавання та розуміння думки [3, с. 31].

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який є одночасним сприйняттям і розумінням мовлення на слух. Воно містить у собі перцептивну, розумову, мнемічну діяльність:

- перцептивну, тому що здійснюється сприйняття, рецепція, перцепція;
- розумову, тому що виконання пов'язане з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, конкретизацією та ін.;
- мнемічну, тому що має місце виділення та засвоєння інформативних ознак, формування образу, впізнавання, впізнання в результаті звірення з еталоном, що зберігається в пам'яті [4, с. 120].

У зарубіжній методиці поняття аудіювання/listening визначається по-різному. Так, Дж. Рубін визначає цей вид мовленнєвої діяльності як активний процес, під час якого слухач вибирає та інтерпретує інформацію, що надходить від звукових та візуальних сигналів [7, с. 8]. У свою чергу Г. Бак зазначає, що аудіювання є активним процесом інтерпретації звукового повідомлення на основі лінгвістичних та екстралінгвістичних знань слухача [6, с. 96]. Прагнення слухача – зрозуміти звукове повідомлення або бути зрозумілим, лежить в основі процесу аудіювання. Це вміння неможливо загалом автоматизувати, можлива лише часткова автоматизація – лише на рівні впізнавання фонем, граматичних систем і слів [8, с. 125].

З-поміж цілей навчання аудіюванню в старших класах під час вивчення іноземної мови можна виділити такі: 1) розвиток дискурсивної компетенції; 2) розвиток необхідних здібностей та психічних функцій; 3) запам'ятовування дискурсивного матеріалу; 4) формування вміння розуміти зміст мовного висловлювання після одноразового прослуховування; 5) формування вміння виділяти головне та другорядне в змісті дискурсу; 6) розвиток слухової пам'яті та слухової реакції; 7) опанування фонетикою іноземної мови, її фонемним складом та інтонацією, ритмом, наголосом [1, с. 24].

Під час виконання завдань з аудіювання потрібно розвивати в учнів такі вміння: 1) передбачати зміст дискурсу; 2) здогадуватися про значення незнайомих слів та фраз; 3) використовувати когнітивні знання як основу розуміння; 4) розуміти ставлення того, хто говорить до предмета обговорення; 5) вміти робити записи під час прослуховування тексту; 6) розуміти інтонацію та наголоси в мові того, хто говорить [2, с. 48].

Неоднозначним у методиці навчання іноземних мов залишається питання типологізації аудіювання. Як правило, усі завдання на аудіювання іншомовного тексту будуються з огляду на класифікацію, запропоновану І. Бімом що виділяє такі види аудіювання: 1) з повним розумінням; 2) з розумінням основного змісту; 3) з вибіркоким розумінням [5, 56]. Проаналізуємо детальніше характерні риси кожного із них.

*Аудіювання із розумінням головного змісту.* Цей тип аудіювання легший і передбачає обробку смислових даних з метою відокремити нову інформацію від уже відомої, важливої від неважливої, зафіксувати в пам'яті більш значущу інформацію.

Для цього типу аудіювання потрібно вміти встановлювати жанр тексту, тему тексту в цілому і відстежувати ключові віхи її формування, виділяти головну думку повідомлення, основний зміст та ключові фрази, розрізняти важливу та несуттєву інформацію, опускати неважливі деталі, фіксувати увагу на основній проблемі тексту, не звертати уваги на труднощі, які не мають жодного впливу на розуміння головного сенсу.

*Аудіювання з абсолютно повним розумінням змісту.* Цей тип аудіювання має на увазі чітке засвоєння всієї інформації, що міститься в тексті, на тому рівні із розумінням головних деталей повідомлення. З цього випливає, що цей вид аудіювання складніший від попереднього, оскільки потребує великої концентрації уваги, ґрунтовного формування психологічних механізмів аудіювання, а, крім цього, уміння розуміти почуте. З метою вивчення цього виду аудіювання дуже важливо вміти розуміти структуру тексту, відстежувати формування теми повідомлення, звертаючи увагу не тільки на основну інформацію, а й на другорядні деталі.

*Аудіювання із вибіркоким розумінням змісту.* Мета цього типу аудіювання – виділити в мовленнєвому потоці головну або цікаву інформацію водночас ігноруючи непотрібну інформацію. Такими даними можуть бути значні аргументи, деталі, ключові, основні слова, приклади або певні дані: дати, числа, власні імена та географічні назви тощо. Головною навичкою, властивою цьому виду аудіювання є здатність реалізації інформативного пошуку відповідно до встановленого завдання. Процес аудіювання має складний багаторівневий характер і передбачає формування широкого спектру вмінь, зокрема, вміння розуміння основної думки почутої інформації, вміння розуміння важливих деталей повідомлення і здійснення власних логічних висновків з почутого.

Необхідність формування різних умінь у процесі слухання вимагає застосування різних видів аудіювання. З метою розвитку комунікативної компетентності засобами аудіювання нами було розроблено систему аудиторних вправ на основі аудіотекстів.



## Текст 1.

## Передтекстовий етап

**Вправа 1.** Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, без опори, фронтальна.

**Мета:** вчити виділяти тему тексту, розвивати слухове сприймання, покращувати пам'ять та увагу, вдосконалювати комунікативні вміння учнів.

**Інструкція:** Послухайте і скажіть, яку проблему обговорюють у тексті.

**Режим виконання:** фронтально, усно.

**Спосіб контролю:** фронтальне обговорення варіантів відповідей, незначний контроль з боку вчителя.

## Текстовий етап

**Вправа 2.** Тип вправи: продуктивна, комунікативна, з опорою, усна, фронтальна, одномовна.

**Мета:** розвивати логічне мислення, пам'ять, вдосконалювати вміння встановлювати послідовність подій.

**Інструкція:** Прослухайте текст і розмістіть речення у правильній послідовності.

*I think what humans do to the planet is going to have some effect and science is science, you know. It's backed up by evidence and facts and scientists don't tend to say things until they know it's true or as true as it can be.*

*I think, it's been the wettest January on record in the UK at the moment.*

*And that means, living in ways that are less, sort of, damaging on our environment.*

*I mean, these global systems of weather and you've got all these like organic processes going on that we just don't really understand.*

*You can't continue cutting down acres and acres and acres of really valuable resources like the rainforest.*

**Режим виконання:** індивідуально, письмово.

**Спосіб контролю:** фронтальне обговорення відповідей.

## Climate Change

**Paul:** So have you seen all these freakish weather events on the news all around the world?

**Aimee:** Yeah, yeah. I'm trying to pay attention, yeah. It's been pretty bad in some places. I think, it's been the wettest January on record in the UK at the moment.

**Paul:** Right, right, right. So do you think it's kind of indicative of climate change? Are you a climate change believer or a climate change denier?

**Aimee:** I think it's hard to deny really. I think what humans do to the planet is going to have some effect and science is science, you know. It's backed up by evidence and facts and scientists don't tend to say things until they know it's true or as true as it can be. So yeah, I'm definitely a believer in climate change, I think. We are affecting things on the planet.

How about you?

**Paul:** I've read quite a lot about it. And yes, there is a science to support it but there's also a lot of science to – not to deny it but there's definitely a lot of questions that aren't answered yet. It's a very sort of complex issue. I mean, these global systems of weather and you've got all these like organic processes going on that we just don't really understand. And then trying to explain all these complex events by saying it's climate change, it's...

I mean, what worries me is that by denying it, it seems to also be a sort of justification for us to continue living the way we are, which worries me a lot. Whether it's true or not, I think we need to be thinking about how we can live better. And that means, living in ways that are less, sort of, damaging on our environment.

**Aimee:** Yeah, I agree. I agree. I've also read a bit about weather systems that are perhaps not – because of climate of change, every planet has weather systems that come and go. And I understand that part but I also fully agree that we have to stop being so destructive.

I think it's pretty clear. You can't continue cutting down acres and acres and acres of really valuable resources like the rainforest. I mean, we need that to breathe, so it just doesn't make sense. Yeah, I think we definitely have to stop being so destructive.

## Післятекстовий етап

**Вправа 3.** Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, з опорою, письмова, одномовна, індивідуальна.

**Мета:** активізувати вже набуті знання, вдосконалювати лексичні уміння та навички, перевірити розуміння змісту почутого, розвивати слухове сприймання.

**Інструкція:** Read the sentences and underline the correct word(s).

*I think, it's been the wettest/driest January on record in the UK at the moment.*

*We are affecting/not affecting things on the planet.*

*It's a very sort of complex/easy issue.*

*I think we need to be thinking about how we can live better/lived earlier.*

*I also fully agree that we have to stop/to continue being so destructive.*

**Режим виконання:** індивідуально, письмово.

**Спосіб контролю:** фронтальне обговорення відповідей.





## Текст 2.

## Передтекстовий етап

**Вправа 1.** Тип вправи: комунікативна, продуктивна, усна, одномовна, без опори, фронтальна.

**Мета:** активізувати раніше вивчену лексику за попередніми темами та вчити передбачити тему аудіювання.

**Інструкція:** На дошці наведено словосполучення «Future life». Учням потрібно назвати слова – асоціації з пам'яті, пов'язані з цим словом.

**Режим виконання:** фронтально, усно.

**Спосіб контролю:** фронтальне обговорення варіантів відповідей, незначний контроль з боку вчителя.

## Текстовий етап

**Вправа 2.** Тип вправи: продуктивна, комунікативна, з опорою, усна, фронтальна, одномовна.

**Мета:** розвивати логічне мислення, формувати вміння імовірнісного прогнозування.

**Інструкція:** You are going to listen to the text «The car of the future». What do you expect to hear?

**Режим виконання:** фронтально, усно.

**Спосіб контролю:** фронтальне обговорення варіантів відповідей.

## The car of the future (Craven M.)

**Woman:** Thank you for coming, everyone. As you know, it is our job here at Future Design Technologies to predict market trends before they happen. This forward thinking allows us to advise our clients so they can be first on the market! Now, today's presentation will show how we see the development of the motor car, in the short to medium term, and that is why we have invited all of you here today.

Let's start with power. It's clear that petrol-driven engines have no future. Already there are many AFVs (for those of you who don't know, that means Alternative Fuel Vehicles) on the market, powered by anything from propane to solar power to natural gas. In fact, as long ago as the 1930s vehicles were running on natural gas. Some independent thinkers have even produced cars that run on vegetable oil! But, as we all know, of all these alternative fuel vehicles the most practical are EVs, or Electric Vehicles. Sure, in the past EVs had their problems; namely, a limited driving range and very few recharging points, which limited their use. Now, however, recent developments in EV technology mean they can match conventional petrol engines in terms of performance and safety. Let's not forget that EVs are cleaner – they are in fact zero emissions vehicles. Plus, importantly, the power source is rechargeable so this does not involve using any valuable resource is rechargeable so this does not involve using any valuable resources. Now, the really exciting thing is this ... the fuel cell. Looks like a skateboard, doesn't it? Really, it's just a battery, but it's contained in the vehicle chassis. The area where the engine would normally be is free, so you have far more space! The design options for the vehicle interior are huge ... Moving on to communications, very soon cars will have their own navigation system. They will be linked to GPS satellites, so they'll do all the driving for you. What controls remain for the occupants will be audio-based. So, for example, you'll just have to say a bit warmer' and the air-conditioning will adjust automaticall. You'll also be able to receive e-mail, music, and movies all via an Internet line. So, just tap in the destination you want, sit back, sleep, watch a movie, whatever! All that extra space where the engine was can be like a lounge; all the chairs can face each other.

**Voice from audience:** What about car crashes?

**Woman:** Aha! Lasers and radar sensors will track nearby cars so you'll never crash. It'll be perfectly safe. Now, that's the end of the introduction.

## Післятекстовий етап

**Вправа 3.** Тип вправи: продуктивна, комунікативна, без опори, усна, фронтальна, одномовна.

**Мета:** покращення вмінь концентрації уваги, пам'яті, формування мотивації до вивчення англійської мови та вдосконалення комунікативних умінь, перевірка розуміння почутого.

**Інструкція:** Listen to the information and mark true/false statements below.

This forward thinking allows us to advise our clients so they can be first on the market!

*It's clear that petrol-driven engines have future.*

*Some independent thinkers have even produced cars that run on electricity.*

*Let's not forget that EVs are cleaner – they are in fact zero emissions vehicles.*

*The area where the engine would normally be is busy, so you have less space!*

*Moving on to communications, very soon cars will have their own navigation system.*

**Режим виконання:** фронтально, усно.

**Спосіб контролю:** парне та фронтальне обговорення відповідей.

Таким чином, ми визначаємо аудіювання як активний усвідомлений мовленнєвий процес, спрямований на розпізнавання, сприйняття, розуміння та інтерпретацію звукового повідомлення, що надходить. Аудіювання, як вид мовленнєвої діяльності, може виступати як метою, так і засобом вивчення іноземної мови. Можна відзначити, що аудіювання є одним із важливих засобів у досягненні практичних, розвивальних, освітніх та виховних цілей та сприяє формуванню комунікативної компетенції, що особливо важливо в сучасному полікультурному просторі. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі –



необхідність навчити учнів реалізовувати переміщення навичок та умінь з одного виду аудіювання на інші.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30.
2. Бігич О. Б. Навчання аудіювання. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2004. 84 с.
3. Дячук Н. М. Особливості формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: «Педагогіка». 2017. № 4. С. 27–33.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
5. Симоненко Т. В. Теорія і практика професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Черкаси: Вид. Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.
6. Buck G. Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 288 p.
7. Rubin J. An overview to a guide for the teaching of second language listening. A guide to the teaching of second language listening. San Diego: Dominic, 1995. P. 7–11.
8. Vandergrift L., Goh Christine C. M. Teaching and Learning Second Language Listening. Routledge, 2012. 331 p.

#### УДК 811

Таїсія НЕХ

### ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

У статті розглядається одна з головних цілей навчання іноземної мови у школі – навчання говоріння, а саме навчання монологічного висловлювання. У пропонованій розвідці авторка характеризує комунікативні, психологічні й лінгвістичні особливості монологу. Розглянуто способи формування навичок та умінь монологічних висловлювань, висвітлено комунікативні ситуації їх вживання за допомогою подкастингу.

**Ключові слова:** монолог, спілкування, комунікація, комунікативні ситуації, монологічне мовлення, мовленнєва діяльність, подкастинг.

**Постановка проблеми.** Монологічне мовлення належить до одного з найпоширеніших видів комунікації у шкільній іншомовній освіті. В умовах інформатизації освіти особливого значення набуває активне впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземної мови, що сприяє як формуванню професійних компетенцій учнів, так і збільшенню їхньої мотивації при вивченні іноземних мов. Впровадження вчителем подкастів у освітній процес відповідає цьому завданню. Але слід відмітити, що проблема оволодіння монологічним мовленням за допомогою навчальних подкастів ще недостатньо розроблена у методиці викладання німецької мови у сучасній школі.

Використання подкастів забезпечить насамперед розвиток мовленнєвої компетенції старшокласників на основі цікавих за змістом автентичних матеріалів та вирішить низку методичних завдань під час формування навичок монологічного мовлення на уроках німецької мови. Отже, питання використання технології подкастингу на заняттях іноземної мови є досить актуальним натеper, адже сучасну освіту важко уявити без застосування різноманітних онлайн-ресурсів, особливо в умовах дистанційного навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Огляд наукових джерел та публікацій засвідчує, що вчені приділили достатньо уваги проблемі формування монологічного мовлення, однак на сьогодні окремі напрями та технології його розвитку потребують подальшого вивчення.

Великий внесок у розвиток методики формування монологічного мовлення в учнів був зроблений такими дослідниками, як Є.І. Пасов, В.М. Плахотник, Л.С. Панова, Л.В. Скалкін та ін. Питанню ситуативності мовлення та специфіці створення навчальних комунікативних ситуацій присвячені праці О.О. Леонтьєва, Е.П. Шубіна, Г.А. Рубінштейна та ін.

Проблеми впровадження подкастів у навчальний процес при вивченні іноземних мов досліджували та аналізували у своїх роботах А.Б. Бігич, Н.В. Грицик, Н.В. Кардашова, С.А. Моргунова, Д. Джоббінгс, Дж. Ліч, Г. Стенлі та ін.

Аналіз наявної фахової літератури свідчить, що технологія подкастингу широко використовується як у закордонній, так і у вітчизняній методичній науці, проте практичний аспект проблеми розвитку монологічного мовлення старшокласників за допомогою Інтернет-технологій потребує більш детального вивчення.

**Мета статті** полягає у розкритті проблеми формування монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках німецької мови засобами різноманітних онлайн-ресурсів, зокрема подкастингу, та надання практичних рекомендацій вчителям іноземних мов.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що, незважаючи на розробленість проблематики, іншомовне монологічне мовлення так і не знайшло свого єдиного визначення.

Так, у галузі методики викладання іноземних мов можна знайти наступні дефініції. Зокрема Г.В. Рогова відносить монологічну мову до такого виду, при якому «...її структуру, композицію та мовні засоби визначає та вибудовує одна людина» [5, с. 128]. Є.І. Пассов та С.Ф. Шатилов під монологічним мовленням розуміють «формулювання, зв'язний і безперервний виклад думок однією людиною через мовну систему мови» [3, с. 176; 9, с. 79].

У нашому дослідженні іншомовне монологічне мовлення будемо визначати, як «навмисно організовану форму мовлення, що вимагає спеціального відбору різноманітних мовних засобів для правильного і точного вираження думок іноземною мовою з метою необхідного впливу на слухачів» [8, с. 101]. На наш погляд, дане визначення дозволяє найбільш повно розкрити і уявити сутність іншомовної монологічної мови, оскільки включає поряд з самою дефініцією її характеристики.

В.Л. Скалкін зазначає, що «загалом для монологічного мовлення характерна послідовність, логічність, повнота і зрозумілість викладу, і це відрізняє його від інших видів мовлення» [7, с. 41].

Монологічне мовлення має певні лінгвістичні й психологічні характеристики. Воно постає організованою системою втілених у словесній формі думок, характеризується навмисним впливом на оточення й тому суттєво відрізняється від діалогу, передусім особливостями логіко-психологічного порядку, тому що є, за визначенням В.В. Виноградова, «продуктом індивідуальної побудови мови» [1, с. 58].

При аналізі лінгвістичних особливостей монологічної мови, на наш погляд, слід звернути увагу на її синтаксичні та стильові особливості та характеристики.

Психологічні особливості монологу виявляються у його підвищеній умотивованості.

З погляду психології монологічному мовленню, на думку Л.В. Пікулицької, властиві такі риси:

а) «відносно безперервний спосіб мовлення – монологічне висловлювання не обмежується однією фразою, а є понадфразовою єдністю, яка триває впродовж певного часу, не перериваючись, завдяки чому досягається завершеність думки;

б) послідовність і логічність – ці якості мовлення реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо;

в) комунікативна спрямованість – використовувані мовленнєві одиниці завжди співвідносяться з ситуацією спілкування» [4].

Отже, монологічне мовлення розуміють як зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якої – повідомлення про які-небудь факти, явища дійсності. Слід зазначити, що розвиток іншомовної комунікативної компетенції включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну компетенції. Для досягнення цієї мети учні мають бути достатньо мотивованими.

Однією з Інтернет-технологій, завдяки якій можна мотивувати учнів до вивчення іноземної мови, є технологія подкастингу.

Подкасти – це «автентичний матеріал, призначений для прослуховування на різних етапах вивчення мови» [6, с. 153]. Слід відмітити, що більшість подкастів включають матеріал з аудіоскриптами та супровідними текстами, примітками про ступінь складності та дидактичними рекомендаціями, а також завданнями до запропонованого уривку, та можуть використовуватися на різних етапах вивчення іноземної мови.

Нижче представлені вправи для навчання підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення на основі соціального сервісу подкастів.

А) Вправи для навчання підготовленої монологічної мови.

Aufgabe 1. Lesen Sie den Text und versuchen ihn zu verstehen.

*Attentat im September 2001 in New York* [10]

*Um 8 Uhr 42 Ortszeit stürzt ein großes Flugzeug in den ersten Turm des World Trade Centers in New York.*

*Achtzehn Minuten später rast eine zweite Maschine in den anderen Turm des Hochhauses. 9 Uhr 30 Ortszeit fliegt ein weiteres Flugzeug in das US Verteidigungsministerium. 9 Uhr 50 stürzt der erste Turm des World Trade Centers komplett ein, weil die Hitze des brennenden Flugzeuges Beton und Stahl des Turmes zum Schmelzen brachte. Die Last der Stockwerke über dem Brand ist so groß, dass das Hochhaus wie ein Kartenhaus in sich zusammenfällt.*

*10 Uhr. Ein viertes Flugzeug stürzt auf unbewohntem Gebiet ab. Dieses Flugzeug sollte auf das Weiße Haus (Der Amtssitz des Präsidenten in Washington) stürzen. Die Fluggäste waren wohl mutig genug, die Terroristen anzugreifen und damit Schlimmes zu verhindern.*

*10 Uhr 23. Eine Autobombe explodiert neben dem US- Verteidigungsministerium.*

*10 Uhr 30. Der zweite Turm des World Trade Centers stürzt auch ein. Auch die Ziele hatten sich die Täter genau ausgesucht. Das World Trade Center gilt als Symbol des Geldes und der Geschäfte. Das Pentagon ist der Sitz des Verteidigungsministeriums und das Symbol für die militärische Stärke Amerikas. Das Weiße Haus ist das*



*Symbol der Demokratie und politischen Führung der USA. Obwohl noch niemand zugegeben hat, den Anschlag gemacht zu haben, gilt es als sicher, dass islamische Fundamentalisten verantwortlich sind.*

2. Beantworten Sie die Fragen:

1. *Wie viele Flugzeuge nahmen an diesem Attentat teil?*

2. *Welche Gebäude stürzten sie?*

3. *Was symbolisieren das World Trade Center, das Pentagon, das Weiße Haus?*

4. *Wer ist für dieses Attentat verantwortlich?*

3. *Erzählen Sie anhand der Antworten über Attentat im September 2001 in New York.*

Запис подкастів здійснюється по черзі. При прослуховуванні розміщених подкастів учні спочатку самостійно знаходять помилки, далі обговорюють з учителем.

*Б) Вправи для навчання невідготовленої монологічної мови.*

*Aufgabe 1. Aktives Zuhören. Eine Person liest eine der folgenden Aussagen und spricht darüber für eine Minute. Die zweite Person fasst das, was die erste Person erzählt hat, zusammen. Dann entscheidet die dritte Person darüber, ob die Zusammenfassung gut war: ob etwas gefehlt hat oder ob die zweite Person das, was die erste Person gesagt hat, verzerrt oder missverstanden hat. Am Ende der Runde werden die Rollen getauscht und ihr sprecht über eine neue Aussage.*

1) *Aber Freundschaften muss man erhalten können.*

2) *Wenn man zusammen Musik macht und in einer Band spielt, muss man auch gute Freunde sein.*

3) *Nicht in jeder Band schreibt man Texte selbst, doch die Musik komponiert man gewöhnlich selbst.*

4) *Es ist schön, wenn Freunde viele Gemeinsamkeiten haben und fast alles zusammen unternehmen.*

5) *Es ist wichtig, dass sich Freunde gut verstehen.*

6) *Zwischen richtigen Freunden gibt es kaum Streit, denn sie akzeptieren das Recht des anderen auf eigene Meinung.*

7) *Viele Freundschaften zerbrechen, wenn die Jugendlichen älter wurden und ihre Interessen auseinander gehen. Das bringt Ärger und Enttäuschungen.*

8) *Es tut weh, wenn dein Freund / deine Freundin dich plötzlich nicht mehr beachtet, sich um jemanden kümmert, den du nicht magst, ohne dir zu erklären, was eigentlich passiert ist.*

9) *Wenn eine alte Freundschaft zerbricht, ist es nicht immer leicht, sich mit neuen Freundschaften zu trösten.*

10) *Freunde müssen nicht unbedingt einander ähnlich sein. Sie können verschiedene Charakterzüge haben: Einer kann schüchtern sein, der andere selbstbewusst und vielleicht sogar hektisch. Hauptsache, sie ergänzen sich.*

*Tipp.* Wenn du über eine der oben genannten Aussagen sprichst, sage auch, ob und warum du dem zustimmst oder nicht, was du an das Thema denkst, usw.

Beschränke dich auf eine Minute. In der Zusammenfassung solltest du keine Kommentare oder Kritik hinzufügen, sondern nur zusammenfassen. Die Übung soll dein Verständnis beim Zuhören verbessern. Bei zwei Teilnehmern kann die erste Person auch die Rolle der dritten übernehmen. Es muss nicht unbedingt über alle Aussagen gesprochen werden, wenn die Zeit dafür nicht ausreicht.

*Aktivne прослуховування.* Учень читає одне з таких тверджень і говорить про це протягом хвилини. Другий учасник підбиває підсумок того, що сказав перший. Потім третій учень вирішує, чи є резюме досить якісним: чи було щось упущено, чи правильно зрозумів другий учасник. Наприкінці раунду ролі змінюються та організується обговорення нового висловлювання. Запис подкастів здійснюється по черзі. При прослуховуванні розміщених подкастів учні спочатку самостійно знаходять помилки, далі обговорюють з вчителем.

Поради. У процесі висловлювання про будь-яку з наведених думок уточнити, чому згодні чи не згодні і т. п. Обмежитися однією хвилиною. Не додаючи жодних критичних зауважень, підсумовувати сказане вище. Якщо робота йде у парі, перший чи другий учасник може також взяти на себе роль третього.

*Aufgabe 2. Bildergeschichte.*

Verwendet die Bilder aus dem Bilderset und erfindet eine Geschichte, darüber wie sich zwei Menschen treffen und was dann passiert. Eine Person wählt ein Bild aus und fängt an, eine Geschichte zu erzählen. Ein anderer wählt das nächste Bild aus und spinnt die Geschichte weiter, usw. Achtet darauf, dass ihr zwei Hauptcharaktere habt. Erwähnt Ort und Zeit und fügt so viele Details dazu wie ihr wollt. Lasst euch von den Bildern leiten und regt eure Fantasie an. Seid kreativ! Ladet euren Podcast hoch.

*Фоторепортаж.* Для цього використовуються фотографії з колажу (сформований колаж слід розмістити на сервісі подкастів), щоб скласти розповідь про те, як зустрічаються дві людини і що відбувається далі. Будь-який учасник обирає картину та починає розповідати історію. Інший вибирає наступне зображення і продовжує розповідь і т. д. Потрібно переконатися, що є два головні персонажі. Треба вказати місце та час і додати стільки деталей, скільки захочеться. Картини повинні спрямовувати і стимулювати уяву учасників! Записаний подкаст завантажується.

Також варто навести головні ознаки, які виступають як характерні, до вправ для навчання невідготовленої та підготовленої монологічної мови:





а) новизна інформації у вправах для невідготовленої монологічної мови, необхідної для моделювання потреби мовної діяльності;

б) різноманітніші форми реалізації невідготовленої монологічної промови (передача і запит інформації, власне судження, оцінка, коментування) [2, с. 117].

Усі представлені вище завдання відповідають також таким вимогам: враховують поступове наростання труднощів (з погляду матеріалу, умов виконання та характеру мовної діяльності); спрямовані на різні види сприйняття, мислення та пам'яті; припускають наявність формулювання кінцевої чи проміжної цілей виконання вправ (тобто цілеспрямовані та мотивовані); стимулюють діяльність учнів; містять приклади та ситуації, що викликають інтерес у учнів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, під час формування в учнів старшої школи монологічних висловлювань, слід широко використовувати автентичні тексти, але з опорами й орієнтирами. Переконані, що формування монологічних висловлювань будуть ефективно розвиватись шляхом телевізійних і радіопрограм, відеофільмів, вистав, новин, репортажів тощо. Прослуховування автентичного матеріалу забезпечуватиме підготовку старших школярів до справжніх, неочікуваних ситуацій мовлення іноземною мовою та наближуватиме до сучасних реалій європейців. На наш погляд, відповідні опори сприятимуть додатковій мотивації навчання та полегшенню сприйняття автентичного матеріалу.

Таким чином, у процесі підготовки матеріалу для формування навичок монологічного мовлення та організації самого процесу засвоєння знань і вмій, вчитель має керуватись критеріями відбору аудіо та відеотексту, враховувати варіативність вправ, використовувати сучасні подкасти. Нарешті, вдало розроблені завдання сприятимуть активній творчій діяльності школярів, стимулюватимуть пізнавальну активність і покращуватимуть їхні комунікативні навички.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні передового досвіду використання автентичних відеоматеріалів під час формування навичок монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках німецької мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов. Москва: Рус. яз., 2001. 440 с.
2. Іванішина В. П. Психологічні засади навчання невідготовленого монологічного мовлення на уроках іноземної мови у старшій загальноосвітній школі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів. 2011. Вип. 92. С. 116–119.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению: учеб. пособ. Москва: Рус. яз., 1989. 276 с.
4. Пікулицька Л.В. Суть і характеристика монологічного мовлення під час вивчення РМІ у вищій школі. *Науковий журнал «Молодий вчений». Педагогіка в системі гуманітарного знання. 18-19 листопада 2016 р.* URL: <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/4709/>
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
6. Сайко М. М., Мороз М. В., Свисюк О. В. Застосування іншомовних подкастів для розвитку іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. Педагогічні науки. Випуск 1 (87). 2017. С. 147-152.
7. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. Київ: Радян. школа, 1989. 158 с.
8. Трифонова О. Формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника: Навчально-методичний посібник. Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2017. 135 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
10. Das Protokoll des Tages, der die Welt veränderte. Welt. September 2001. URL: <https://www.welt.de/kultur/history/article13589616/Das-Protokoll-des-Tages-der-die-Welt-veraenderte.html>

УДК 371.321:811.111

**Тетяна ОЛЕКСАНДРОВА**

### **СТИЛЬОВІ Й КОМПОЗИЦІЙНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ “SPEAK OUT INTERMEDIATE STUDENT'S BOOK” ТА “АНГЛІЙСЬКА МОВА. ПІДРУЧНИК ДЛЯ 10 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ”**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій )  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.*

*У статті окреслено специфіку мультимодального тексту як полікодового явища, визначено стильові домінанти мультимодальних текстів, розміщених у підручниках “Speakout Intermediate Student's Book” та “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти”. Автором також з'ясовано композиційно-структурні особливості англійськомовного мультимодального навчального тексту та дидактичний потенціал такого тексту як засобу формування комунікативних умінь читання англійської мови здобувачів освіти старшої школи.*



*Ключові слова:* мультимодальний текст, стильові й композиційно-структурні особливості тексту, комунікативне вміння читання, дидактичний потенціал мультимодального навчального іншомовного тексту

**Постановка проблеми.** Актуальність цієї статті зумовлена потребою теоретичного обґрунтування і практичної перевірки застосування використання англомовних мультимодальних текстів як засобу формування комунікативних умінь читання здобувачів освіти старшої школи. Поєднання вербальних та невербальних компонентів у мультимодальних текстах розширює їхній дидактичний потенціал через наявність різних каналів отримання інформації (візуальний, відео- та аудіо-канали), що дозволяє апелювати, зокрема, й до емоційної сфери здобувачів освіти, стимулюючи у такий спосіб бажання читання для задоволення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Концепція мультимодального, або як його ще називають, креолізованого тексту активно вивчалася науковцями з набуттям популярності інтернет технологій. Зокрема, Л. Макарук визначає мультимодальний текст як текст, утворений шляхом залучення кількох різних модусів або семіотичних ресурсів, сукупність яких формує загальний вигляд тексту і продукує його значення [6, с.100].

Р. Барт у дослідженнях невербальних засобів, вивчивши праці Л. Єльмслева, у своїй роботі “Image. Music. Text”, взяв до уваги, що ілюстрації передають реальність та транслюють читачам уявлення автора про дійсність. Таким чином, Р. Барт встановив зв’язок тексту із зображенням, наголосив на тому, наскільки невербальний компонент важливий для цілісного сприйняття [1].

М. О. Іщук пропонує називати мультимодальні тексти багатоканальними та негомогенними, оскільки інформація потрапляє до читача через зорові та звукові канали. Негомогенними текстами називають ті тексти, які містять щонайменше дві одиниці різних систем [5, с.176].

Тож у мультимодальному тексті взаємодіють вербальні та невербальні компоненти. Зазвичай до невербальних компонентів відносять розмір та колір шрифту, таблиці, графіки, схеми, акцентовані розділові знаки, підкреслення, вставки, виділення, сегментація тексту, зображення, діагтричні знаки, а до вербальних відноситься власне текстове повідомлення [8, с.126].

Як вважає О. Анісімова, креолізований текст – складне текстове утворення, у якому вербальні й іконічні елементи формують візуальну, структурну, смислову та функційну цілісність, спрямовану на комплексний прагматичний вплив на адресата [4, с.17].

Зазначимо, що саме мультимодальні тексти, у яких поєднуються власне текст із графічним зображенням, аудіо- чи візуальними ефектами, найчастіше використовується в навчальному середовищі [6, с. 184]. У вилучених із підручників англійської мови для 10 класу й препарованих друкованих текстах, що є предметом розгляду у нашому дослідженні, містяться зображення, малюнки й фотографії, таблиці, аудіо- та відео-супровід, інші невербальні компоненти, які в сукупності посилюють прагматичний вплив змісту текстів на читача та сприяють створенню більшої ефективності текстів як засобів формування іншомовних навичок та комунікативних умінь здобувачів освіти.

**Мета статті** полягає в тому, щоб описати стильову парадигму мультимодальних текстів у підручниках англійської мови для десятого класу за програмою стандарт, з’ясувати композиційні особливості текстів та визначити дидактичний потенціал англомовних мультимодальних навчальних текстів як засобу формування комунікативного вміння читання.

#### **Виклад основного матеріалу результатів дослідження**

Іншомовний текст є засобом навчання іноземної мови, усні чи письмові тексти, представлені учням можуть бути: автентичними (неадаптованими, відібраними у належній відповідності до досвіду, інтересів, характеристик учня), спеціально складеними для використання у викладанні мови (складені подібно до автентичних текстів, складені з метою демонстрації лінгвістичного змісту для окремого навчального уроку, ізольовані речення для тренувальних цілей, інструкції та пояснення) [2, с.226].

Згідно з «Програмою з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів», тексти для учнів десятого класу будуть охоплювати таку орієнтовну тематику: сучасні теми про життя підлітків, газетні статті про події у світі та в нашій країні, мистецтво, проблеми клімату, технологічний прогрес та освіту і професії. При цьому очікуваний рівень володіння англійською на кінець одинадцятого класу має бути не нижчим В1 [9,с.41].

“Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” пропонують наступні критерії для оцінювання умінь читання для рівня В1: учень може читати цілісний текст з актуальною інформацією про предмети, що стосуються його сфери інтересів із задовільним рівнем розуміння; при читанні кореспонденції учень розуміє опис подій, почуттів та побажань в особистих листах, листівках на рівні, що дає змогу регулярно спілкуватися з другом/подругою; у читанні для орієнтування учень знаходить і розуміє релевантну інформацію в матеріалі, пов’язаному з повсякденним життям. Таким чином, виходячи з вищезгаданих вимог, приходимо до висновку, що тексти, які спеціально складені для



використання у викладанні іноземної мови, найкраще підходять для формування умінь читання англійської мови в учнів старшої школи [2, с.120].

Результати нашого спостереження засвідчують, що матеріали для читання у підручниках “Speakout Intermediate Student's Book” та “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти” представлені текстами різних функціональних стилів. Визначимо стильову приналежність текстів для розвитку умінь читання із підручника “Speakout Intermediate Students' Book 2nd edition”. У розділах “Identity”, “Jobs”, “Emotion”, “Communities” наявні тексти публіцистичного стилю, а саме “Bilinguals: exotic birds or everyday people?”, “You don't have to be born rich to be a millionaire”, “The people watchers”, “Neighbours: the good, the bad and the bizarre”. Розділи “Tales”, “Future”, “Success”, “History” містять тексти науково-популярного стилю: “The world's best-known conspiracy theories”, “A better world”, “The human computer”, “Galileo explores the heavens” та “The steam engine”. У розділі “World” представлений текст епістолярного стилю “Ethical man”. Тексти розмовного та наукового стилю відсутні в даному підручнику.

У підручнику “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти” (10-й рік навчання, рівень стандарту) матеріали для навчання читання виокремлені у секцію “Reading”. Матеріали представлені власне текстами для читання та вправами, що виконуються на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах. З'ясуємо стильову приналежність текстів для розвитку умінь читання із підручника “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти”.

У розділах “Lifestyle and wellness”, “People and community”, “Art and media” містяться тексти публіцистичного стилю: “Lifestyle and wellness”, “What's your talent?”, “Achieving the victory”, “Yes I can”, “Reduce, reuse, recycle”, “Technology is doing”, “The Internet”, “Whiz kids”, “Dream job”, “Choosing a career”, “Museums: do you love them or hate them?”, “People in your life”, “TV icons”, “Keeping informed”, “Art and artists”, “In relation to somebody”. У текстах “In danger of extinction”, “Weather makes a climate”, “Passive computers”, “Inventors and inventions”, “School is a must”, “Graffiti: artwork or vandalism?”, “Art of entertainment”, “Teens in society”, з розділів “Education and job” й “Art and media” наявні ознаки науково-популярного стилю. У розділі “Science and progress” до розгляду запропоновано тексти епістолярного стилю “Science is knowing”, “Wishes and wants”, “Fantastic experiences”. Тексти розмовного стилю “A day in life of a teenager”, “Live well”, “Why not take a gap year?” представлені у розділі “Lifestyle and wellness”. У розділі “Nature and climate” наявні тексти наукового стилю “Natural wonders”, “World's calling SOS”.

За результатами спостереження нами було визначено стильову типологію навчальних текстів, орієнтованих на формування умінь читання у підручниках “Speakout Intermediate Student's Book” та “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти”, що проілюстровано у таблиці 1:

Таблиця 1

Стильова типологія текстів у підручниках англійської мови

№	Стиль текстів	“Англійська мова”	“Speakout”	Абсолютна кількість	Відносна кількість
1.	Публіцистичний	16	5	21	51%
2.	Науково-популярний	8	3	11	27%
3.	Епістолярний	3	1	4	9,5%
4.	Розмовний	3	0	3	7,5%
5.	Науковий	2	0	2	5%
	Усього	32	9	41	100%

Прослідкувавши стильову тенденцію у двох навчальних підручниках з англійської мови для учнів 10 класу, можна зробити висновок, що публіцистичний стиль превалює над усіма іншими і становить 51%. Серед особливостей цього стилю виділяють: відображення актуальних проблеми суспільства, наявність логічного та емоційного забарвлення висловлювання, наявність оціночних суджень, спрямованість на новизну змісту, висловлення власної думки щодо описуваної теми, поєднання точності та образності мовного вираження, простота, доступність й переконливість у викладі матеріалу. Автори публіцистичних текстів тяжіють до чіткого висловлювання своєї думки та переконують пристати на неї [10, с. 114]. Усі



вищезгадані ознаки найкраще підходять для здійснення дидактичної мети, що характерна для будь-якого навчального тексту як одного із основних засобів навчання англійської мови.

Переважає більшість текстів для читання у препарованих підручниках мають мультимодальний характер. Це спонукає нас визначити їх композиційно-структурні особливості на прикладі одного з текстів.

Для нашого дослідження обрано мультимодальний текст з підручника "Speakout Intermediate Students' Book 2<sup>nd</sup> edition", що відповідає вимогам програми рівня B1 для десятого класу непрофільного вивчення англійської мови. Перший розділ за назвою "Identity", містить чотири підтеми, а саме: "Me and my languages", "Same or different", "Tell me about yourself", "The Blind Painter". Розглянемо для приклада навчальний текст з підтеми "Me and my languages":



Рис. 1. Візуальна презентація тексту, вилучена з підручника

Текстовий матеріал першого підрозділу представлений статтею Дж. Акости (Johan Acosta) "Bilinguals: Exotic Birds or Everyday People?", що написаний у публіцистичному стилі. Про це свідчать ознаки публіцистичного стилю: інформативність, слова емоційного забарвлення, риторичні запитання, узагальненість викладу як наслідок аналітичності [9, с. 115-116].

Текст чітко структурований за абзацами, має вступну (абзац 1), основну частину (абзаци 2-6) та завершення з висновками (абзац 7).

Представлений текст є мультимодальним. Розглянемо його компоненти. Вербальний компонент представлений письмовим повідомленням, що має певне мовне оформлення. Лексичний інвентар відповідає програмовим вимогам, а саме сфері спілкування (публічна, освітня). Такі лексичні одиниці як "academic", "intellectual", "master", "insight" тощо позначають аспекти, пов'язані з інтелектуальною діяльністю людини, що активізується у процесі вивчення та послугоування іноземними мовами. У тексті також наявні лексеми, що можна віднести до потенційного словника десятикласників (*bilingual*, *half-Danish* тощо). Граматичні структури (речення із часовими формами дієслова у Present Indefinite tense, пасивним станом дієслів, наказових речень тощо) демонструють елементи як активного, так і пасивного граматичного мінімумів, якими мають опанувати учні 10 класу.

Візуально-графічний компонент містить кілька складових. По-перше, це відокремлена цитата з тексту, що надрукована у рамці з акцентовано виділеними пунктуаційними знаками (лапками). Вона ілюструє центральну тезу усього тексту і мотивує читача до міркування над змістом статті.

По-друге, це графічно виділений заголовок тексту (великий розмір шрифту, великі літери, помаранчевий та зелений колір шрифту) та ім'я автора статті, що супроводжується його фотографією.

По-третє, це кольорова підложка зеленого відтінку під вербальну частину тексту, яка має за мету привернути увагу читача до паралелі людини, що спілкується кількома мовами, об'єктів та істот із світу природи. Схожу функцію виконує й інтегрована фотографія пир'я павича, що вважається незвичним, екзотичним птахом, так само як і люди, які говорять декількома мовами крім рідної.

Дидактична цінність цього тексту визначається:

- наявністю 10 нових виразів та слів з теми "Me and my languages";
- наявністю питань, які спрямовані на засвоєння учнями структури Wh-questions;





- мотиваційною спрямованістю, що спонукає учнів вивчати декілька іноземних мов, пояснюючи популярність тренду білінгвізму;
- інформаційною та популяризаторською функцією.

**Висновки.** Аналіз теоретичного та практичного матеріалу дослідження надає змогу дійти висновку, що навчальний текст у підручниках англійської мови є мультимодальним, оскільки складається з декількох семіотичних ресурсів. Для успішного формування іншомовних комунікативних умінь здобувачам освіти пропонуються навчальні тексти наступних функціональних стилів: публіцистичний, науково-популярний, розмовний, епістолярний та науковий. Опрацювавши два підручника для учнів десятого класу непрофільного вивчення англійської мови “Speakout Intermediate Students’ Book 2<sup>nd</sup> edition” та “Англійська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти” (10-й рік навчання, рівень стандарту), приходимо до висновку, що серед текстів для читання превалюють тексти саме публіцистичного стилю, що відповідають ключовим вимогам, що висуваються до навчальних текстів (інформативність та пізнавальна цінність, відповідність змісту інтересам та віковим особливостям здобувачів освіти, автентичність та соціокультурний контекст, виховний та розвиваючий потенціал тощо).

Мультимодальність проаналізованих текстів забезпечується поєднанням вербального і невербальних компонентів, серед яких найрозповсюдженішим є візуально-графічний, представлений кольоровим виділенням підложки до текстів, графічні та кольорові виділення друкованих шрифтів, фотографіями та іншими ілюстративними матеріалами. Така композиційна побудова текстів привертає увагу читачів, сприяє активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що уможливило успішне формування іншомовних мовленнєвих компетентностей.

Перспективи подальших досліджень бачаться нами в розробці вправ і завдань на основі навчальних мультимодальних текстів, спрямованих на формування іншомовних комунікативних умінь читання, у т.ч. читання для задоволення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Barthes, R. Image. Music. Text. London: Fontana, 1977. 220 p
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989> (дата доступу: 25.05.2022)
3. Van Leeuwen, T. Towards a Semiotics of Typography. International Design Journal + Document Design. John Benjamins Publishing Company, 2006. No. 14 (2). P. 139–155.
4. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов: учеб. пособие. Москва: Изд. центр “Академия”, 2003. 128с.
5. Ищук М. А. Гетерогенный текст: функции его составляющих. *Вестник ТвГУ*, 2008. Вып. 13. С. 176-182.
6. Лещенко Т.О., Жовнір М.М., Юфименко В.Г. Навчальний текст як мультимодальний лінгвізуальний феномен: цілісність, зв’язність, інформативність. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 47. С. 185-190. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.35>.
7. Макарук Л. Л. Паралінгвальні засоби як композиційні складники сучасних англомовних мультимодальних текстів. *Актуальні питання іноземної філології*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. № 4. С. 136-142.
8. Макарук Л. Л. Таксономія паралінгвальних засобів комунікації. *Людина. Комп’ютер. Комунікація*: зб. наук. пр. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. С. 126–127.
9. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>. (дата доступу: 20.09.2022)
10. Михайленко В. Публіцистичний стиль як засіб впливу на реципієнта. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Ужгород, 2010. Вип. 23. С. 114-116.

#### ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / Нерсисян М. А., Піроженко А. О. К.; Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун»», 2018. 192 с.
2. Speakout. Intermediate Students’ Book. 2<sup>nd</sup> edition / A. Clare and J.J. Wilson. Harlow: Pearson Education Limited, 2015. 175 p.

УДК 373.3.016:811.161.2

**Оксана ОЛЕКСІЄНКО**

### **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ КАНООТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультет української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті проаналізовано місце інноваційних методів навчання в освітньому процесі, можливості застосування Kahoot, використання онлайн-сервісу для активізації навчання, повторення вивченого матеріалу та перевірки знань. Запропоновано різні форми завдань для роботи на уроках української мови.

**Ключові слова:** інноваційний метод, інтерактивне навчання, онлайн-сервіс Kahoot, урок української мови.



**Постановка проблеми.** У сучасних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) вчителі широко поєднують традиційні та новітні методи навчання української мови. Особливо важливою є роль інноваційних методів під час дистанційної форми навчання, оскільки вони збуджують пізнавальний інтерес здобувачів середньої освіти, сприяють кращому засвоєнню знань, допомагають зробити урок більш цікавим.

**Актуальність статті.** Інноваційне навчання передбачає «розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості» [1, с. 9]. Саме такі технології спрямовані на динамічні зміни в навколишньому світі.

Теоретичні засади й питання застосування новітніх технологій в освітньому процесі розглядали І. Дичківська, Г. Максимчук, М. Пентилок, О. Пометун, Т. Симоненко, А. Пироженко та ін. [1, 2, 3, 4].

Нові суспільні реалії, пов'язані з пандемією та воєнним станом, вимагають нових підходів до освітнього процесу в ЗЗСО, стимулюють пошук таких технологій і методів, які сприятимуть розв'язанню нагальних методичних проблем на уроках української мови.

**Об'єктом дослідження** є онлайн-сервіс Kahoot.

**Мета статті** полягає в систематизації знань про застосування онлайн-сервісу Kahoot на уроках української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із груп інновацій в освіті, які виокремлює І. Дичківська, є інновації в технології навчання та виховання [1, с. 33].

Ідея втілення інновацій – результат наукових пошуків і спроб, які в подальшому передбачали б досягнення мети високоякісної освіти, спроможної забезпечити самоутвердження людини в різних сферах. Упровадження названих методів суттєво покращує якість подачі матеріалу, збагачує зміст освітнього процесу і, як наслідок, результативність засвоєння учнями нових знань.

В умовах дистанційного навчання дуже важливо добирати ефективні методи навчання української мови на різних етапах уроку, починаючи від активізації пізнавальної діяльності учнів, вивчення нового матеріалу, повторення, до узагальнення й систематизації знань, перевірки засвоєння матеріалу. Використання таких методів дає змогу вчителю, відповідно до мети уроку, скласти загальну картину про ефективність навчального матеріалу та рівень засвоєння його учнями.

Крім того, дистанційна форма навчання протягом майже трьох років не дозволяє проводити традиційні уроки в школі й зумовлює/ змушує частіше використовувати різноманітні інноваційні методи.

Інноваційні методи – це система сучасних новаторських способів педагогічних дій, що передбачають зростання ролі учня в навчальному процесі, зміщення фокусу від вчителя до учня; посилення функції підтримки учня, допомоги в організації індивідуального навчання; можливість зворотного зв'язку вчителя з кожним учнем у процесі використання навчальних технологій.

Успіх у вивченні мови, як свідчить досвід учителів-філологів, залежить від розуміння того, що найкраще засвоєння відбувається тоді, коли учням пропонується цікава індивідуальна методична участь й увага, які попередньо були визначені шляхом аналізу особистісних навчальних потреб і відповідальності, забезпечення навчального процесу видами діяльності, що сприяють використанню мови.

На думку І. Дичківської, інноваційні методи при вивченні мов можна поділити на дві групи: 1) інтерактивні методи навчання та 2) використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Інтернет) для контролю знань, використання і зберігання навчальних матеріалів [1].

Сьогодні освітня галузь може існувати тільки за умови використання технічних засобів, що спонукає педагогів і методистів до пошуку нових ефективних методів і технологій навчання, найбільш популярними з-поміж яких є:

- «вебінари» – під час дистанційного навчання цей термін дорівнює «уроку», залишаючи традиційні функції доповідача і слухача, що зазвичай дотримуються традиційного сценарію проведення уроку;
- Мережа Edmodo – система орієнтована на вчителя, платформа, що дає змогу готувати уроки, створювати тести, вікторини. А також співпрацювати й комунікувати з іншими викладачами;
- Google Classroom і Microsoft Teams – безкоштовні застосунки, що об'єднують усе в спільному середовищі, призначені для створення й обміну завданнями, а також онлайн зв'язку.
- Class Dojo – простий і зручний інструмент для оцінки роботи класу в реальному режимі. За допомогою даного сервісу вчитель може швидко й просто оцінювати роботи учнів.
- Kahoot – безоплатний онлайн-сервіс, що дає змогу створювати навчальні ігри, інтерактивні вікторини, опитування та обговорення

Розглянемо більш детально можливості вебплатформи Kahoot, яка з 12 травня 2022 року підтримує українську мову [5, 6, 7].

Форми роботи, представлені на онлайн-сервісі Kahoot, можуть бути застосовані на уроках для активізації навчання, повторення та перевірки знань.

Щоб розпочати роботу на сервісі, вчитель має зареєструватися. Після цього йому пропонується три форми гри. Педагог може обрати ту, яка найкраще реалізує мету:



1. За допомогою вікторини (Quiz) – можна визначити рівень розуміння учнями будь-якої теми.
2. За допомогою обговорення (Discussion) – проведення дискусій, презентування ідей і отримання «зворотного зв'язку».
3. Опитування (Survey) можна використовувати не лише для перевірки засвоєння теоретичного матеріалу та розв'язання проблемних питань, а й для висловлення й обґрунтування учнями їхніх думок.
4. Функція інтерактивної презентації дозволяє організаторам підтримувати інтерес учнів, залучаючи їх до зустрічей, з метою забезпечення ключових знань.
5. Індивідуальні завдання надають можливість навчатися віддалено.

Платформа Kahoot відповідає принципам інтерактивної роботи: учні працюють одночасно й виконують завдання протягом чітко визначеного (однакового) проміжку часу; мають змогу працювати в групах, розвиваючи навички необхідні для спілкування і співпраці; водночас вони індивідуально відповідають за виконану роботу, оскільки кожен учасник групи має своє завдання.

Під час онлайн-уроку досить важко утримувати увагу учнів при поясненні матеріалу. Тому можна спробувати не просто «розказувати» тему з презентацією, а підготувати тест, щоб активізувати увагу учнів невеликими паузами з цікавими запитаннями. За швидкість і правильність відповідей учні отримують бали.

Вікторина з вибором відповідей – це завдання від найлегших до розв'язання складних питань. Для ускладнення завдання ви можете ввімкнути кілька варіантів відповідей у питаннях, де є більше ніж одна правильна відповідь.

**Головоломка:** перевірка розуміння матеріалу. Учні повинні правильно впорядкувати варіанти відповідей. Це чудовий спосіб перевірити глибше розуміння школярами вивченої теми, оскільки точність є важливим складником такого процесу. Можна використовувати цей тип запитання, щоб компонувати літери в слова або слова в речення, сортувати дати в хронологічному порядку тощо.

**Розширені макети слайдів:** будьте креативнішими. Розблокуйте розширені макети слайдів, які допоможуть вам більш творчо підходити до навчального вмісту. Наприклад, можна додавати списки з маркерами, цитатами, повноекранними відео тощо. Під час пояснення нового матеріалу в учителя є можливість виділяти головне, а учні зможуть записати це або запам'ятати.

Досить ефективним методом навчання є гра. Слово «гра» викликає асоціації з фізичними вправами або ж несерйозними дитячими діями. Проте, за даними досліджень, гра – це один з методів, який спонукає до результативності в поєднанні з низкою різних видів діяльності: спостереженнями, бесідами, читанням та іншими.

Учитель, відповідно до мету уроку, може обрати спосіб гри для визначення рівня знань учнів. Наприклад, у 7-му класі на уроці «Правопис прислівників» доцільно було б обрати спосіб гри «наживо». Учні, обмежені в часі, мають відповісти на питання щодо правопису прислівників (окремо, разом чи через дефіс), учитель може визначити рівень засвоєння учнями теми, при потребі звернути увагу на прогалини в знаннях.

Для виконання завдання «Робота з текстом. Пояснити пунктуацію» учні працюють у режимі відеоконференції, запитання для них з'являються на спільному екрані, а учасники відповідають на своїх пристроях. Відбувається співпраця вчитель-учень і контроль знань.

Інший спосіб гри – завдання для самостійного виконання. Таку форму роботи доцільно використовувати, аби перевірити вміння учнів виконувати певне завдання й уміння самостійно працювати. Наприклад, домашнє завдання до теми «Поділ іменників на відміни». Учням буде цікавіше виконувати завдання в Kahoot, оскільки вони одразу бачитимуть правильність своєї відповіді. Для цього можна використати завдання у форматі «True/ False» («Правильно/ неправильно»): «Слово *паморозь* належить до першої відміни. Так чи ні?». Відповідь: Ні. І додаткове пояснення: Слово «паморозь» належить до третьої відміни, бо це іменник жіночого роду з нульовим закінченням. Крім призначення завдань, у вчителя є можливість відслідковувати й успішність своїх учнів.

**Висновки.** Отже, інноваційні методи навчання змінюють звичні форми, оновлюючи навчальну систему, унеможливають пасивність учнів під час уроку, сприяють формуванню глибоких теоретичних знань і практичних навичок.

Використання Kahoot та його системне застосування на уроках української мови з метою вивчення нового матеріалу, повторення або перевірки знань дасть змогу вчителю контролювати роботу учнів і спонукатиме його до пошуку ефективних методів і прийомів навчання. Ігри, створені за допомогою сервісу Kahoot, сприяють спілкуванню та співпраці в колективі, підвищують рівень обізнаності, стимулюють критичне мислення здобувачів середньої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Максимчук, Г., Хом'як, І. (2012). Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 4 – 18.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. 192 с
4. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К. 2004.



5. Хмарний сервіс – Kahoot. Режим доступу:  
[https://wiki.kname.edu.ua/index.php/%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81\\_-Kahoot](https://wiki.kname.edu.ua/index.php/%D0%A5%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81_-Kahoot)
6. <https://osau.edu.ua/ru/navchalna-platforma-kahoot-yaka-vykorystovuyetsya-dlya-provedennya-interaktyvnyh-zanyat-ta-perevirky-znan-zdobuvachiv-za-dop>
7. [https://osvita.ua/vnz/high\\_school/73080/](https://osvita.ua/vnz/high_school/73080/)

УДК 811.161.2

Ольга ОТРЕП'ЄВА

### НАЗВИ НАПОЇВ З ЯГІД У ГОВІРКАХ ЦЕНРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
 факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
 Науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент Громко Т. В.

У статті досліджується лексичний пласт на позначення назв напоїв з ягід. Матеріал для проведення дослідження зібраний авторкою в говірках Кіровоградської області. Корпус його складають тексти та мікротексти діалектоносіїв. Проведений аналіз зібраного матеріалу за тематичним групуванням та семантичний аналіз номенів на позначення ягідних напоїв – глутонімів та на водній основі.

**Ключові слова:** діалект, говірка, питальник, усне мовлення, текст, назва напою, діалектна назва інгредієнта, народна назва процесу приготування.

Лексика, пов'язана з харчуванням, неодноразово була предметом спеціальних досліджень на українському діалектному матеріалі. Окремі українські назви страв і напоїв окремих регіонів використовували у працях Ф. Й. Бабій, З. М. Бичка, Р. В. Болдирева, Г. Й. Врублевська, Ю. О. Дзєндзелівський, К. В. Кацалапенко, В. Г. Куземи, А. В. Майбороди, М. П. Тимченко та ін. Систематичними дослідженнями назв страв і напоїв в українському діалекті можна вважати праці Є. Турчин (на матеріалі східних польсько-українських говорів), З. Т. Ганудель (на матеріалі східнословачьких українських говорів), Я. Д. Гоци (на матеріалі карпатсько-українських говірок).

Лексика, пов'язана з їжею та напоями, має важливе значення для мовознавства, але харчова лексика новоутворених українських говірок, особливо східно-степових і центральноукраїнських майже не досліджена. У науковій літературі знаходимо згадки лише про окремі назви страв і напоїв східнослов'янських і східностепових говірок (у працях І. В. Магрицької, В. Ю. Дроботенко та ін.) [3-5].

Говірка є найменшою одиницею діалектної мови, а отже, дає змогу пізнати мовні явища глибше, ніж загальний опис діалектних зон.

Запропоноване нами дослідження містить і матеріали, зібрані безпосередньо нами в Кіровоградській області, за самостійно розробленим питальником та анкетною. У ході проведення дослідження було опитано 30 мешканців, з 15 населених пунктів Кіровоградської області.

При виконанні завдань роботи було використано методичні рекомендації щодо дослідження місцевої діалектної лексики Т. В. Громко [6].

У говірках Центральної України зафіксовано різні назви напоїв, як власне діалектні, так і відомі літературній мові. Загалом їх можна поділити на три великі групи, в основі поділу є наявність або відсутність алкоголю:

- загальні найменування;
- назви алкогольних напоїв;
- назви безалкогольних напоїв.

У групі назв алкогольних напоїв однією з визначальних є диференційна ознака «місце виготовлення», що дозволяє виокремити дві підгрупи назв алкогольних напоїв на підставі опозиції сем «напої, виготовлені промисловим способом» та «напої, виготовлені в домашніх умовах».

Назви алкогольних напоїв представлені назвами міцних напоїв, вина та солодких спиртних напоїв. Нас цікавлять саме назви солодких спиртних напоїв, оскільки у більшості випадків вони виготовляються з ягід.

Глутоніми на позначення алкогольних і слабоалкогольних напоїв визначаються в номенах:

1) за будовою – елементарні, однокомпонентні та мотивовані: основний компонент – малина; вишня; синитівка – утворено на основі другого значення твірного іменника – «плоди рослини»: вишинівка – «поливає вишні»; малиновка – «малиновий лікер» та ін.;

2) за способом приготування напою – варенуха, тертуха «горілка з настоянкою» (утворення суфікса дієслова (суфікс -ух); запіканка «горілка, приправлена спеціями і витримана деякий час у гарячій духовці», це синонім до слова горілка, просочений образ – кусака «міцна горілка»; гострий погляд – «міцна горілка»; спосіб виробництва – основний склад (прикметник + дієслово); якісно-оцінні характеристики напою (витримка, зовнішній вигляд) – піна; старосвітське вино; старосвітська мушля – етронім-глутонім, що





виражає «український соціальний колорит» – гетьманська тертуха; шляхетна кервель; козацьке, запорізьке пиво.

Диференційна ознака «спосіб виготовлення» реалізується в лексемах *на'л'їўка*, *на'лиўка*, *нас'тойанка*, *нас'тойка*, *теур'туха*, *на'л'онка*.

Віддієслівний дериват *на'лиўка* та фонетичний варіант *на'л'їўка* мають широку семантичну структуру, оскільки реалізують семи «алкогольний напій, 'напій, настояний на вишнях, малині, смородині, полуниці». Загальнонародній мові лексема *на'лиўка* відома зі значенням «солодкий спиртний напій, настояний на ягодах або фруктах» [7].

Про різні способи приготування наливки та її види на території Центральної України ілюструють приклади діалектного мовлення носіїв, зокрема те, що наливку виготовляли з різних ягід:

Напр.: оригінальний рецепт жителями смт Добровеличківка Новоукраїнського р-ну [в'л'їтку у нас'дуже ба'гато вишен' / і кожного року/ коли ми з'бираємо вро'жай вишен' / їа об'в'язково го'туїу о'ц'у ж до'маїну на'л'їўку// туда в'с'ого навс'ого нада/ водка/ їагоди і сахар// їагоди переби'раїем/ проми'ваїємо/ і хай ст'ка вода// по'том перека'даїємо виши'ї у т'р'охл'їтровий чистий бутил' / ну і за'повнїємо їо'го пра'тично до верху// на о'дин бутил' нада 2-2,5 к'їлог'рама виши'ї/ цукру дес' там грам 200-300 вї'ходе/ і зали'ваїємо це все водкою// дес' 800 мл. або до л'їтра полу'чаїец'а// дек'їл'ка ра'з'їв перевер'таємо цїт' бутил' / шоб сахар роз'тво'рївс'а// н'ом банку закрї'ваїємо/ с'тавімо в'темне м'їсце при к'їм'натн'її темпєра'тур'ї на м'їсяц'-'два// я менше водки ли'ла/ не само'гонку/ хо'ча можна і само'гонку/ хто пол'убл'аїє к'рєпк'ї на'пої// я ли'ла сорокапро'центну/ в мене на'л'їўка вїшла/ ну та'ка ле'ген'ка/ людяма спо'добалося].

Наступна група представляє назви безалкогольних напоїв, у приготуванні яких вода є основним компонентом, тобто на водній основі.

Вода у свою чергу була основним безалкогольним напоєм і залишається, відома всім обстеженим говірках із семантикою 'прозора, безбарвна рідина' та зафіксована зі значенням 'прозора, безбарвна рідина, що становить собою найпростішу хімічну сполуку водню з киснем у «Словнику української мови» [7].

Найширше аналізовану лексико-семантичну групу репрезентують семи в основі значення холодних напоїв. Лексема *компот* є найбільш вживаною серед носіїв діалектного мовлення.

Давніша назва компоту стосується відносно несолодкого пряного варення з фруктів, ягід або овочів; фруктового гарніру для печені. Лексема утворена від назви складених страв < франц. *compote* < лат. *composita* композиція, суміш [1]. Етимологи лексему компот вважають запозиченням із французької мови (фр. *compote*) 'компот', де вона є дериватом латинського дієприкметника *compositus* 'складний, складений'. У сучасній українській мові компот функціонує зі значенням 'солодка рідка страва з фруктів та ягід, зварених у воді [1].

Оригінальний рецепт компоту жителями м. Бобринець Кіровоградського району:

[варимо компоти з у'с'ого сла'дкого// на'кидала в каст'рул'у/ заки'п'їло і вариц'а мї'нут 20-40 залеж'но в'їд їагоди// бу'ваїє ки'даїу ва'н'їльку або ко'риц'у/ по'том на сито і в холо'д'їл'н'їк// а їак'шо на з'їму консер'в'їруїу/ то бер'у їагоди/ мїїу/ ну обрї'ваїу ж х'востики/ об'сушїуїу т'рохи/ шоб банки не позрї'вали// по'том кип'ят'у бутл'ї і к'рїшки/ ки'даїу туда їагоди/ грам 300/ в мене чашка є с'н'їц'ал'на/ засї'пайу сахар двїс'т'ї г'рам'їв/ по'том ки'даїу ло'жку л'їмонки/ і зали'ваїу кип'ят'ком// х'тос' це ко'лото/ шоб сахар роз'тво'рївс'а/ но я та'кого не робо'л'у/ ото к'рїшку закрї'ла і п'їд од'їїало/ шоб в тепл'ї сто'їало// а з'їмою отк'рїли/ на'п'їток вїпили/ а їагоди можна і так пос'макуват' ]

Дослідження лексико-семантичних паралелей номенів на позначення напоїв засвідчує, що центральноукраїнські говірки є складовою частиною українського діалектного континууму. Найбільше у говірках зафіксовано лексем, характерних для всіх наріч української мови, що зумовлено реєстром цих лексем у Словнику української мови.

Лексеми на позначення напоїв показують народну особливість мотивації назв та потребують подальших розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюх Л. Ф. Українська народна кулінарія / Л. Ф. Артюх. Київ : Наук. думка, 1977. 156 с.
2. Бідношя Ю. І. Говірки Бориспільщини : сучасні діалектні тексти та пам'ятки мови / Ю. І. Бідношя, Л. В. Дика. – К. : [б. в.], 2008. – 480 с.
3. Горбач О. Подільські говірки // Зібрані статті. V. Діалектологія: [репринтне видання]. Мюнхен, 1993. С. 13–14.
4. Гриценко П. Тексти як джерело дослідження українських говірок Румунії : передмова // Павлюк М. Українські говори Румунії: діалектні тексти / М. Павлюк, І. Робчук. Канада, 2003. С. 15.
5. Гриценко П. Ю. Діалектний фонофонд як джерело інформації про українську мову / П. Ю. Гриценко, О. А. Малахівська, М. В. Поїстогова. – К., 2004. – С. 7.
6. Громко Т. В. Інноваційні підходи до дослідження місцевої діалектної лексики в школі / Т. В. Громко // Наукові записки. Вип. 151. – Серія: Філологічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦУДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 154 – 168.
7. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. І. К. Білодід та ін. – Київ : Наук. думка, 1970–1980.



УДК – 811.161.2:37.091.313 (045)

Роксана ПАНЧЕНКО

## ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДНОГО ІЗ НАПРЯМІВ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л. П.

У статті розглядається шлях становлення методу проєктів як технології особистісно орієнтованого підходу до навчання, а також пропонується коротка характеристика цього методу. Автором простежено основні цінності, які формує методика проєктів, та загальні підходи до застосування проєктної технології навчання на уроках української мови.

**Ключові слова:** метод проєктів, проєкт, знання, освіта, становлення особистості.

Зміни, що відбуваються у сфері освіти і науки у XXI столітті, ставлять перед навчальними закладами нові завдання щодо підготовки учнів. Актуальною є проблема надання якісної освіти у цікавому форматі для дітей, щоб у перспективі розвинути глобальне розуміння та мислення учнів, дати можливість бути суб'єктом діяльності. Саме таку мету й переслідує інтерактивне навчання як основа організації сучасного освітнього процесу.

Проблема вивчення інтерактивного навчання в сучасній лінгводидактиці не нова. Ці питання, точніше елементи інтерактивного підходу до навчання, вивчали відомі педагогі минулого століття, як наприклад, Ш. Амонашвілі, Є. Льїн, В. Сухомлинський, В. Шаталов та інші. Для сучасних дослідників, наприклад, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Гузєєва, С. Карамана, М. Пентиліук, Л. Пироженко та ін. вивчення педагогічних і лінгводидактичних інновацій, у тому числі й інтерактивних підходів до навчання, стало об'єктом багатьох наукових студій. Практично кожен сучасний учитель реалізує на уроках інтерактивні методи і прийоми навчання.

Одним із таких методів наразі є метод проєктів. Для сучасних учених та вчителів-практиків проєктна технологія є цікавою методикою навчання. Саме тому її розробляли багато дидактів, з-поміж яких виокремимо О. Какалюк [2], І. Кохан [3], М. Примоченко [5], О. Садовнікову [6], К. Скибу [7] та інші. У їхніх роботах представлено основні характеристики методики проєктів, шляхи і способи застосування цієї технології на уроках української мови і літератури, під час роботи з текстом, виокремлено перспективні напрями розвитку учнівської творчості й креативності. Звичайно, ми не претендуємо на якесь відкриття в цій методиці роботи, проте **актуальність** нашого дослідження вбачаємо якраз у тому, щоб представити широкому загалу зацікавлених осіб генезу методики проєктів і довести її сучасність для будь-якої освітньої системи.

Якщо зважати на психологію сучасного покоління учнів, то для них важливіше в дослідженні і на практиці пізнати один раз істину, аніж слухати про неї декілька разів і так і не зрозуміти, навіщо вона треба. Іншими словами: по-перше, навчання у співпраці набагато ефективніше, а по-друге, такий спосіб освітньої діяльності формує запити школярів, а отже, спрямовує їх у практичне русло, що, на наш погляд, значно важливіше, аніж заучування готових блоків інформації і нерозуміння, де і як її можна застосувати. Тож саме тому тема інтерактивного навчання, а в ньому застосування проєктних технологій і видається нам надважливою і своєчасною в сучасній шкільній освіті.

**Метою** нашої статті є вивчення історії формування та розвитку проєктної технології навчання. Для реалізації цієї мети ставимо й розв'язуємо такі **завдання**: 1) описати шлях зародження методу проєктів у світовій та вітчизняній педагогіці; 2) визначити основні характеристики цього способу навчання; 3) узагальнити систему цінностей, які формує цей метод у здобувачів освіти; 4) надати загальні етапи й шляхи застосування проєктної технології на уроках української мови.

Зазвичай, метод проєктів подається як інноваційна технологія, хоча його історія розпочалася ще у XVI столітті в архітектурних майстернях Італії. Пізніше, у 1702 році, метод проєктів був використаний у Королівській Академії Архітектури у Франції, яка оголосила конкурс будівельних планів, ескізи яких і були названі проєктами. Студенти готували кілька проєктів щомісяця та представляли їх на конкурсах, на той період це була основна форма навчання. Так метод проєктів набував статусу педагогічної технології. Наприкінці XVIII століття метод проєктів поширився в Австрії, Німеччині, Швейцарії, але використовувався там переважно у форматі робочої школи чи професійної технічної освіти.

У 1879 році в Америці при Вашингтонському університеті в Сент-Луїсі була заснована Школа ручного навчання, де було використано метод проєктів. 1908 року завідувач відділу виховання сільськогосподарських шкіл Д. Снезден вперше вжив термін «метод проєктів», а 1911 року Бюро виховання запровадило термін «проєкт» в офіційне звернення. Незважаючи на все сказане вище, засновниками методу



проектів прийнято вважати Джона Дьюї і Вільяма Кілпатріка, які вперше спробували теоретично зрозуміти й описати цей метод.

Основною стала орієнтація, перш за все, на вибір та інтереси учнів, які самостійно ставили завдання, планували роботу та оформляли результати у зручній для них формі. Проте концепція Дьюї суттєво відрізнялася від розуміння методу проектів Кілпатріка. Джон Дьюї вважав, що метод проектів може здійснюватися тільки на основі плідної співпраці вчителя та учня, причому роль учителя була основною, адже саме він мав організовувати процес та керувати діяльністю учнів.

У 1918 році американський педагог Вільям Херд Кілпатрік (експериментатор і прогресивіст) опублікував статтю «Метод проектів». [4], теорія стала результатом практичного досвіду, де заохочення учнів до групової роботи, змагання та відмова від оцінювання стало основою проектного методу. Вільям Херд Кілпатрік (1871-1965) вважав, що школа має бути більш орієнтованою на суспільство, зосереджена на дитині та вихвалити правила демократії та плюралізму. Інноваційний освітній процес передбачає індивідуалізацію навчання, командну роботу та застосування знань на практиці. В одному зі своїх тверджень Джон Дьюї заявив, що роботи В. Х. Кілпатріка «створюють значний і, практично, єдиний внесок у розвиток шкільного суспільства, яке є органічним елементом живої демократії, що розвивається» [8]. Однак суть філософії цього методу базується на прогресизмі як формі заперечення проти формалізму (де надто багато уваги приділяється правилам і зовнішнім формам дії). Прогресивна концепція освіти проголошує ідеї, що стосуються свободи від традиційного навчання, пов'язаного з авторитетом підручника, запам'ятовування обов'язкового матеріалу та декламування знань, які викладаються на уроці, і навпаки, вони постулюють реалізацію правил навчання через дії та вирішення проблем конкретних запитань.

Навчання та викладання на основі методу проектів та емпіричної, практичної та спрямованої філософії Дж. Дьюї відбуваються у стосунках між учнями та вчителями. Як структура цих стосунків, так і сама школа, орієнтована на соціальне навчання, були сформовані через промислове навчання в період стрімкого економічного зростання та індустріалізації економіки США в основному завдяки технологічній революції та інноваційним засобам обробки інформації [1]. У результаті цих економіко-соціальних змін фокус у філософії освіти було зміщено на активне застосування знань, щоб їх можна було досліджувати, інтерпретувати та відтворювати. Беручи безпосередню участь в освітньому процесі, учні помітили переваги методу проектів.

Технологія проектного навчання – це система навчання, при якій учні набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються. Основна ідея проектного методу навчання – можливість учням самостійно навчатися, проявляти свої знання, науково-практичні здібності. Вона відіграє вирішальну роль у формуванні конкурентоспроможної особистості, яка відповідає всім вимогам сучасного суспільства. Світоглядні, людські, психологічні особливості методу проектного навчання справді спрямовані на розвиток особистості учня. Школяр, який виконує всі види проектів індивідуально, створює «власний спосіб пошуку знань».

Проектна діяльність може навчити дітей вмінню:

- бачити проблему та перетворити її на мету власної діяльності;
- розробляти стратегічну мету (віддалену за часом, але значущу) і планувати подальші дії;
- оцінювати наявні ресурси, розподіляти їх;
- здобувати інформацію, критично оцінювати її, ранжувати за значущістю, обмежувати за обсягом, використовувати різні джерела;
- планувати свою роботу;
- виконавши роботу, оцінювати її результат, порівнювати його з тим, що було заявлено в меті роботи;
- бачити помилки та не припускати їх у майбутньому.

Методологічна та науково-теоретична основа технології проектного навчання є запорукою підвищення якості знань. Бо коли технології навчання базуються на принципах і правилах, вони дають гарні результати. У результаті проектних робіт учні стають суб'єктами їх творчої, навчальної та пізнавальної діяльності. Тому технологія проектного навчання, як і антропологічна парадигма «суб'єкт і суб'єктивізм», відіграє важливу роль в особистісному розвитку школярів.

Щоб робота над проектом мала ефективність, слід провести дуже ретельну підготовку до нього.

По-перше, варто обирати тему проекту не з якоїсь теми уроку, а узагальнено й таку, що буде використовуватися учнями в подальшому. По-друге, для роботи над проектом у класі слід організувати мінімум три групи з різними напрямками діяльності. По-третє, варто чітко сформулювати загальну мету проекту, його ключові та змістові запитання, допоміжні матеріали, які можна використовувати при роботі над проектом, а особливо наголосити на тому, що завдання буде лише тоді якісно виконане, якщо кожна з груп підготує свій продукт і презентує його в ході представлення роботи. Іще одне, але надважливе зауваження: проект не може виконуватися учнями самостійно, кожен його етап контролюється вчителем, але дуже м'яко й толерантно. Інакше робота може зайти в тупик і проект буде зіпсовано. Для контролю кожна група створює своє портфоліо, де розміщає робочі матеріали проекту.



На основі технології проектного навчання навчальний процес стає цілісною системою педагогічного процесу, в основі якої лежить навчальний, пізнавальний і виховний розвиток учнів. За системою проектного методу навчання школярі підвищують відповідальність, активність, вчать досягати поставлених цілей і завдань, уміють розв'язувати проблеми, творчо мислити та мріяти. Технологія проектного навчання забезпечує хороше засвоєння знань; дає можливість формувати інформаційну, проблемну, комунікативну, культурологічну, а також соціально-культурну компетентності учнів.

Отже, важливість застосування технології проектного навчання в сучасній школі важко переоцінити, адже, окрім того, що вона на часі, ця методика ще й сприяє реалізації ключового вектора організації освітньої діяльності – особистісно орієнтованого навчання.

На наш погляд, таке наукове дослідження має великі **перспективи**, оскільки, по-перше, воно тільки-но стає нормою технологій навчання в сучасній школі, а по-друге, саме ця освітня технологія дозволяє перевести освітній процес із традиційних рамок суб'єкт-об'єктного навчання в площину співробітництва й партнерства, дитиноцентризму й суб'єкт-суб'єктних стосунків.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 жовтня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Том 1. 212 с.
2. Какалюк О. Л. Навчальні проекти на уроках української мови та літератури: матеріали до уроку. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2013. № 27. С. 27–10.
3. Кохан І. А. Впровадження проектно-технології в шкільну практику. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 13. С. 9–11.
4. Метод проектів в українській школі 1920–1930-х років. *Педагогічний музей України* / укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 192 с.
5. Примоченко М. С. Метод проектів – перспективний вид навчання мови та літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2015. № 15. С. 9–14.
6. Садовнікова О. Метод проектів на уроках української мови як засіб формування пізнавально-творчих умінь старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 4. С. 8–13.
7. Скиба К. Ф. Метод проектів: вивчаємо слово і світ. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2004. № 7. С. 8–9.
8. Beineke J. A. And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick. New York: Lang, 1998.

УДК 37.016:81

**Надія ПЛАЧИНДА**

### **ТИПОЛОГІЯ ТА ЧАСТОТА ВИКОРИСТАННЯ СПОЛУЧНИКІВ У ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ О.Д. КАРПЮК**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

У статті встановлено особливості використання сполучників у навчальних текстах підручника з англійської мови для 11 класу О.Д. Карпюк шляхом визначення частоти їхнього використання в підручнику згідно типологічної класифікації сполучників та обґрунтовано необхідність розробки вправ для розвитку навичок використання складніших за семантикою та будовою сполучників.

**Ключові слова:** сполучник, сполучник сурядності, сполучник підрядності, частота використання сполучника, підручник з англійської мови.

**Постановка проблеми.** Сполучники та сполучні слова є важливим граматичним та смисловим засобом зв'язності текстів, особливо невеликих за обсягом – есе та листів, які в школі використовуються для розвитку писемних навичок учнів та є предметом перевірки рівня сформованості писемних навичок на ЗНО з англійської мови. Разом з тим, як свідчить практика, сполучники не вивчаються в школі як якась окрема граматична тема, вчителі англійської мови та учні не надають особливої уваги цій темі і в підручниках з англійської мови кількість вправ на використання сполучників не є достатньою для формування стійких навичок їхнього використання, тому часто учні використовують їх формально або плутають сполучники, не розуміючи повною мірою їхні значення та роль у формуванні зв'язності тексту та змісту писемного повідомлення, що й зумовлює актуальність дослідження особливостей використання сполучників у підручниках з англійської мови для старших класів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання типології сполучників та особливостей їхнього функціонування останнім часом не часто ставали предметом висвітлення мовознавців у спеціальних дослідженнях. Разом з тим класичні роботи з теоретичної та практичної граматики англійської мови дають змогу використати класифікацію сполучників для практичних потреб встановлення частоти використання сполучників у аналізованому підручнику. Тому в цій статті використовується типологія та класифікації сполучників, які наводяться у таких підручниках як Грамматика англійського языка: Морфология [2], Грамматика англійського языка [1] та Теоретическая грамматика современного англійського языка [4].





**Мета статті** – встановити особливості використання сполучників у текстах підручника з англійської мови для 11 класу автора Карпюк О.Д. [3] шляхом суцільного його обстеження підручника та визначення частоти використання окремих сполучників.

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

Як зазначається у підручнику Іванової І.П., Бурлакової В.В та Почепцова Г. Г. [4, с.95-96], сполучник – це службова частина мови, яка слугує для зв'язку незалежних рівноправних одиниць всередині простого речення, а також для зв'язування речень між собою. Сполучники можуть поєднувати синтаксично рівноправні одиниці або ж головну частину речення з підрядною.

Сполучники бувають простими за структурою (*if, though, and*), складеними, або фразовими (*because*) і можуть бути десемантизованими формами інших частин мови (*in case, as long as, in order that, provided, seeing*).

Питання лексичної семантики сполучників очевидно слід розглядати так само, як і питання стосовно прийменників – сполучники передають диференційовані граматичні відношення, «підтипи» граматичних відношень. Причому відношення, які передаються з допомогою сполучників є ще більш абстрактними, ніж ті, які передаються прийменниками. Однак як би не розглядалося питання про ступінь абстрагованості граматичних відношень, слід повернутися до основного аргументу: сполучники є службовим словами саме тому, що вони позбавлені функції номінації, і саме через це вони не є членами речення. Проте, як зазначалося вище, клас сполучників поповнюється, хоч і повільно, за рахунок десемантизованих неособових частин мови (вербалій). Крім того, деякі іменники фактично функціонують як сполучники, при цьому певна десемантизація очевидно має місце, бо з'являється нове граматичне значення. Хоча повної десемантизації при цьому не відбувається. Прикладами таких іменників є *the moment, the instant, the way*, а також прислівник *once*.

У складному реченні використовуються і сполучники сурядності, і сполучники підрядності. Семантика сполучників підрядності відповідає семантиці підрядних предикативних одиниць. Це з'ясувальні сполучники (*that, if, whether*), сполучники умови (*if, in case, unless*), сполучники уступки (*though, although*), причинно-наслідкові сполучники (*because, so ... that*) та інші.

У словосполученнях же використовуються переважно сполучники сурядності, тобто сполучники, які поєднують рівноправні одиниці, які належать до тієї самої частини мови. Ці сполучники можуть бути єднальними (*and, as well as*) або розділовими (*or, either ... or, neither ... nor*). При цьому сполучники *as well as, either ... or, neither ... nor* називають парними сполучниками. Сполучники підрядності зустрічаються у словосполученнях набагато рідше, ніж у складнопідрядному реченні, однак така можливість все ж існує. Вони можуть вводити і однорідні, і неоднорідні члени речення, часто вони вводять відокремлені члени речення. Так сполучники часу *when, while* приєднують зазвичай дієприкметникові та дієприслівникові звороти.

Сполучник мети *in order* та парний сполучник *so ... as* приєднують обставину, що виражена інфінітивом, наприклад: *I came in order to help you*.

Сполучник *though* завжди має значення уступки і може приєднувати і відокремлений член речення, і однорідні члени, наприклад: *Though tired, we went on*.

Сполучник *if* у словосполученні також може набувати значення уступки, але може зберігати і значення умови.

У підручниках з граматики англійської мови [1, с.280-284; 2, с.213-218] зазначається, що сполучник – це службове слово, яке поєднує два повнозначних слова, словосполучення, сурядні та підрядні частини речень / речення.

За семантичними характеристиками, якими сполучники володіють, автори вищезазначених підручників поділяють їх на дві категорії: сполучники сурядності та сполучники підрядності. Сурядні сполучники поділяються на єднальні, розділові, протиставні та причинно-наслідкові. Ці чотири групи сурядних сполучників дають змогу виражати різні відтінки контекстуальних значень. Так, іноді єднальні сполучники (*and, nor, as well as, both ... and*) позначають не лише значення додавання, але іноді виражають також протиставлення, пояснення, наслідок. *Nor* виражає і поєднання двох одиниць, і заперечне значення також. Часто це заперечне значення впливає із значення попереднього речення. Інколи сурядний сполучник *and* при поєднанні однакових іменників може мати дещо інший характер – він може вказувати на різні типи людей чи предметів, наприклад: *There are teachers and teachers*. (тобто: *There are good and bad teachers*). Розділові сполучники *or, otherwise* позначають вибір між двома альтернативами. Протиставні сполучники *but, not that* позначають контраст чи протиставлення. В англійській мові є один сполучник причини *for*, який позначає причину та один сполучник результату *so*.

Сурядні сполучники поєднують однорідні члени простого речення (слова, словосполучення), підрядні речення одного рівня підпорядкування в складному реченні або незалежні речення. Деякі з них можуть поєднувати тільки частини складносурядного речення (*so, for*), інші – тільки однорідні члени простого



речення (*both ... and*), а деякі сполучник поєднують і однорідні члени речення, і прості речення в складні складеного (*and, but, or, either ... or, nor, not only ... but also, etc.*).

Сполучники сурядності завжди стоять між поєднуваними членами речення. Найчастіше вживаний сурядний сполучник в англійській мові – це сполучник *and*:

Сполучники підрядності поєднують підрядні та головні речення, хоча деякі з них можуть поєднувати слова та словосполучення в складі простого речення. Позиційно вони більш вільні, ніж сполучники сурядності та можуть стояти не обов'язково між поєднуваними елементами, а й передувати і підрядному, і головному реченню.

Сполучники, які поєднують підрядні підмета, предикативні, підрядні додатка та означальні (*that, whether, if*) є дещо розмиті за значенням і тому іноді можуть приєднувати до головного речення різні підрядні. Проте більшість сполучників є однозначними.

Під час суцільного обстеження підручника ми користувалися вищенаведеними класифікаціями сполучників для встановлення частоти їхнього використання в текстах та вправах підручника О.Д. Карпюк. Кількість випадків використання сполучників зазначаємо поряд із сполучником в дужках.

Серед сурядних сполучників маємо:

1) єднальні сполучники:

*and* (1561), *nor* (0), *not only... but (also)* (3), *neither ... nor* (0);

2) розділові сполучники:

*or else* (0), *or* (295), *else* (0), *either ... or* (0);

3) розділовий сполучний прислівник.

*otherwise* (0);

4) протиставні сполучники:

*but* (131), *while* (0), *whereas* (0);

5) протиставні сполучні прислівники:

*yet* (0), *still* (0), *nevertheless* (0), *however* (19);

6) причинно-наслідкові сполучники:

*for (cause)* (0), *so (result)* (0);

7) причинно-наслідкові сполучні прислівники

*accordingly* (0), *hence* (0), *consequently* (1), *therefore* (3).

Обстеження частоти використання сполучників підрядності виявило такі результати: сполучник, який може приєднувати різні типи підрядних речень: *that* (355)

Серед сполучників, які приєднують підрядні обставини до головного речення, маємо такі:

1) місця:

*where* (32), *wherever* (1), *whence* (0), *wherein* (0);

2) часу:

*as* (7), *as soon as* (1), *as long as* (3), *when* (172), *whenever* (1), *while* (19), *now that* (0), *since* (6), *till* (11), *until* (37), *after* (10), *before* (48), *the moment* (0), *the time* (0), *the instant* (0), *directly* (0), *instantly* (0), etc.;

3) причини:

*as* (9), *because* (49), *since* (4), *lest* (0);

4) умови:

*if* (479), *unless* (11), *in case* (2), *provided* (0), *supposing (that)* (0), *suppose (that)* (0), *on condition (that)* (0);

5) мети:

*lest* (0), *in order to* (13), *so that* (4), *for fear that* (0), *so as* (1), *so* (8);

6) наслідку:

*so* (38), *so that* (3);

7) способу дії та порівняння:

*as* (84), *the way* (26), *as ... as* (0), *not so ... as* (0), *than* (56), *as if* (3), *as though* (1);

8) уступки:

*though* (35), *although* (7), *even if* (1), *even* (18), *whether ... or* (0).

Серед сурядних сполучників найчастотнішими за використанням є сполучники *and* – 1561 випадок використання та сполучник *or* – 295 випадків використання.

Серед підрядних сполучників найчастотнішими за використанням є сполучник *if* – 479 випадок використання, сполучник *that* – 355 випадків використання та сполучник *when* – 172 випадки використання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Як засвідчило проведене дослідження, у підручнику з англійської мови для 11 класу О.Д. Карпюк використовуються переважно прості за будовою високочастотні сурядні сполучники, у той час як сполучники підрядності представлені менше. І це певною мірою може пояснювати той факт, що у письмових роботах учні не використовують ширший спектр сполучників, який би надавав цілісності, зв'язності та зрозумілості тексту. А також це



обґрунтовує потребу доповнення текстів підручника низкою вправ на розвиток уміння використовувати складніші за семантикою і будовою сполучники, ніж сполучники сурядності.

Перспективою цього дослідження може бути встановлення особливостей використання сполучників у підручниках з англійської мови іноземних видавництв та порівняння результатів з особливостями використання сполучників у вітчизняних виданнях.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грамматика английского языка /В.Л. Каушанская, Р.Л. Ковнер, О.Н.Кожевникова и др. М.: Страт, 2000. 318 с.
2. Грамматика английского языка: Морфология/ И.А. Кобрина, Е.А.Корнеева, М.И. Оссовская, К.А.Гузеева. М: Просвещение, 1985. 288 с.
3. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання) (English (the 11th year of studies)) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
4. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник./ Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. М.: Высш. школа, 1981. 285 с.

УДК 811.161.2'373.45:821.161.2-3

*Vima* ПРИТИЧЕНКО

### ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ МАРІЇ МАТІОС

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

*У статті досліджено особливості індивідуально-авторського стилю творів Марії Матіос. Визначено тематичні групи іменникових композитів за семантикою. З'ясовано роль діалектизмів у прозі письменниці. Проаналізовано нечленовані комунікативи – слова-речення.*

**Ключові слова:** індивідуальний стиль, комунікативи, антоніми, синоніми, іменникові композити, діалектизми.

**Постановка проблеми.** Для розвитку письменницького процесу помітну роль відіграє аналіка і критика новітніх течій, спрямувань, стилів, які розвиваються, приймають унікальні інтерпретації, переносяться в інші літературні площини. Досліджуючи розвиток стилю різних письменників, доцільно звернути увагу на прозу М. Матіос, оскільки в авторки можна прослідкувати перехід на новітній творчий етап з урахуванням актуальних тенденцій розвитку. Аналізуючи категорію стилю, можна стверджувати, що це є багатосегментне поняття, яке містить такі елементи: авторську концепцію світу та людини, ступінь близькості художнього твору до життєвого контексту письменниці, літературні звичаї, засоби та прийоми творчого прояву мовної стилістики, що відповідає розкриттю теми проблемного питання. Саме тому твори письменниці є справжнім самобутнім явищем, зонайбільше відгукується ідейно-стильовим ідеалам української літератури протягом тисячоліть.

**Мета статті** – дослідити лексико-граматичні особливості індивідуально-авторського стилю творів Марії Матіос.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження мови художньої прози відомої української письменниці М. Матіос свідчить про її унікальний мовний світ, специфічний світогляд. Мовний матеріал тексту окреслює його художньо-мовні особливості та реконструює стильову манеру літературного майстра. Н. В. Гуйванюк звертала увагу на те, що «значення митця як творця висловлення значна, оскільки цінним є як те, що мовець утілює вибір будови, висловлення і належних одиниць номінації, якими він заповнює цю будову, так і те, який засіб номінації матеріалізує він у висловлення на основі комунікативної компетенції, бази знань та творчих здібностей» [2, с. 180].

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У поетичних творах М. Матіос докладно презентовані семантичні, стилістичні та абсолютні синоніми, а також лексичні, загальномовні та контекстуальні антоніми. Контекстуальні антоніми несуть виняткову цінність серед кола досліджуваних мовних явищ, оскільки характеризуються оригінальністю, що є одним із фактів присутності феноменального особистого стилю авторки. Семантичні синоніми презентовані в поезії письменниці менше, ніж стилістичні, проте вони збагачують її поетичну мову, виступаючи стилістично нейтральними словами, що різняться додатковими відтінками в лексичному значенні.

Письменниця нерідко апелює до образу жінки. Авторка намагається означити її призначення і право в суспільстві, максимально яскравіше передати образ жінки, звеличити його. Із цією метою майстриня слова послуговується словами одного значення, але різних мов: «*Marie – donno, doanno, fetea, жінко, пані: Неповернута примадонно, Явна квітко, таємна зірко... О, Marie! Marie – donno! Donno? doanno, fetea, жінко...*» [4]. Такої ж думки дотримується О. А. Семенюк у своїй статті «Ідіостилю автора як відображення його картини світу» і зазначає, що «дослідження мовної особистості автора та його ідіостилю дає змогу не просто розкрити особливості творчості певного письменника, але й зрозуміти основні тенденції розвитку мови та культури епохи» [8, с. 84]. У національній художній прозі є давній звичай уживання діалектних



основ національної мови. За допомогою досвіду впровадження в художні твори лексики територіальних діалектів мова опиняється в реєстрі загальнономовних словників, формулюючи тенденції розвитку та загальнолітературної мови, і її стильових правил. Доцільно зазначити, що діалектна лексика у творах письменниці реалізує узвичаєні функції, забезпечуючи належний колорит, номінує своєрідні реалії, предмети побуту, властиві певному регіону, й у цілому служить мовним засобом визначення етнічної групи [3]. Діалектизми Марії Матіос не порушують правил художнього стилю, привносячи сучасне в стилістичне забарвлення твору, лаконічно вплітаючись у його зміст.

У колі діалектизмів Гуцульщини, що були використані в прозі Марії Матіос, необхідно виокремити такі лексико-семантичні групи: 1) лексеми, які реконструюють початковий пейзаж, серед якого розташувалася гуцульська садиба: *Ще добре не розвидніло, як подвір'я заповнили військові. Вони нищпорили всіма закутками присадиби, гриміли відрами у стайні, перекидали дошки в stodолі, час від часу коротко перегукуючись між собою* [6, с. 8]; 2) найменування одягу: *А на оті постолі, з березової кори сплетені. Видиши, ти щодень ходиши у добріських свинських постолах. А на пролюдень маєш телячі вироб'єски*, слово означає 'святкові постолі з телячої шкіри' [6, с. 62]; 3) найменування прикрас, взуття; найменування предметів побуту є носіями виняткової матеріальної культури гуцулів: *Але минає день-другий – і просвітить з того на цей бік камінь від польського постового із прив'язаним запашим галіцейським тютиюном, а з цього боку – поділяться гранічери сушеними словами в мішуликові* [6, с. 56]. *Чи Він ішов вулицюю, геть зовсім байдужий, мовби спорожнілий, як і його бесаги, і дивився перед себе, ні з ким не вітаючись і не відповідаючи на привітання* [6, с. 148], *дебесаги* – 'двіторби, з'єднані одним полотнищем, що їх носять перекинутими через плече'; 4) назви міфічних створінь: *«а жінка щезла, як річкова нявка»* («Солодка Даруся»); 5) найменування спорідненості і свояцтва (*Вуйко Василь – материн брат у третьому – дивився на Михайла і співчутливо, і сердито водночас: він добре розумів, яка біда наздогнала його освоюка, але не розумів, якої помочі просить у старого тазди, що тримає в Бозні полонин*) [6, с. 164], де лексема *вуйко* – 'дядько по материній лінії'; 6) найменування рослин (*А вона каже: невісточко, ти думаєш, що ружа ружевиї колір має*) [6, с. 100], слово *ружа* означає 'троянда; риси характеру людини': *Славка завжди носило, мов крота по городу, а Даруся навіть малою була степенна, розважлива, неначе стара жінка* [6, с. 21]; часові проміжки: *Напад головного болю тривав на цей раз у Дарусі від другої Богородиці, а це з 21 вересня, аж до Покрови* [6, с. 75].

Авторка активно використовує також композити. У широкому значенні композити розуміють як складні слова, утворені з двох або кількох слів, основ чи коренів, об'єднаних в одну лексичну одиницю, що набула формально-граматичних і семантичних ознак окремого слова [1, с. 259]. Одним із ключових представників використання іменникових композитів є роман «Щоденник страченої» М. Матіос, у якому прослідковуємо активне використання іменників-композитів, які за семантикою об'єднано в такі тематичні групи:

1) назви емоцій, почуттів, духовних властивостей, психічно-психологічного стану особистості: *самообман, серцебиття, почуття-пережитки, мара-переслідувачка, безумство, самострату, самогубство, самосуд, душа-самітниця, спогад-хвороба;*

2) назви на позначення характеру, стилю поведінки: *пройдисвіт, перекотиполе, марносластво, милосердя, благосердя, малослів'я;*

3) назви діянь, процесів, явищ, опрідметнених дій (станів): *листопад, землетрус, самоанестезія, самореалізація, співпадання, самозамах, заборони-перестороги, самопочуття;*

4) назви на позначення проміжку часу: *десятиліття, тисячоліття;*

5) назви абстрактних понять, медичних, юридичних термінів: *атмосфера, гінекологія, всесвіт, юриспруденція, правосуддя;*

6) назви на позначення істот із суб'єктивним оцінюванням: *цуцик-дворняжка, їжачки-піки;*

7) назви на позначення способу життя: *сусід-п'яничка, блудниця-черниця* [5]. Композити дають «суб'єктивну оцінку явищам» [9, с. 27], надають конотації, виконують функціонально-стилістичну функцію.

Загальновідомо, що абсолютно кожне речення характеризується чіткими граматичними рисами: реалізує комунікативні завдання, має інтонацію, повідує про якісь обставини, має предикативність, структурну схему у відповідних конфігураціях і реалізаціях. Утім не всі комунікативи піддаються логіко-синтаксичному членуванню, оскільки є структури, які складаються з одного слова або нерозкладної єдності часток (еквівалента речення). Це *слова-речення* (нечленовані комунікативи). Особливість їх полягає в тому, що вони не мають граматичного прикладу речень, виражені зазвичай службовими словами, не містять у собі значення диференційованого вираження суб'єкта, об'єкта дії, ознак, кількості. Слова-речення – це особливий вид речень, які не можна кваліфікувати як двоскладні або як односкладні, оскільки вони відбивають реакції, відгоси мовця на висловлювання співрозмовника, твердження або спростовування, однастайність чи непорозуміння, емоціональну оцінку інформативних даних чи містять спонування до дії [10, с. 345–346]. Стверджувальні комунікативи, що зафіксовано в прозі письменниці, передаються такими формами, як *так, отак, добре, правда, ая-ая, ага* і їх звуковими й інтонаційними різновидами. Різновидами





слова-речення *Так* у художньому мовленні авторки є стверджувальні синтаксичні конструкції з повторами *Так-так*, *Так то так*, *Ая-ая* (діалектне). Прикметою прояву ствердження в розмовному мовленні населення Буковини є вживання діалектного слова-речення *ая-ая* (*ая*, *ая*), яке бере початок з німецької мови (від нім. *ja – так*): *«А все від того, Варварко люба, що ви не сповідалися цього року... та й на невістку грішите... Ото Бог вам посилає знаки. Ая-ая, Марійо... що не сповідалася – то не сповідалася, так мені ся получило»* («Солодка Даруся») [6, с. 1].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, сутність ідіостилю відіграє суттєву роль у дослідженні деталей художньої літератури, тому що художній стиль розкриває резерви для окреслення характерних атрибутів письменницького світогляду. Художній стиль зазвичай аналізують у лінгвістичній чи літературній площині. Приблизники лінгвістичного підходу звертають увагу на емоційність мовних явищ, трактують стиль як систему збудливих способів й виразних значень.

Стиль письменниці вкорінений у народній міфопоетиці, народному світогляді, позначений мовним багатством, яке містить різноманітні пласти: від фольклору до книжкового, класичного, від публіцистичного до просторового, від літературного до діалектного. Їй властивий фольклорний матеріал (образи, символи, звичаї, перечитані міфологічні зразки), алюзії, психологія, філософське осмислення дійсності з урахуванням ідейно-тематичних та проблемних положень.

Національний сегмент є основою творів М. Матіос, вона й сама акцентувала на цьому увагу в численних інтерв'ю. Стиль авторки знаходиться на таких гранях, як фольклорність і сучасність, саме тому маємо змогу слідкувати за процесом «олітературнення» фольклору. Авторка, користуючись методами народної поетики в постмодерному дискурсі у своїй творчості, підтримувала відновлення народної самобутності і національної самосвідомості поміж читацької аудиторії. Мовотворчість письменниці є цінним джерелом збагачення виразних засобів загальнонаціональної мови, тому аналіз творів М. Матіос дозволив виявити ряд морфологічних особливостей, які характеризують індивідуальну манеру письменниці.

Перспективу подальшого дослідження граматичних особливостей творів М. Матіос убачаємо в з'ясуванні синтаксичних особливостей прози авторки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1958. 360 с.
2. Гуйванюк Н. В. Синтаксис неповного речення. Еквіваленти речень : навчально-методичний посібник. Чернівці Рута, 2007. 100 с.
3. Зелінська О., Тищенко Т. Виразальний потенціал діалектної лексики у романах Марії Матіос. *Вісник Прикарпатського національного університету. Філологія*. Вип. XXXII–XXXIII. Ч. 2. 2012. С. 263–268.
4. Литвин Ю. Особливості функціонування лексики в поетичних творах Марії Матіос. URL: <http://www.srw.kspu.edu> (дата звернення: 16.08.2022).
5. Матіос М. В. Щоденник страченої. Львів : ЛА «ПІРАМІДА», 2005. 188 с.
6. Матіос М. В. Солодка Даруся. Львів : ЛА «Піраміда», 2007. 188 с.
7. Насмінчук І. А. Проза Марії Матіос: особливості індивідуального стилю. Івано-Франківськ: Б. В., 2009. 16 с.
8. Семенов О. А. Ідіостиль автора як відображення його картини світу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2019. № 39. Т. 2. С. 82–85.
9. Федчишин Т. Семантико-естетична характеристика композитів у романі «Щоденник страченої» Марії Матіос. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2018. Вип. 43. С. 25–27.
10. Цуркан М. В. Слова-речення як константа експресивності розмовного мовлення (на матеріалі творів Марії Матіос). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : Серія : Філологія*. Вип. 26, 2012. С. 345–352.

УДК 811.112.2/37.02

Дар'я ПУЧНІНА

### СТРАТЕГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянковська І. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в освітньому процесі інтерактивного навчання як засобу формування та підвищення мовленнєвої компетенції на уроках німецької мови в старшій школі. Проаналізовано особливості використання інтерактивних навчальних стратегій під час роботи в парах та роботи в групах. Описано особливості деяких форм інтерактивного навчання, зокрема дискусії, методу проєктів, кейс-методу, кластеру, мозкового штурму.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, робота в групі, робота в парі, дискусія, метод проєктів, кейс-метод, метод кластеру, метод мозкового штурму

Сучасний урок іноземної мови, зокрема німецької, орієнтований на такі дидактико-методичні принципи як компетентнісна спрямованість, орієнтація на успіх, орієнтація на дії, орієнтація на завдання, орієнтація на взаємодію, контекстуалізація, персоналізація, активація учнів тощо [10, с. 16-22]. У цьому зв'язку



неабияке значення має інтеракція на уроці іноземної мови, яка сприяє активності кожного учня, розвитку його особистих здібностей, інтегративному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на уроці. Усвідомлюючи переваги інтерактивного методу, чимало вчителів успішно використовують його в професійній діяльності та описують теоретичне підґрунтя інтерактивного навчання та досвід його практичного використання у наукових працях, методичних статтях, особистих блогах тощо [3; 4; 7; 8; 10].

Однак, не зважаючи на значну кількість методичних матеріалів на тему інтерактивного навчання на уроці іноземної мови, варто зазначити, що основна увага приділяється навчанню англійської мови. Окрім того, бракує класифікації інтерактивних форм роботи, зокрема для уроків іноземної мови в старшій школі. Тому **мета статті** полягає в необхідності систематизації інтерактивних форм роботи на уроці іноземної мови та обґрунтуванні їхнього використання для розвитку мовленнєвої компетенції з німецької мови в старших класах.

Принцип активності у процесі навчання був і залишається одним із основних у дидактиці. Під ним мається на увазі така якість діяльності, що характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленої потреби у засвоєнні знань та умінь, результативності та відповідністю соціальним нормам. Розроблені останніми роками технології інтерактивного навчання, покликані вирішувати низку проблем, що постають перед сучасним учителем [1, с. 4-5; 6]. Мовна взаємодія є важливою умовою організації навчальної роботи школярів на уроці іноземної мови, за допомогою якої можна раціонально використовувати навчальний час, активізувати мовленнєву діяльність учнів, підвищувати ефект навчання.

Стратегії та форми реалізації інтерактивного підходу до навчання іноземної мови детерміновані як її змістовою специфікою, так і багатоваріантністю її використання під час навчальних занять, у тому числі поліцільових із спрямованістю на навчання різних видів мовної діяльності (говоріння + читання, аудіювання + говоріння тощо) чи формування різних мовних навичок (лексичних, граматичних, фонетичних).

Інтерактивне навчання може бути реалізовано на основі впровадження та варіювання різних форм взаємодії: парної чи групової. Розглянемо приклади організації роботи учнів у процесі навчання німецької мови у форматі інтерактивної взаємодії у парах та групах.

#### Робота в парах

Навчальна ситуація: викладач пропонує учням обговорити німецькою мовою в групах дві фотографії того самого місця, де зображено що було раніше на цьому місці і що там знаходиться зараз. Завдання для учнів: знайти зміни на фотографіях та сказати про це одне одному. Далі учням дають парні робочі листи з однаковою інформацією про те, що було раніше у певних місцях у місті. При цьому в одному аркуші наведені ті дані, на місці яких у другому аркуші стоять перепустки в іншого співрозмовника, і навпаки. Учні повинні запитати один одного про недостатню інформацію та зафіксувати відповідь свого партнера в робочому аркуші.

Інноваційним прийомом роботи, наприклад, з іншомовним текстом та варіантом використання засобів графічної наочності є прийом «Informationslücken» [10, с. 98], який передбачає таку організацію навчання, при якій різні учні мають різну інформацію, яку вони повинні поєднати воедино, щоб виконати завдання та відповісти на запитання. Варіантом даного прийому є прийом «Textlücken», коли в учнів є аналогічні тексти або фрагменти одного й того самого тексту, де подробиці, присутні в тексті одного учня, відсутні в тексті іншого, і брак інформації потрібно заповнити.

#### Робота у міні-групах. Метод «вихрових груп»

При використанні формату вихрових груп вчитель організовує інтерактивну взаємодію у групах двох складів. Групи першого складу одержують завдання, об'єднане якоюсь загальною темою або проблемою. Наприклад, всі завдання можуть бути пов'язані з переглянутим фрагментом фільму. При цьому одна група аналізує характер головних героїв, друга – місце дії, третя – основні ідеї тощо.

Після виконання завдання створюються групи другого складу таким чином, щоб у кожній групі виявилось по одному представнику попередніх груп. Кожен із них повідомляє про результати роботи своєї групи, інші учні ставлять уточнюючі питання. У результаті групи другого складу готують спільний продукт та його презентацію.

#### Робота у групі

Вона може бути організована у різних типах навчальних занять [11].

1. Aufgabenorientierter Unterricht, сутність якого полягає в наступному:

- вивчають мову у процесі активізації комунікативної діяльності, стимулом якої є завдання;
  - у центрі уваги перебуває активність учнів, а завдання вчителя – мотивувати їх за допомогою відповідних завдань до спонтанних експериментів, творчого та гнучкого використання іноземної мови.
- Дж. Вілліс запропонувала модель заняття, в якій можна виділити дві основні фази [14]:

Перша фаза – підготовча, так зване *Vor Aufgabe*.

На цьому етапі можуть бути запропоновані для прослуховування та перегляду аудіо- та відеозаписи автентичних комунікативних ситуацій. При цьому вчитель може запропонувати для аналізу частини скриптів до аудіо або відео, в яких використовується необхідна для подальших завдань лексика, а також



мовні кліше, граматичні структури і т.п.

Друга фаза – основна, так званий *Aufgabenzyklus*. Це фаза виконання завдань, що включає такі елементи:

- безпосередня робота над завданням у парах чи групах;
- підготовка усного чи письмового звіту про те, як було виконано завдання;
- презентація результатів перед групою.

Вчитель на такому уроці виконує роль консультанта, помічника, радника, а учні працюють переважно самостійно, використовуючи формати парної та/або групової роботи.

## 2. Структуроване чи проблемно-орієнтоване заняття.

Такий тип навчального заняття загалом співвідноситься з технологією проблемного навчання, спирається на навчання у співпраці, активну та комунікативну взаємодію між учнями та вчителем, що переважає самостійну діяльність. У центрі уваги перебуває проблемна ситуація [2].

Структура заняття такого типу складається із трьох методичних блоків:

- у першому блоці здійснюється мотивуючий початок заняття, у тому числі з використанням медіа-засобів, ставиться мета, вводиться проблема, наприклад, на основі заздалегідь підготовленої доповіді та відбувається перше обговорення – *brainstorming*;

- у другому блоці здійснюється детальне обговорення проблеми та пошук шляхів її вирішення, аналіз методів та засобів, розподіл обов'язків та завдань із зазначенням кінцевого продукту, наприклад, презентації на виході, здійснюється робота з матеріалами, як індивідуально, так і в парах/у групах, приймаються рішення, формується остаточний продукт, обговорюється в групі і відбувається повернення до початкової гіпотези й постановки проблеми. Далі учні аналізують, наскільки ця гіпотеза була доведена, проблема була вирішена, тобто здійснюється рефлексія;

- третій блок означає перенесення набутих знань та умінь на нові ситуації. Тут здійснюється посилені практика у застосуванні як на основі робочих конспектів, так і в ході рольових чи ділових ігор.

Дуже важлива для такого типу заняття комунікативна складова, зокрема так звана керована навчальна розмова, схожа на сократівський метод навчання, коли вчитель та учні разом у діалозі шукають оптимального рішення.

Нижче наведено особливості деяких форм інтерактивного навчання.

1. Дискусія: така форма інтерактивного навчання є свого роду евристичною бесідою. Сенс цієї форми полягає в обміні думками з конкретного питання, а також учні вчать відстоювати свої погляди і слухати інших. Особливістю дискусії як форми роботи на уроці іноземної мови має бути її ретельна підготовка як з боку мовних засобів, так і вибору теми. Доцільно проводити навчальну дискусію на уроці іноземної мови в декілька етапів:

- 1) активізація мовних засобів до теми, кліше для проведення дискусії;
- 2) обговорення й вибір теми дискусії, яка відповідає навчальному плану й інтересам учнів;
- 3) встановлення правил ведення дискусії;  
поділ на групи (*Pro-Gruppe, Contra-Gruppe*);
- 4) добір аргументів у групах;
- 5) обмін аргументами [10, с. 99].

2. Метод проєктів: теоретичні основи методу проєктів заклали американський філософ та педагог Дж. Дьюї та його учень В.Х. Кілпатрік [9]. Проєктні комплексні завдання на уроці іноземної мови уможливають використання комплексного підходу в навчанні, коли підтримується як індивідуальна, так і корпоративна форми навчання, а учні отримують можливість взяти на себе відповідальність на процес навчання. Метод проєктів націлений на творчу самореалізацію особистості учня за допомогою розвитку його вольових якостей, творчих здібностей та інтелектуальних можливостей.

У посібнику «*DLL 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion*» запропоновано таке визначення проєктного навчання: це навчальна діяльність, яку планують і здійснюють учні і вчитель, яка відбувається у відкритій формі і результатом якої є певний мовний продукт. Тематика проєкту орієнтована на інтереси учнів, які в процесі роботи над проєктом отримують можливість креативно підійти до вирішення певної навчальної проблеми. Вчитель при цьому виконує роль радника та модератора [10, с. 131]. Зокрема визначено такі особливості проєктного навчання:

- 1) орієнтація на інтеракцію;
- 2) взаємозв'язок із повсякденним життям і навколишньою дійсністю;
- 3) інтеркультурна спрямованість;
- 4) міжпредметний зв'язок;
- 5) персоналізація;
- 6) орієнтація на виготовлення кінцевого продукту;
- 7) підтримання навчальної автономії учнів [10, с. 130].

3. Кейс-метод чи кейс-технології (навчання з прикладу конкретних випадків): сутність цього способу



навчання у тому, що учням пропонуються конкретні ситуації з практики. Зрозуміло, кейс-метод можна використовувати і за комунікативно-орієнтованого навчання мови, коли учням пропонують для аналізу ті чи інші комунікативні ситуації. При цьому аналізується автентичне використання мови, випадки фразеології та ідіоматики, механіка обміну репліками та ін. Цей метод є дуже ефективним для аналізу іншомовного дискурсу та формування уявлень про те, як реально функціонує іноземна мова. Головна вимога до кейс-методу – щоб ситуація для вивчення була реальною, а не придуманою. Кейс-метод цінний тим, що вчить аналізувати конкретні реальні випадки. У ньому немає фантазії. Тільки факти та їх аналіз. Суть його полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем чи випадків (cases) [13].

4. Кластер (англ. cluster – скупчення) – поєднання декількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна одиниця, що має певні властивості. Вперше застосування кластерного аналізу відбулося у соціології. На уроці іноземної мови цей метод може бути використаний як графічний прийом під час введення в тему, систематизації матеріалу з певної теми, для повторення, під час роботи з текстом, під час контролю тощо.

5. Мозковий штурм є однією з креативних технік, яку запропонував американський філософ А. Ф. Осборн у 1930-х рр. і розвинув К. К. Хатчінсон у 1960-х рр.. Ця техніка передбачає добір в групі ідей, попередніх знань та асоціацій за певною темою [12, с. 137-138].

Інтерактивні прийоми допомагають всім учням активно взаємодіяти між собою за умови правильної організації комфортних умов навчального процесу. Використання таких прийомів передбачає моделювання життєвих ситуацій, рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин та ситуації у процесі власної активності. Методика інтерактивного навчання сприяє виробленню в учнів комунікативних навичок, які допомагають їм завести нових друзів та виявити свої особисті якості.

Системне та цілеспрямоване застосування активних та інтерактивних методів на уроках та у позаурочний час дозволяє забезпечити ефективність освітнього процесу та гарантоване досягнення запланованих цілей навчання, виховання та розвитку.

У контексті інтерактивного навчання знання набувають інших форм. З одного боку, вони є певною інформацією про навколишній світ. Особливістю цієї інформації є те, що учень отримує її не у вигляді вже готової системи від педагога, а в процесі своєї активності. Учитель, на думку французького педагога А. Бассіса, повинен створювати ситуації, в яких учень активний, запитує, діє. У подібних ситуаціях «він разом з іншими набуває здібностей, що дозволяють перетворювати на знання те, що спочатку становило проблему чи перешкоду» [5, с. 23].

З іншого боку, учень у процесі взаємодії на занятті з іншими учнями, педагогом опановує систему випробуваних (апробованих) способів діяльності стосовно себе, соціуму, світу взагалі, засвоює різні механізми пошуку знань. Тому знання, отримані учням, є одночасно інструментом для самостійного їх добування.

Отже, мета інтерактивного навчання – створення педагогом умов, у яких учень сам буде відкривати, набувати і конструювати знання. Це є важливою відмінністю цілей активного навчання від цілей традиційної системи освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева В.М. Нестандартні форми уроків. Педагогічна академія. Х.: ВГ Основа.2006, с.2-48.
2. Березнева І.М. Засоби організації проблемно-орієнтованого навчання на заняттях англійської мови у вищих військових навчальних закладах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 72 (т.1) С. 62-66.
3. Ветохов О. Важлива складова комунікативної активності учнів. Іноземні мови в навчальних закладах. 2004. №4. С.76-84.
4. Годованець Н.І., Леган В.П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 1 (40). 2017. С. 60-62.
5. Грігальчик Е.К. Губаревич Д.І. Навчаємо інакше. Стратегія активного навчання. Мінськ: Сучасне слово, 2009. 144 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Сотнікова С.І. Інтерактивні завдання в навчанні німецької мови. Німецька мова в школі. №2 (14). 2010 р. С.8-14.
8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник. О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. К.: АСК, 2004, с. 6-10, 19-26, 27-60.
9. Beckett G. H. The project framework : a tool for language, content, and skills integration. G.H. Beckett, T. Slater. ELT Journal. 2005. Vol. 59. № 2. P. 108-116.
10. Funk H., Kuhn Ch. u.a. DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt. 2018. 184 S.
11. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. Pädagogik. 1993. № 7-8. S. 58-63.
12. Malloggi P. Die Brainstorming-Methode als nicht-traditioneller Einstieg in das Grammatikkapitel der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken. Studi Linguistici e Filologici Online. Vol. 9.2. 2011. P. 129-154.
13. The case method. Illinois CITL. Teaching & Learning. URL: <https://citl.illinois.edu/citl-101/teachinglearning/resources/teaching-strategies/the-case-method>
14. Willis J. A flexible framework for task-based learning. In: J. Willis. Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996. P. 52-62.





УДК 81322.4

Владислав РАЗУМНИЙ

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЄННОЇ ЛЕКСИКИ ПЕРІОДУ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ТВОРІ “HOME FIRES”**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко К. Л.

У статті визначено особливості відтворення британської військової лексики періоду Другої світової війни в українському аудіовізуальному перекладі кінострічки “Home Fires”. Виокремлено відповідні лексико-семантичні групи, які відображають життя та побут мирних жителів напередодні Другої світової війни в аналізованому аудіовізуальному творі.

**Ключові слова:** аудіовізуальний переклад, військова лексика, лексико-семантичне поле.

Сучасний світ не стоїть на місці, оскільки з'являються нові технології, що дають можливість створювати велику кількість аудіовізуального контенту. З кожним роком виходить багато нових фільмів, серіалів та мультфільмів іноземними мовами, які потребують перекладу, внаслідок чого аудіовізуальний переклад дедалі більше стає актуальним для дослідження. Аудіовізуальний переклад стрімко почав розвиватися наприкінці XX століття, завдяки збільшенню виробництва фільмів і зростаючій аудиторії, яка все більше почала надавати перевагу мультимедійному середовищу.

Події Другої світової війни зумовили появу великої кількості фільмів, від епічних бойових стрічок до пронизливого зображення життя цивільних. Звичайно, з огляду на їх тематику, всі вони широко залучають військову лексику для занурення глядача в атмосферу воєнних подій. Матеріалом нашого дослідження слугує англійський серіал “Home Fires” (“Домашні вогнища” в українській версії), в якому йдеться про цивільних мешканців, які жили спокійним життям, але відчували що в їхню країну також неминучо прийде війна, яка вже охопила європейський континент. Режисерами даного британського серіалу є Брюс Гудісон та Роберт Куїн. Звичайно, в даній англійській кінострічці вживається істотна кількість військової та навколівійської лексики, яку ми і прагнемо дослідити в аудіовізуальному перекладі.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей відтворення британської військової лексики періоду Другої світової війни в українському аудіовізуальному перекладі кінострічки “Home Fires”.

Варто зазначити, що в працях зарубіжних дослідників (F. Chaume, P. Zabelbeascoa, J. Diaz-Cintas, G.M. Luuken) проблема аудіовізуального перекладу розкрита набагато ширше, ніж в роботах вітчизняних науковців [2;3;4;5].

Ф.Чауме під аудіовізуальним перекладом розуміє вид перекладу, що характеризується міжмовною або внутрішньомовною передачею аудіовізуальних текстів. На думку дослідника, в аудіовізуальних текстах, що перекладається, інформація передається двома каналами зв'язку, які одночасно передають закодовані значення, використовуючи різні знакові системи:

- акустичний канал (через який звукові коливання передаються і виходять у вигляді слів, саундтреку та спеціальних ефектів)

- візуальний канал (через який світлові хвилі передаються та виходять у вигляді зображень, кольорів, рухів, а також у вигляді титрів із мовними знаками) [2,с.213].

Наприклад, кожна серія кінострічки “Home Fires” починається з саундтреку Samuel Sim - Siren (Home Fires OST), який доповнює тривожну атмосферу військового фільму. Вважаємо, цей музичний супровід є потрібним виразним засобом для того, щоб аудиторія не лише могла відчути всю палітру емоцій, а й “пережити всю історію”. На жаль, цей саундтрек залишений зовсім без перекладу. Однак музичний код у фільмах багато в чому залежить від контексту сцен, що відбуваються на екрані. Значимо, у досліджуваній кінострічці використано всього 21 саундтрек Самуеля Сіма.

Х.Д. Синтас, так само як і решта дослідників аудіовізуального перекладу, наголошує на гетерогенному та міждисциплінарному характері аудіовізуального перекладу, стверджуючи, що переклад виключно вербальної складової без урахування інших семіотичних компонентів фільму є марним заняттям. Перекладачі зобов'язані звертати пильну увагу на текст, але не менш уважно їм необхідно вивчати аудіовізуальну ситуацію, взаємини між персонажами, враховувати їх індивідуальні комунікативні стратегії. Іншими словами “перекладачі повинні усвідомити семіотичну багатоконпонентність аудіовізуального твору” [3,с.9].

На сьогоднішній день субтитрування та дублювання вважаються двома основними видами аудіовізуального перекладу, третім видом є закадровий переклад. Значимо, дубляж, або дублювання, є найпопулярнішим видом озвучування фільмів. На погляд Х. Діаса-Синтаса, дубляж – різновид міжмовного аудіовізуального перекладу, що передбачає повну заміну звукової доріжки вихідної мови на звукову доріжку цільової мови з метою трансляції в країнах, де мова оригіналу не є їхньою рідною. При визначенні



особливостей відтворення військової лексики кінострічки ми спираємося на вид перекладу – дублювання. Зазначимо, головний принцип дублювання полягає у забезпеченні синхронізації аудіо-рядів та відеоряду з метою створення ілюзії правдоподібності та реалістичності дій, зображених на екрані. Зауважимо, що Ф.Чауме вважає, що “синхронізація – це один з головних характеристик перекладу у процесі дублювання, який полягає у збігу вербальної складової у мові перекладу з артикуляцією, манерою говорити, паузами та рухами тіла акторів на екрані” [2,с.235].

Як зазначалося вище, предмет нашого дослідження – військова та навколівійська лексика, використана в аудіовізуальному продукті задля відтворення відповідної атмосфери. У нашому дослідженні власне військової лексики кінострічки – “Home Fires” ми спираємося на класифікацію Білозерської Л.П., яка поділяє терміни відповідно до ступеня спеціалізації значення: загальнонаукові терміни (терміни, які вживаються практично у всіх галузевих термінологіях), міжгалузеві терміни (терміни, які використовуються в кількох споріднених або віддалених галузях), вузькогалузеві терміни (терміни характерні лише для певної галузі) [1,с.66].

Англомовна кінострічка “Home Fires” містить значну кількість військової та навколівійської лексики, яка допомагає розкрити події, які відбувалися під час Другої світової війни. Френсіс Барден – одна із найкolorитніших персонажів фільму, образ якої створюється за допомогою використання провінційного сільського діалекту англійської мови у Північно-Західній Англії, що характеризується фонетичними відмінностями, тобто специфічною вимовою. Завдяки такому ідіолекту режисери фільму створюють певний образ персонажа, що викликає у глядачів чіткі асоціації з британською провінцією. При цьому, лідерка жіночого інституту використовує у своєму мовленні багато військової та навколівійської лексики (29% від загальної кількості виявлених лексичних одиниць), що пов’язано з її професійною діяльністю. Наведемо приклади використання досліджуваної лексики головною героїнею:

*So where could we place an air-raid shelter? How about near the village hall? Or there's Purkiss's old barn. Arguably, a direct hit by the Germans bombs might smarten it up a bit. Or there's the vicarage greenhouse. A near miss might cause horrific glass injuries. – Де ж розмістити бомбосховище? Може біля ратуші? Або в сараї Пуркісса. Може, пряме влучання німецької бомби трохи його прикрасить. Або в теплиці вікарія. Та якщо бомба розірветься поруч, всіх посіче склом. (series 4, season 1; 00:03:17--> 00:03:43)*

Френсіс Барден використовувала найбільше військової лексики на своїх промовах на зборах жіночого інституту:

*The British Expeditionary Force is being driven back towards the Channel, bringing war ever closer to home. When France falls, there'll be nothing between us and Nazi occupation...but 22 miles of water. – Британські експедиційні війська відступають до Ла-Манша, війна підійшла до нашого порогу. Коли Франція впаде, від фашистської окупації нас відділятиме всього лише 22 кілометри протоки. (series 6, season 1; 00:02:53--> 00:03:08)*

У досліджуваній кінострічці використання військової лексики характерне як і для цивільних жителів, так і персонажів, які пов’язані з професійною військовою діяльністю. Взагалі, в фільмі навколівійської лексики значно більше, аніж вузькопрофесійної, що пов’язано з прагненням авторів зосередитися на сприйнятті очікування і власне періоду Другої світової війни переважно цивільним населенням.

З метою вербальної реконструкції реальності, створеній в серіалі, та аналізу мовних засобів, що використані для цього, в нашому дослідженні ми використали теорію лексико-семантичних полів, згідно з якою лексико-семантичне поле є моделлю реальної картини світу. Відібрані з кінострічки “Home Fires” лексичні одиниці на позначення військової лексики було розподілено на 4 тематичні групи, таких як: *Навколівійська лексика, Військово-побутова лексика, Військово-професійна лексика, Назви угруповувань, звання*. Зазначимо, що військово-побутова лексика поділена на такі лексико-семантичні групи (ЛСГ) як: *Назви місць, позицій, укріплень; Назви елементи бою/битви; Назви продуктів харчування та медичних засобів; Звертання до німців*. Військово – професійну лексику розділено на 3 ЛСГ: *Загальна військова лексика; Назви зброї, снарядів і т.п.; Назви військової техніки*. Мікрополе лексичних одиниць *Назв угруповувань, звань і т.п.* поділено на 2 лексико-семантичні групи: *Назви звання та посад і Назви угруповувань*.

Якщо говорити про використання військової лексики всіма персонажами кінострічки, то досліджено, що найбільше в кінострічці “Home Fires” використано навколівійської лексики - 29 %. Зазначимо дані лексичні одиниці охарактеризовували життя цивільних, описували те, що відбувалося в їхньому містечку перед початком повномасштабного вторгнення. Наведемо приклади використання даних лексичних одиниць в кінострічці:

*- Still no ration book for David? I'm telephoning the Ministry, see if they can sort it out. David has a right to a ration book, same as everyone else. The boy needs to eat. (season 1, series 4);*

*- You'd think they wouldn't make the same mistake twice. You were at least expecting an evacuee from Liverpool?( season 1, series 5);*



Слід зазначити, що у кінострічці досить часто використовуються лексичні одиниці на позначення назви зброї, снарядів, військової техніки. Наведемо приклад використання таких одиниць у контексті:

- *Unofficially, according to a pal who made it back, he walked directly into enemy fire without rifle or helmet. (season 1, series 5);*

Також у кінострічці часто вживається лексика на позначення військових звань та посад, які визначають положення одних військовослужбовців по відношенню до інших військовослужбовців. Наприклад:

- *Let's hope Boris and I aren't too long in the tooth for it. Yeah, well, we would have taken her but for the RAF officers being billeted with us. (season 1, series 2);*

В результаті аналізу частотності використання лексичних одиниць відповідної семантичної структури ми спробували відобразити структуру лексико-семантичного поля "WAR" у свідомості персонажів стрічки:

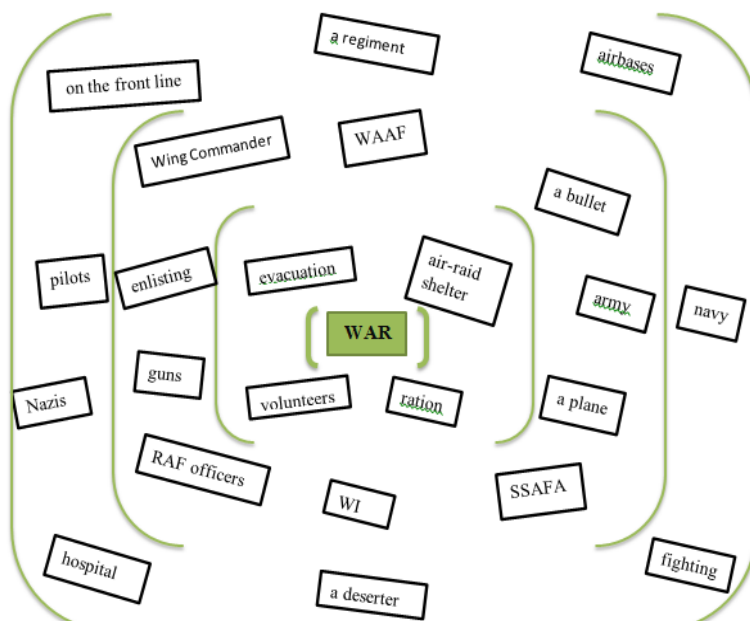


Рис.1. Структура лексико-семантичного поля "WAR"

В результаті аналізу 98 лексичних військових та навколо військових лексем, що використовувалися персонажами стрічки, ми з'ясували, що найбільшу кількість становить навколівійськова лексика – 30 %, військово-професійна (26%) та військово-побутова – (19%) Відсоток використаної лексики на позначення звань та посад, а також військових угруповувань – становить 22.

Незважаючи на значну кількість фільмів воєнної тематики, переважна їх кількість присвячена власне військовим подіям з акцентом на батальних сценах та значною кількістю використаної військової термінології. Аналізована нами стрічка – твір, присвячений цивільним, унесок яких в війну часто недооцінений, а лексика, яку вони використовують – недостатньо досліджена. Відтак, визначення лексико-семантичних особливостей використаної військової та навколівійської лексики персонажами фільму, а також подальше дослідження стратегій її відтворення українською мовою надзвичайно перспективні. Слід, однак, зважати на те, що, обираючи стратегію відтворення адаптування аудіовізуального продукту для цільової (в нашому випадку, української) аудиторії, слід зважати і на інші, окрім власне текстового, компоненти (пісні, написи, листівки тощо). Можна зробити висновок, що при перекладі аудіовізуальних матеріалів, на відміну інших видів перекладу, значну роль відіграють екстралінгвістичні фактори. Незважаючи на те, що головна роль залишається за лінгвістичним кодом, тобто текстовим повідомленням, при перекладі художніх кінострічок також необхідно враховувати інші семантичні коди: музичний ряд, шумовий ряд, відеоряд.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лукіячук Ю.О. Способи класифікації військових термінів / Ю.О. Лукіячук / Наукові записки Національного університету «Острозька академія» – Серія «Філологічна» – Випуск 66 – 2017 – с. 65-67.
2. Chaume, F. Cine y traducción / F. Chaume. – Madrid : Cátedra, 2004. – 366 p.
3. Cintas, Jorge Diaz. "Introduction–Audiovisual translation: An overview of its potential." New trends in audiovisual translation (2009): 1-18.
4. Luyken, G. M., 1991. Overcoming Language Barriers in Television. Dubbing and Subtitling for the European Audience, Manchester: The European Institute for the Media, p.80.
5. Zabalbeascoa, P. (1993). Developing translation studies to better account for audiovisual texts and other new forms of text production. Unpublished doctoral thesis, University of Lleida, p.183-185



УДК 82.0(045)  
Р62

Ілона РОЖАНЧУК

## СЛОВЕСНИЙ ПОРТРЕТ ЯК ЛІТЕРАТУРНА КАТЕГОРІЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.

У статті розроблена обґрунтована концепція словесного портрету як літературної категорії. При цьому особлива увага звертається на зіставлення живописного портрету з портретом, що створюється словесними виражальними засобами. Детально аналізуються різні типи літературних портретів.

**Ключові слова.** Живописний портрет, літературний портрет, художній опис, портретна деталь, підтекст, образ персонажу.

**Постановка проблеми.** Поняття «портрет» використовується не лише в мистецтвознавстві, а й у літературознавстві. Але зараз в науці про літературу ще немає точного визначення цього поняття. **Актуальність** дослідження полягає в самій спробі увиразнення поняття словесного портрету як літературної категорії. Портрет персонажу є одним із важливих складових літературного твору. Майстерність у його створенні, що проявлена письменником, є важливою умовою, яка забезпечує художній рівень літературного твору. З метою показати особливості власне **літературного портрету**, доцільне його співставлення з **живописним портретом**

**Аналіз досліджень та публікацій.** Над питання портрета в літературі працювали такі науковці як М. Андронікова, М. Уртмінцева, К. Сізова, А. Жаборюк, Ю. Лотман, Л. Томусяк, М. Мельник. Науковий інтерес викликає аналіз походження поняття літературного портрету, його виникнення, розвиток, особливості стилю письменників.

Особливу увагу звертає на себе дослідження учениці О.Білецького М. О. Габель «Зображення зовнішності осіб»[2] у якому детально розроблена концепція про 4 типи літературних портретів. Г. Ключек у своїй праці «Поетика візуальності Тараса Шевченка»[6] розглянув питання про те, як відбивається в поетичній творчості Тараса Шевченка його досвід як майстра-живописця у створенні портретів засобами поетичного слова.

**Мета статті** полягає у тому, щоб шляхом зіставлення понять «живописний портрет» та «літературний портрет» створити цілісну концепцію портрету, що створюється засобами художнього слова.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У академічному тлумачному словнику є такі визначення поняття «портрет»:

1. Мальоване, скульптурне або фотографічне зображення обличчя людини або групи людей;
2. Відповідний жанр образотворчого мистецтва;
3. Опис зовнішності персонажа в літературному творі;
4. Різновид літературного жанру — нарис життя й діяльності якої-небудь людини;
5. Загальна характеристика, сукупність характерних рис кого-небудь[1].

Науковці також дають трактування цьому поняттю з точки зору літературознавства. Польський літературознавець Є. Фаріно зазначає: «Під «портретом» розуміється в літературознавстві кілька різних речей:

1. Сформований у XVII столітті у Франції жанр словесного зображення людини;
2. Опис зовнішності персонажа в якомусь літературному творі;
3. Нарис біографії та творчості (діяльності) якогось письменника, художника, вченого, політика тощо»[9, с. 166].

Українські науковці трактують цей термін так: «Портрет – це цілісна системно-структурна єдність, невід’ємний компонент образної системи літературного твору, що підпорядкований загальним принципам опису зовнішності персонажа й має на меті репрезентацію ставлення автора до героя»[8].

У живописі портрет є самостійним жанром, тоді як у літературі це лише елемент структури художнього твору, який повністю залежить від змісту твору. Літературний портрет є способом конкретизації художньої оповіді та індивідуалізації героїв. Це вид художнього опису. У ньому через призму авторського задуму відтворюється для читачів зовнішність персонажів.

Живописний портрет – це складний жанр, адже для того, щоб створити хороший портрет необхідно не лише передати зовнішність людини. Художник має передати внутрішній світ портретованого, його характер, інакше портрет буде «не живим». Художнику необхідно обрати ще й вдалий «кадр» для створення портрету, аби зловити вдачу міміку, жести, позу. Проблема в тому, що для художника майже неможливо в одному портреті повністю розкрити особистість портретованого, адже необхідно показати всі грані характеру. Але таку можливість мають письменники, які словами можуть показати читачам і зовнішність





персонажів, і характер, і важливі особливості. Важлива різниця між художнім та літературним портретом у тому, що художник фіксує людину в бажаній для нього статичній формі. Він не дає нам більше інформації про портретованого, тоді як словесний портрет показує нам героя в різних ракурсах, різних ситуаціях, які добре розкривають внутрішній індивідуальний світ. Важливо те, що художній портрет нам одразу показує все (людину, її настрій, характер), тоді як у художньому творі літературний портрет з часом може доповнюватися, не одразу в тексті подаються всі характеристики.

Головна відмінність між літературним портретом та художнім у специфіці передачі. Вони по-різному «будують» портрети. Так «будівельний матеріал» для художнього портрету – це кольори, тоді як для літературного – людське мовлення і мислення, вчинки через які розкриваються персонажі.

Словесні портрети входять до складової частини структури героя літературного твору. Портрет героя в художньому тексті є важливим методом вираження психологічної й соціальної характеристики персонажів.

Письменники можуть спеціально створювати словесні портрети із символічним підтекстом, це допомагає в тексті створити велике поле підтекстової інформації, яка допоможе краще розуміти художній твір. Часто це може бути звернення уваги читачів на особливості зовнішності, наприклад, тонкі піджаті губи показують злість і пихатість, великі пухкі губи можуть характеризувати персонажа як доброго й дещо наївного.

Для змалювання портрета персонажів письменники користуються широким спектром засобів. Образ складається з кількох факторів. По-перше, описується зовнішність, ключові ознаки персонажів (обличчя, зріст, статуру). По-друге, вираження думок героїв, почуття, переживання та загалом його поведінка. У цьому випадку важливо зазначити, що «зовнішній вигляд персонажа буде тим більш реально, «фізично» відчутним, чим глибше буде розкрито його внутрішній світ, чим рельєфніше вимальовується його характер, його поведінка в найрізноманітніших сюжетних ситуаціях»[3]. По-третє, для повного розкриття героїв автор має розкрити поведінку персонажів у різних ситуаціях, їх емоційний стан, який протягом твору змінюється, їх уподобання (естетичні уподобання, смаки). Окрім цього письменник у творі має задіяти органи чуття персонажів та читачів: зір (колеристика), нюх, смак, слух. Важливим фактором для створення повного літературного портрету є імена та прізвища персонажів. Додатковими факторами є інтер'єри будинків персонажів та пейзажі при яких відбуваються події.

Через усі портретні елементи автор передає читачам індивідуальність своїх персонажів, розкриває всю їх сутність. Завдяки цьому читачам одразу стає зрозумілим характер героїв.

Учениця О. Білецького (вона писала під його керівництвом кандидатську дисертацію) М. О. Габель у роботі «Зображення зовнішності осіб» вказали на 4 типи портретів:

1. Абстрактний.
2. Живописний.
3. Паспортний.
4. Динамічний[2].

**Абстрактний портрет** не чіткий, він не може передати повну характеристику персонажів. Читачам не показується точний вигляд героя, його загальне зображення, опис жестів, рухів, не описується характер. Письменник формує враження читачів про персонажа через думки про нього інших героїв твору. Прикладом абстрактного портрету є портрет Оксани в повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Сердешна Оксана»: «А що то за дівка була! Білявенька, моторненька, швидка, прудка, на річах бойка, проти усякого звичайненька. Де вона, там з неї і регіт, і сміх, і іграшки, і вигадки»[5]. На цьому прикладі показується захват від героїні. Складається одразу позитивне враження про Оксану, яке йде від автора.

**Живописний** літературний портрет показує зовнішність героїв, їх поведінку через порівняння з елементами природи. Так, наприклад, очі молодих героїнь часто порівнюють із темними ночами чи ясними зорями. У повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» головну героїню описують так: «Висока, прямесенька, як стрілочка, чорнявенька, очиці як тернові ягідки, бровоньки як на шнурочку, личком червона, як панська рожа, що у саду цвіте, носочок так собі пряменький з горбочком, а губоньки як цвіточки розцвітають, і меж ними зубоньки неначе жарнівки, як одна, на одну на ниточці нанизані»[4].

**Паспортний** тип літературного портрету показує читачам опис героя у звичайному вигляді. Паспортний портрет зображає зовнішність персонажу - особливості обличчя, колір і довжина волосся, зріст, постать і т.д. Але цей тип портрету не виражає психічний стан персонажа. В. Підмогильний у романі «Місто» знайомить читачів із головним героєм Степаном саме через паспортний портрет: «На зріст він був високий, тілом міцно збудований і смуглий на обличчі. Молоді м'які волосинки, неголені вже тиждень, надавали йому неохайного вигляду. Але брови мав густі, очі великі, сірі, чоло широке, губи чутливі. Темне волосся він одкидав назад, як багато хто з селяків і дехто тепер з поетів»[7].

**Динамічний** літературний портрет передає психологічний стан героїв. У такому типу портрету звертається увага не на зовнішність героїв, а на його внутрішній світ. У повісті О. Кобилянської «Царівна» душевний стан головної героїні Наталки Верковичівни змінюється. Наприклад, на початку повісті вона відчувала пригнічення через Павлину, яка вважає Наталку тягарем та не схвалює її мрію про вищу освіту.



Наталку загалом пригнічує положення жінок в суспільстві, тоді як Павлина зі своїми доньками сприймають це як належне. Протягом повісті її психічний стан змінювався. Наталка пройшла крізь багато випробувань, які змінювали її. Вона страждала через примусовий шлюб із професором Лорденом, нерозділене кохання, смерть вдови Марко, через відмову публікації книги. За змінами у її зовнішності можна простежити за внутрішніми психологічними станами Наталки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Поняття портрету в літературі досліджували А. Жаборюк, М. Габель, К. Сізова, Ю. Лотман, Л. Томусяк.. Літературний портрет суттєво відрізняється від живописного. Якщо у живописі портрет є самостійним жанром, то в літературі це лише елемент структури художнього твору. Словесний портрет є видом художнього опису. Він є певним способом конкретизації художньої оповіді а індивідуалізації персонажів твору. Письменники словами зображають читачам зовнішність персонажа, індивідуальні риси його характеру, їх формування в минулому. Художник порівняно з письменником володіє більш обмеженими можливостями у розкритті психологічних рис портретованого.

Велика різниця у специфіці передачі образів у двох різних портретах. Для художнього це кольори та лінії, тоді як для літературного – людське мовлення, мислення та вчинки.

Портрет в літературі входить до складової частини структури образу персонажу. Окрім цього автори можуть спеціально створювати словесні портрети із символічним підтекстом. Таким чином у тексті створюється велике поле підтекстової інформації, яка допоможе читачам краще зрозуміти художній підтекст.

Якщо говорити про перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження, то нам видається важливим розвивати такі методичні підходи до вивчення способів сприймання та розуміння читачами літературних портретів. Йдеться про **методику повільного прочитання**, яка дозволяє глибше розуміти зміст і художні прийоми текстів, які спрямовані на створення літературних портретів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/portret> (дата звернення: 10.10.2022).
2. Габель М. О. Зображення зовнішності осіб / А.І. Білецький // Вибрані праці з теорії літератури - М., 1964. С. 149-169.
3. Жаборюк А. А. Принципи й засоби творення характеру в літературі й малярстві // Історико-літературний журнал. Одеса. 1997. № 3. С. 48-52.
4. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Маруся. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=1018> (дата звернення: 10.10.2022).
5. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Сердешна Оксана. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2448> (дата звернення: 10.10.2022).
6. Клочек Г. Д. Поетика візуальності Тараса Шевченка. Київ : Академвидав, 2013. 256 с.
7. Підмогильний В. П. Місто. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=76> (дата звернення: 10.10.2022).
8. Томусяк А. О. Портретний опис як структурний елемент художнього тексту // Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції «Наукowa myśl informacyjnej rowieki - 2021» (м. Перемишль, 7-15 березня 2021 р.) / відпов. за випуск Ціборовський С. Перемишль, 2021. С. 42-45.
9. Фаріно Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 639с.

УДК 811.111

Оксана СУБОТА

### ТИПОЛОГІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО СЕРІАЛУ «THE BOYS» )

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.

*У статті досліджено специфіку перекладу соціокультурних лексичних одиниць. Автором розглянуто основні підходи до класифікації соціокультурних реалій, виявлено труднощі перекладу культурно маркованих одиниць на прикладі реалій.*

**Ключові слова:** соціокультурна лексика, реалія, культурно маркована лексика, лексеми, класифікація, способи перекладу, перекладацька трансформація.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день немає єдиної класифікації соціокультурних реалій і дослідники пропонують різні їх види, ґрунтуючись на тих чи інших принципах. Реалії можна розділити на різні групи, залежно від того, яке поняття вони позначають; вони можуть бути історичними, етнічними, побутовими і т. д. У зв'язку з цим існують різні класифікації реалій. Переклад слів-реалій – одна з найбільших труднощів, через відсутність еквіваленту у мові перекладу, а також необхідність передати не тільки семантичне значення реалії, а й конотативне (національний та історичний колорит).

**Актуальність** дослідження зумовлена потребою ретельного вивчення особливостей класифікації та перекладу англійських американських соціокультурних реалій.

**Мета** дослідження полягає у вивченні типології та визначенні специфіки перекладу соціокультурних реалій.



**Об'єкт** дослідження складають англомовні лінгвокультурологічні реалії, відібрані з серіалу «The Boys».

**Предметом** дослідження виступають особливості перекладу цих реалій українською мовою.

**Аналіз попередніх публікацій із теми дослідження.** Поняття «соціокультурна лексика» належить до безеквівалентної лексики. Поряд з цим у мовознавстві існують такі поняття як «фонова лексика», «лакуна», «реалія», «екзотизм», «етнографізм», «варваризм» тощо. Наявність такої значної кількості термінів на позначення лексичних одиниць з культурним компонентом у семантиці зумовлена відсутністю одноставної думки серед мовознавців щодо класифікації культурно маркованої лексики.

Про види реалій та принципи їх класифікації писали багато дослідників: Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, А. Є. Супрун, А. А. Реформатський, С. Влахов, С. Флорін та багато інших. А. Є. Супрун, наприклад, класифікує реалії за предметною ознакою, А. А. Реформатський – за предметно-мовною, С. Влахов та С. Флорін детально розглядають групи та підгрупи реалій, враховуючи коннотативні ознаки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мова – це путівник у «соціальну дійсність» [5, с. 261], в якій образ реального світу є орієнтовною основою для діяльності людини через призму соціалізованих значень та особистісних смислів як кристалізації людського ставлення до світу в процесі його сприйняття, пізнання та перетворення [3, с. 279]. Відповідно, в мові відображається не тільки реальний світ, що оточує людину, не лише спосіб її життя та поведінка, а й суспільна самосвідомість етносу, національний характер, традиції, звичаї, система цінностей, бачення світу. Особистість етносоціуму, його мовна картина світу, менталітет, ідеологія та культура формуються мовою та одночасно відображаються в ній [5, с. 35-37].

Невипадково Г.Д. Томахін вважає, що компоненти мовних картин світу людей, що представляють різні культури, це національно-марковані мовні одиниці, що несуть соціокультурну специфіку; при цьому він зазначає, що це насамперед лексика з національно-культурною семантикою – реалії [7, с. 6].

За визначенням І. С. Алексєєвої, реалії – це «лексеми в мові, які позначають реалії побуту та суспільного життя, специфічні для будь-якого народу, країни чи місцевості» [1, с. 181]. Відмінною рисою реалій є відсутність у мові іншого народу точних еквівалентів даних мовних одиниць. Саме у зв'язку з цим переклад мовних реалій становить певні труднощі.

Про види реалій та принципи їх класифікації писали багато дослідників: Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, А. Є. Супрун, А. А. Реформатський, С. Влахов, С. Флорін та багато інших. А. Є. Супрун, наприклад, класифікує реалії за предметною ознакою, А. А. Реформатський – за предметно-мовною, С. Влахов та С. Флорін детально розглядають групи та підгрупи реалій, враховуючи коннотативні ознаки.

С. Бархударов має великі заслуги у сфері вивчення соціокультурної лексики. Його класифікація заснована на географічному та етнографічному аспектах, які охоплюють практично всі основні параметри безеквівалентної лексики. Відповідно до цього поділу, географічні назви, назви організацій, газет та фільмів, які не зустрічаються в інших мовах, не мають там еквівалента так само, як власні імена. Отже, безеквівалентність в власних іменах можна замінити еквівалентністю пізніше, через певний проміжок часу, у певному просторі. Періодичні видання та художня література відіграють важливу роль у цьому процесі.

С. Влахов і С. Флорін також мають великі досягнення у вивченні соціокультурної лексики. Сфера соціокультурної лексики, за їх словами поділяється на три групи реалій: географічні, етнографічні, соціально-політичні.

У географічні реалії входять географічні об'єкти, пов'язані з діяльністю людини, фізична географія та метеорологічні об'єкти, ендемічні назви.

В етнографічні реалії входять реалії, які виражають поняття, що стосуються домашнього господарства, їжі, напоїв, одягу, прикрас, меблів, посуду, відпочинку, професій, інструментів, мистецтва, фольклору, свят, ігор, міфологічних реалій, музичним етнічним об'єктам, грошам та ін.

До поняття соціально-політичних реалій входять адміністративно-територіальний поділ, поселення, реалії поселень, правителі, органи влади, суспільно-політичне життя, військові реалії та пов'язані з ними реалії [2, с. 51-56].

Найбільш владою, на нашу думку, класифікацією соціокультурних реалій є класифікація дослідник Г.Д.Томахіна, який відбирає і групує за тематично-смысловим принципом ті реалії, знання яких входять у фонові знання американців, дозволяючи їм розуміти одне одного з півслова. Це насамперед такі групи реалій: 1. етнографічні реалії (реалії побуту – житло, одяг, їжа, напої, заклади, транспорт, зв'язок – пошта, телеграф, телефон, відпочинок, проведення часу, звичаї та традиції, свята, заходи, грошові одиниці); 2. географічні реалії, флора, фауна, культурні рослини, природні ресурси; 3. суспільно-політичні реалії (наприклад, державні символи та символи штатів; реалії, пов'язані з конституцією США, законодавчою владою, судовою системою, виконавчою владою та місцевим самоврядуванням; політичні партії та громадські організації, агенції); 4. реалії системи освіти, релігії, літератури, мистецтва та культури (реалії духовного життя суспільства). У суто практичних цілях в окрему групу виділено ономастичні реалії: топонімічна та антропонімічна системи як носії певного національного колориту (фону) та особливостей конотацій, що виникли на основі культурно-історичного розвитку власних назв [8, с. 46-219].



Для нашого наукового дослідження соціокультурної було обрано саме класифікацію реалій Г.Д.Томахіна [8, с. 43-201].

Для дослідження способів перекладу реалій з англійської мови українською нами була використана вибірка прикладів реалій з американського серіалу «The Boys», загальний обсяг якої складає 145 одиниць.

За допомогою методу кількісних підрахунків визначено частоту вживання кожного із зазначених типів реалій у американському серіалі «The Boys» (див. табл. 1). Як свідчать кількісні дані, найпоширенішими в серіалі «The Boys» є етнографічні реалії (36 од., 25%); друге місце займають культурні реалії (34 од., 23,5%); на третьому місці знаходяться географічні реалії (33 од., 23%); четверте місце посідають суспільно-політичні реалії (21 од., 14,5%); на останньому місці знаходяться ономастичні реалії (20 од., 14%).

Таблиця 1.

№	Тип лексем	Абсолютна частота	Відносна частота (%)	Приклад
1.	Етнографічні	36	25%	Super Bowl; Happy Meal; Edible Arrangement; Jack Daniels; eBay; Uber.
2.	Релігія, культура	34	23,5%	Cornell; Samaritan; mah-jongg; The Matrix; YouTube; Comic-Con
3.	Географічні	33	23%	No-man's-land; Atlanta; New York; Boston
4.	Суспільно-політичні	21	14,5%	MS-13; NORAD; CIA; Lockheed; Congress; Blue Angels.
5.	Ономастичні	20	14%	Tom Ford; Billy Joel; James Bond; Big Apple; John Hancock; Bonnie and Clyde
6.	Загальна кількість	145	100%	

Досить важким завданням для перекладача є переклад саме реалій. Для правильної і точної передачі інформації необхідно мати комплекс знань з історії, культури, іноземної мови тощо.

Існують різні точки зору про способи перекладу реалій, які в окремих позиціях відрізняються за своїм складом, хоча і мають схожі риси. Теоретики перекладу С. Флорін і С. Влахов пропонують такі прийоми передачі реалій у перекладі: транскрипція (транслітерація), введення неологізму (калька, напівкалька, освоєння, семантичний неологізм), приблизний переклад (гіпонімічний переклад, функціональний аналог, описовий переклад), контекстуальний переклад [2, с. 87–92].

Найчастіше перекладачі використовують транслітерацію, так як передача звучання є більш ефективною, ніж передача графічного зображення. Транслітерація сприяє більш точній передачі національного колориту. Дані методи застосовуються при перекладі власних назв, географічних назв, назв брендів, газет, журналів тощо. Введення неологізму – засіб перекладу реалії зі збереженням її колориту шляхом утворення нового слова або словосполучення. Такими словами є кальки і напівкальки. Семантичний неологізм – це нове слово або вираз, створене перекладачем, яке дозволяє зрозуміти смисловий зміст іншомовної реалії. Переклад реалій за допомогою неологізмів найменш поширений.

Приблизний переклад використовується найчастіше для перекладу реалій. За допомогою цього способу вдається найкраще передати предметний зміст реалії, але при цьому втрачається її колорит, так як відбувається заміна конотативного елемента нейтральним по стилю, тобто словом або словосполученням з нульовою конотацією.

Існує кілька видів приблизного перекладу: 1) гіпонімічний переклад, що має на увазі заміну видового поняття на родове. Цей спосіб перекладу дає можливість розкрити зміст іншомовної реалії за допомогою одиниці з більш широким або вузьким значенням; 2) прийом «функціональний аналог» дає можливість поміняти іншомовну реалію на добре відому для перекладача. Цей прийом заснований на використанні наближеного аналога, який асоціюється у реципієнта з тією ж реалією, що перекладається; 3) описовий переклад використовується в тих ситуаціях, коли перекладач з певних причин не може використати інший прийом перекладу, і змушений пояснювати незнайому реалію.

У контекстуальному перекладі орієнтиром для перекладача виступає контекст, оскільки іншомовна реалія може мати відповідності, які відрізняються від словникового перекладу [2, с. 98–112].

Розглянемо декілька прикладів аналізу соціокультурних реалій та способу їх перекладу у американському серіалі «The Boys»:





Then please, place your John Hancocks on my board	Будь ласка впишіть себе на мою дошку
---	--------------------------------------

У репліці маємо лексему *John Hancock*, що належить до категорії ономастичних антропонімів-номінацій видатних політичних та історичних діячів. Джон Генкок – американський державний діяч, обіймав посаду президента Другого Континентального Конгресу. В американській культурі здобув велику популярність за особливо великий підпис під Декларацією незалежності США. Через це його ім'я стало метафоричним синонімом до слова підпис. У наведеному перекладі виразу «*place your John Hancocks*» було використано гіпонімичний переклад, лексему опущено та генералізовано, адже буквальний переклад лексеми не розкриє її зміст для реципієнта перекладу або якщо її заміна на родове поняття є найбільш доречною в рамках певного контексту.

<i>Fuck off to Epcot? The Hamptons?</i>	Діснейленд
---	------------

У наступній репліці використовуються лексеми *Epcot* та *Hamptons*, які позначають парк розваг та район у місті Лонг-Айленд, штат Нью-Йорк. *Epcot* – парк розваг «Всесвітнього центру відпочинку Волта Діснея». *Hamptons* – це розкішний пляжний район у Лонг-Айленді. При перекладі лексем перекладач використав прийом функціонального перекладу та скористався лексичною одиницею «Діснейленд», незважаючи на те, що вона називає інший парк розваг, а також опустив лексему *Hamptons*. Таке перекладацьке рішення ймовірно було вмотивоване високим рівнем популярності Діснейленду в порівнянні з *Epcot*, а місце відпочинку багатьох американських знаменитостей *Hamptons* взагалі не відоме українському реципієнту.

<i>We didn't bring him here for a fucking Happy Meal.</i>	Ну ми ж не на Хеппі Міл його сюди привезли.
<i>I mean, Iowa's sweetheart, the Defender of Des Moines, just went psycho on the Deep.</i>	Зіронька Айови, захисниця Де Мойнс, напала на Глибину.

В даних прикладах маємо етнографічну соціокультурну лексему *Happy Meal*, що позначає комплексний обід для дітей, який використовується в мережі ресторанів швидкого харчування Макдоналдс. А також географічну лексему *Des Moines*, яка позначає американське місто в штаті Айова. У обох випадках перекладач вдався до транслітерації, але, якщо у першому прикладі таке рішення було вдалим, адже така трансформація добре передає колорит лексеми, то у другому прикладі перекладач допустився помилки. Транслітерація «Де Мойнс» невдала, адже назва міста походить з французької, тому за правилами мови слід використовувати транскрипцію «Де-Мойн».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, здійснений нами аналіз соціокультурної лексики в американському серіалі «*The Boys*» засвідчив, що найпоширенішими в тексті телесеріалу є етнографічні реалії; наступними за частотністю виявилися культурні реалії; незначною мірою їм поступилися географічні реалії; суспільно-політичні реалії виявили середню частоту вживання; на останньому місці з найменшою частотністю вживання опинилися ономастичні реалії. Найпродуктивнішими перекладацькими прийомами при перекладі реалій вважаються транскодування (транслітерація і транскрипція), калькування, конкретизація чи генералізація, переклад за допомогою функціонального аналога, контекстуальний переклад та метод описового перекладу. Проблема дослідження прийомів перекладу соціокультурної лексики і досі залишається невирішеною. Це пов'язано з різними поглядами та підходами перекладознавців до класифікації соціокультурної лексики, тлумачення поняття «реалія», визначення способів перекладу реалій. Тому питання вдосконалення методологічних підходів до класифікації реалій з національнокультурним колоритом та систематизації способів перекладу реалій є перспективним і потребує подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
4. Наумчук Т. І. Соціокультурні особливості лексики та фразеології кінематографу США. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологічна: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, та ін. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 58. С. 16-18
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ./Общ.ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика.– М.: Изд.группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык, личность, интернет//Вестн.Моск. ун-та.– Сер.19: Лингвистика и межкультурная коммуникация.–2000.– №4.–М.: Моск.гос.ун.– 146 с.
7. Томахин Г.Д. США: Лингвострановедческий словарь. – М.: Рус.яз., 1999. – 576 с.
8. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: Учеб.пособие. – М.: Высш.шк., 1988. – 239 с.
9. Четвертак С. О. Стратегія репрезентації американської національної ідентичності в політичному дискурсі США / С. О. Четвертак // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХНУ, 2016. – Вип.10. – Т.3. – С. 213–219.



УДК 821

Вікторія ТАРАТУТА

**ПРОБЛЕМА ЖИТТЄВОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ У ТОТАЛІТАРНОМУ СВІТІ  
У ПОВІСТІ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ «МАНА»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

*Розвідка присвячена розмові про українську діаспорну письменницю Докію Гуменну, зокрема про особливості змалювання психології творчої особистості у тоталітарному світі в повісті авторки «Мана». Зауважено, що колоніальна політика радянської влади стояла на заваді індивідуальної свободи людини.*

**Ключові слова:** діаспорна література, Докія Гуменна, повість, психологізм, тоталітарне суспільство.

**Постановка проблеми.** Історія новітньої української літератури знаменна тим, що в літературний процес за період незалежності України повернуто чимало раніше незаслужено забутих імен талановитих митців, які жили і творили за межами Батьківщини, в еміграції, і яких через політичне переслідування, беззаконня тоталітарного режиму було викреслено з національного культурного життя. Серед них важливе місце належить Д. Гуменній, чий доробок є яскравим і самобутнім явищем в українській літературі. Творчість письменниці доволі тривалий час була в забутті, бо мисткиня писала правду про буття України 20-40-х років ХХ століття.

Докія Гуменна – українська авторка, учасниця літературних організацій «Плуг», Український Мистецький Рух, «Слово». Як письменниця вперше про себе заявила на початку ХХ століття. Позбавлена права друкувати свої твори в радянській державі, Д. Гуменна в роки Другої світової війни емігрувала спочатку до Західної Європи, а згодом – до США, де й продовжила свою літературну діяльність.

Сенс свого життя Докія Гуменна вбачала в поширенні засобами художньої літератури знань про давність і самобутність українського народу. Її літературну спадщину складають оригінальні і в тематичному, і в жанровому плані твори. Темі національної праісторії присвячені повісті «Велике Цабе», «Небесний змій», «Епізод з життя Європи Критської», есеї «Благослови, мати!», «Родинний альбом», «Минуле пливе у прийдешнє», збірка мікронovel «Прогулянка алеями мільйоноліть» та ін.. Буття України у 20–40-і роки ХХ століття зображено у романах «Діти Чумацького шляху», «Золотий плуг», повість «Мана» та ін. Визначальною прикметою творчості авторки є правдивість змалювання дійсності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зауважимо, що творчість Д. Гуменної, зокрема її повість «Мана», системно осмислена монографіях П. Сороки «Докія Гуменна. Літературний портрет» [12], М. Лаврусенко «Праісторія в українській літературі: проблема кореляції наукового і художнього пізнання» [6], статтях Г. Костюка [4], М. Лаврусенко [5], Ю. Мариненка, [7], В. Даниленка [3], М. Мушинки [8], Т. Николук [9], В. Пепи [10], А. Погрібного [11] та ін.

**Мета статті.** Зважаючи на висновки вчених, у нашій студії ми дослідимо особливості змалювання проблеми реалізації особистості у тоталітарному світі в повісті Д. Гуменної «Мана».

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Однією з провідних ознак художньої літератури є її здатність розкривати особливості внутрішнього світу людини. Мистецтво слова відображає душевні пориви, обґрунтовує вчинки, а також відображає складні почуття, описує внутрішні конфлікти та будує плани їхнього вирішення. Художній твір чинить особливий вплив на читача. Це відбувається головним чином через його емоції. Зображення емоційного стану літературних персонажів є одним із прийомів психологізму. У процесі читання твору читач через відчуття та переживання автоматично переноситься у психологічний вимір художнього твору.

На думку вчених-філологів (В. Фашенка, Л. Каневської, Е. Мірошниченко та ін.) психологізм як явище художнього феномену покликаний виражати та втілювати художній зміст, а його основою є ідейно-моральні принципи. Літературний психологізм зображає внутрішній світ героїв – їхні думки, переживання, бажання. Висновками цих учених ми будемо послуговуватися, аналізуючи повість Д. Гуменної «Мана», яка була написана 1940 року в Україні, проте вийшла друком в Нью-Йорку лише 1952 року.

Джерелом твору став унікальний життєвий досвід (закоханність у начальника ОБЛЗУ) авторки, яка у своїх спогадах зазначає, «те, що зо мною діялося в ОБЛЗУ, не могла я нікому розказати, довірити... Воно недоторканне... Але моя манія опанувала мене безмірно, деспотично, і щоб дати їй вихід, я записувала, що зі мною діється. Не був це “матеріал для повісти”, а доконечність, щоб себе розвантажити. Навіть знала ж, що радянська література не терпить таких тем, як глибоко інтимне життя серця. Але це ж для себе! Я просто давала собі волю на папері..., і дала йому назву “Манія”» [1, с. 175]. Згодом мисткиня обрала іншу – не менш символічну – назву «Мана».

У центрі уваги твору – особисте життя трійки давніх товаришів – Сергія Михайловича, Платона Озеровича, Максима Стеблівського та двох жінок-стенографісток – Юлії Отави та Зої Малевицької. Щоб



повною мірою розкрити внутрішній світ героїв, авторка вдається до використання епістолярного жанру та форми щоденних записів персонажів, ліричні монологи яких складають основу повісті. Кожен образ твору авторка змальовує детально й психологічно переконливо. Кожен з них – індивідуальність зі складним внутрішнім світом.

П. Сорока, оцінюючи цю повість, зауважує: «Звичайно, перед нами один з типів так званого службового роману, але виписаний по-своєму оригінально, без трафаретів і кліше» [12, с. 141]. В основі сюжету лежить кохання Юлії Отави до Сергія Михайловича, керівника Цукротресту, для якого кар'єра – понад усе. В. Даниленко зауважує, що в повісті «Мана» «письменниця намагалася обійти ідеологічний бік життя повоєнного сталінського суспільства. Д. Гуменна жодним словом не згадує про партійну приналежність своїх персонажів, про партійний контроль у Цукротресті, про страх перед НКВС, про систему доносів тощо» [3, с. 40]. Однак поведінка цього героя змальована типовою як для прихильника сталінської системи. Отримавши посаду директора, він стає пихатим і зарозумілим, починає зверхньо ставитися до власних підлеглих, зокрема до Отави: «*Хто така стенографістка? Технічний робітник. Чому вона вважає, що її справу повинен розв'язувати тільки я, а не адміністратор? Я ледве стримав себе, щоб не вдарити кулаком по столі й не вигнати її геть... Всі вони бігають до мене за кожною дрібницею...*» [2, с.33]. На прикладі Сергія Михайловича можемо спостерігати те, як Д. Гуменна майстерно та психологічно переконливо змалювала деформацію свідомості особистості за часів тоталітарного режиму: колись молодий і енергійний юнак, сповнений людської простоти та жаги до реалізації своїх інтелектуальних здібностей, через ряд причин, зумовлених передусім пануванням сталінської диктатури на теренах України, стає прикладом авторитарного і бездушного керівника, що прагне перетворити підлеглих на сліпі знаряддя праці. Колишніх друзів, зокрема Платона Озеровича, який хотів запросити давнього товариша на полювання, Сергій Михайлович починає тримати на відстані, без зайвих вагань будує стіну між начальником та звичайним інженером: «*Я вчора ввечері, знаючи, що він допізна сидить у своєму кабінеті, зайшов, між іншим, з одною справою, а була думка запросити його в вихідний день поїхати на полювання. І він так сухо по-начальницькому зустрів мене, що я й розхотів згадувати за полювання*» [2, с.11]. Ці метаморфози не залишаються непоміченими. Платон Озерович бачить, що людина, яка раніше понад усе цінувала дружбу, байдужіє до проблем товаришів, перебуває під ілюзією власної могутності, упивається своєю владою, готова без зволікань йти на жертви, щоб підтримати дисципліну: «*Ого, міняється Сергій Михайлович, міняється! Ще як прийшов я сюди працювати, був той самий, простий. А тепер не те. То був у нього кабінет із довгим традиційним столом для засідань, покритий зеленим сукном — тепер завів собі директор наш розкішні темно-сині крісла та канапи, портієри в тон та завіси приємного цитринового кольору. І все перебирається. Вже в кількох кімнатах то розламували стіни, щоб просторий кабінет зробити, то замурували і з заль робили затишні кабінети, — а народні грошики пливуть!*» [2, с. 30]. Імплицитний читач, на якого розраховувала Д. Гуменна, одразу ж вхопить алюзію на вождя кривавого режиму, яка вбачається в образі Сергія Михайловича. Як і Сталіну, директору Цукротресту вдається досягти сліпого поклоніння та безмірного звеличення власної постаті: на роботі Сергія Михайловича підлегли в один голос називають святим, захоплюються його працьовитістю та скромністю.

Проте не всім образ ідеального керівника замилує очі – найгостріше лицемірство давнього друга відчуває Платон Озерович, називаючи директора подумки лицеміром, святошою та сухарем. Але окрім крамольних думок він ніяк не показує свого обурення, побоюючись зіткнення з авторитарною моделлю поведінки начальника, яка зводить нанівець усі його бунтарські прояви. Сергій Михайлович ставить на другий план не тільки друзів, а й власну доньку, фанатично віддаючи усі порухи своєї душі роботі, не забуваючи підтримувати образ блискучого директора Цукротресту: «*Як уже не покинути засідання, коли твоєї дитині дуже кепсько, то це можна пояснити тільки одним — бажанням чванного святенника покрасуватися*» [2, с.64].

Кінець у прибічників сталінського режиму один – зрештою, директора звинувачують в ідеологічній диверсії на цукроварнях і заарештовують. Найпалкіші прихильники, які за часів володарювання Сергія Михайловича на Цукротресті обожнювали, захоплювалися, створили з начальника культ особистості, в мить арешту відвернулися від нього, почали звинувачувати: «*Заробив собі чоловік, — за свою щиру працю. Тепер ті самі, що найбільше охали та ахали, найголосніше його розпинають. "Ворог народу!" "Скажений пес!" "Контрреволюційна гадина!" "Організатор диверсій на цукроварнях!" і таке інше. Отаке спасибі!*» [2, с. 74].

Як вже було зазначено вище, основу сюжету складає кохання Юлії до Сергія Михайловича. Героїню заворожує Сергій Михайлович, найбільше їй подобається його очі і погляд: «*Відмінні очі — глибокі, сині, променисті. Очі ці затьмарюють своїм вогнем обличчя, а постатті, здається, зовсім нема, тільки очі сидять за столом у кріслі*». [2, с. 3]. Окреслюючи специфіку психотипів у повісті Д. Гуменної «Мана», В. Даниленко наголошує: «Юлія Отава — ідеалістка, що звикла бачити не живих людей, а ілюзії, ідеї. Саме такою ілюзією є її коханий Сергій Михайлович, у якому вона бачила не живу людину, а втілення власних мрій, людину, яка врятує її від самотності» [3, с. 39].



Сергій Михайлович не спроможний осягнути глибину душі Юлії, зрозуміти її сутність, та і їй, здається, це і не потрібно – примарне кохання ввібрало вогонь її душі, який раніше палав на сцені. Любов до мистецтва вона сублімувала в кохання до Синьоокого, почуття до якого зникли в ту мить, коли вона повернулася на творчу стежину. Проживши рік під впливом невідомої, одержимої сили, яка псувала буття, вона нарешті звільняється від неї в ту мить, коли отримує роботу в балетній студії при опері. Юлія Отава іскриться, горить своєю внутрішньою красою – заповнивши ту безодню творчістю, без якої не могла жити, втілюючи в мистецтво всі почуття й переживання, які так довго бентежили та труїли душу, вона зрештою звільняється від мани та стає по-справжньому щасливою без ілюзій.

Безсумнівно, особливій уваги в контексті проблеми життєвої реалізації людини у тоталітарному світі заслуговує саме Юлія Отава. Цей образ у творчому доробку мисткині особливий, адже він розкриває не лише конкретну історичну епоху (30-40-і роки ХХ століття), а й відображає, в першу чергу, намагання людини знайти себе. На сторінках повісті ми знайомимось із людиною творчої професії, балериною Юлією Отавою, яка змушена покинути професію свого життя через отриману травму та стати стенографісткою: *«Кожна людина має своє неповторне, індивідуальне, чим вона виявляє себе у житті. Для мене це був балет. Коли не стало цього – я видихалася. Ні, вже краще бути стенографісткою»* [2, с. 5].

Неможливість творчої реалізації через хворобу ламає Юлію, попелить її. Вона вбачала у балеті сенс свого існування, власне місце у суспільстві, якого була позбавлена: *«Я після хвороби стала непевна себе, боюсь зробити па, ніколи не співаю...»* [2, с. 52]. Стенографія – поприще, яке лише обтяжує дівчину, яке, на відміну від творчої царини, не приносить ніякого задоволення, для неї це лише спосіб сплачувати рахунки та виживати. Прірва в її душі без мистецтва, яким жила Юлія, сприяла виникненню ілюзорних почуттів до чоловіка, образ якого вона створила у своїй уяві, щоб заповнити духовну пустку.

П. Сорока зауважує, що «творча людина тільки тоді спроможна створити шедевр, коли виболить його, вистраждає, коли пройде через очищення» [12, с. 142]. І дійсно, пережиті муки і страждання в житті Юлії Отави спонукали до її остаточного формування як мисткині, чие світобачення та світосприйняття через низку страждань сприяли створенню балету-феєрії під назвою «Цвіт папороті».

У системі образів психологічної повісті Д. Гуменної провідне місце займає образ Мани, що уособлює психологічний стан, який супроводжував героїню довгий час. Марево, міраж, затьмарення, якими були почуття Юлії Отави до Сергія Михайловича, виникли через неможливість реалізувати свій творчий потенціал. За допомогою цього символічного образу авторка виразно показала весь шлях, який пройшла Юлія Отава, усвідомивши значущість мистецтва, неможливості існування без нього: *«І я казала собі: що жаль неподіленої любові проти жалю — не бути ніколи мистцем? Порох, тлінь проти вічного світла!»* [2, с. 71]. Пережиті почуття були лише сходиною до переродження Юлії-стенографістки у Юлію-мисткиню, яка знову повернулася на творчу стежину та стала по-справжньому щасливою, працюючи за покликанням.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У повісті «Мана» Д. Гуменна правдиво змалювала психологію людини в тоталітарному суспільстві. Через образи Сергія Михайловича й Платона Озеровича авторка показує, як колоніальна влада формує людей-функцій, вірних слуг системи. Образ Юлії Отави – приклад життя творчої людини, яку не цікавить кар'єра, яка переймається тим, аби реалізувати свій мистецький потенціал. Із жінки з духовною пусткою вона перетворилася на щасливицю в ту мить, коли оживила в своїй душі бажання служити мистецтву і надалі. Образ героїні – це авторський ідеал, здійснення якого було неможливим у радянські часи. Проблема реалізації людини у тоталітарному світі, яку ми штрихово окреслили у своїй студії на прикладі повісті «Мана» Д. Гуменної, потребує цілісного наукового осмислення, що й визначає перспективність подальших досліджень у цьому напрямку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменна Д. Дар Евдотії. Книга друга: Испит пам'яті. Жар і книга. Балтимор–Торонто: «Смолоскип», 1990. 346 с.
2. Гуменна Д. Мана: Повість. Нью-Йорк: Укр.-америк. вид-во, 1952. 97 с.
3. Даниленко В. Ідеалізм і авторитарний тип особистості (за повістю Докії Гуменної «Мана»). // Слово і час. 2000. №5. С. 38–41.
4. Костюк Г. На перехрестях життя та історії: До 70-річчя життя і 50-річчя літ. діяльності Докії Гуменної. *Сучасність*. 1975. № 3. С. 52–71.
5. Лаврусенко М. Архетип матері у творчості Докії Гуменної. Пріоритети сучасної філології: теорія і практика : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 10-11 лютого 2017 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 16–19.
6. Лаврусенко М. Праісторія в українській літературі: проблема кореляції наукового і художнього пізнання. Кіровоград: ПП «Центроперативної поліграфії «Авангард», 2014. 250 с.
7. Мариненко Ю. Докія Гуменна та її роман «Діти Чумацького Шляху». *Дивослово*. 2002. № 3. С. 9 – 13.
8. Мушинка М. П'ять разів «похоронена», а все ж таки жива. *Сучасність*. 1995. № 4. С. 139–143.
9. Николок Т. Інтертекстуальні особливості роману Докії Гуменної «Золотий плуг». *Мова і культура*. Вип. 11. Т. XIII (125). К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. С. 46–52.
10. Пепа В. Воскресіння Докії Гуменної / Гуменна Докія. Дар Евдотії. К.: Дніпро, 2004. С. 5–18.
11. Погрібний А. Повернення Докії Гуменної. *Українське слово : хрестоматія укр. літ. та літ. критики ХХ ст. : у 3 кн.* К.: Рось, 1994. Кн. 2. С. 444–453.
12. Сорока П. Докія Гуменна. Літературний портрет. Тернопіль: «Арій», 2003. 495 с.
13. Сорока П. На сторожі правди і любові. *Дивослово*. 2004. № 5. С. 57–62.





УДК: 811.111.659 (73)

Тетяна ТИКУЛ

**МОВНА СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ У ЗАВДАННЯХ ЗНО**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У статті зроблено спробу систематизувати мовні особливості англійських рекламних текстів у завданнях ЗНО. Проаналізовано лексичний склад і синтаксичну структуру речень у рекламних повідомленнях, їхнє фонетичне та графічне оформлення.

**Ключові слова:** рекламний текст, рекламний слоган, жанр, мовні особливості, прагматичний аспект, вплив.

Лінгвістика тексту формує правила створення зв'язного й логічного тексту, вивчає його категорії, розв'язує проблеми побудови типології тексту за комунікативними параметрами, описує текстові одиниці тощо. Предметом лінгвістики тексту, на думку О. Бабенка, є правила побудови їхніх семантичних категорій, а сама наука займається з'ясуванням глибинних смислів, закладених у тому чи іншому тексті [2, с.26].

Наразі існує багато наукових праць, присвячених проблемі дослідження лінгводидактичного аспекту англійських рекламних текстів, утім усе ще бракує окремої наукової розвідки, де було б представлено дослідження мовної специфіки англійських рекламних текстів саме в завданнях ЗНО з англійської мови, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Мета** нашого наукового дослідження полягає у визначенні мовної специфіки англомовних рекламних текстів у завданнях ЗНО.

**Об'єкт дослідження** – англійські рекламні тексти, що є в складі завдань ЗНО з англійської мови 2012-2021 року. **Предметом дослідження** є їхні мовні особливості.

Як зазначає Г. Абрамова, «текст – це твір мовленнєвого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивованим у формі письмового документа, олітературений на манер цього документа, твір, що складається із заголовка і ряду спеціальних одиниць, поєднує різні типи лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв'язків, що мають певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [1, с.76].

Б. Іванова під англомовним рекламним текстом розуміє особливу вербалізовану форму комунікації; мовленнєвий акт, керований конкретними позитивними намірами; упорядковану сукупність речень, що функціонує як структурно-семантична одиниця [4, с.34]. Відповідно до цього впливає, що англійський рекламний текст – це насамперед комунікаційне поняття, спрямоване на показ специфіки певного виду діяльності.

Для того, щоб віднести рекламу до того чи того стилю, необхідно враховувати як об'єкт реклами, так і адресат [5, с. 12]. Отже, стиль реклами може поєднувати у собі риси публіцистичного, наукового, науково-популярного, розмовного і ділового стилів. Таке поєднання можливе в результаті основних особливостей реклами, а основною її функцією є повідомлення і вплив [7, с. 30].

У руслі нашого дослідження слід зауважити, що рекламний текст є блискучим прикладом якнайбільш ефективного використання мовних засобів, що має на меті впливати на реципієнта. «Важлива вимога до рекламних текстів – максимум інформації, мінімум слів» [7, с. 30]. Прагматичний аспект рекламного тексту безпосередньо виявляється в його своєрідній організації – виборі лексичних і граматичних одиниць, стилістичних прийомів, особливому синтаксисі, організації друкованого матеріалу, використанні елементів різних знакових систем. Експресивність є однією із обов'язкових умов прагма-комунікативного існування рекламного тексту, адже від неї залежить рівень реалізації комунікативної, прагматичної й естетичної функції реклами.

Аналіз рекламних текстів, розміщених у завданнях ЗНО 2012-2021 років основних і додаткових сесій, свідчить про універсальні закономірності використання мовних одиниць різного рівня, які змушують працювати увагу і пам'ять абітурієнтів. Саме тому в рекламних текстах практично кожна лінгвістична одиниця є не лише семантично значущою, але і володіє особливою комунікативною силою. Успіх реклами залежить від її мовного вираження, а її ефективність залежить від трьох складників: звуку, слова, речення. Розглянемо деякі мовні особливості рекламних текстів ЗНО детальніше.

Ключову роль в англійському рекламному тексті відіграє слоган, що має на меті спонукати реципієнта. Образність й емоційність слогану досягаються за рахунок використання лексики, багатой на «конотативний шлейф» [8]. Результати аналізу фактичного матеріалу дослідження дозволяють стверджувати, що в рекламних слоганах переважає позитивно-оцінна лексика, яка представлена прикметниками, прислівниками та іменниками: *top, classical, worldwide, glorious, attractively, modern, unique, charming, rare, exclusive, inspirational, absolute, mega, fresh, bright, clean, spacious, large, affordable, stunning, rigorous, popular, professional, stylish, special* та ін.



Одним із засобів маніпулювання думкою споживача є гіперболізація якості продукту чи послуги. Аналіз засвідчує, що для вираження гіперболізованої позитивної оцінки застосовуються різноманітні граматичні засоби, зокрема найвищий ступінь порівняння прикметників і прислівників: *the highest quality; the oldest specialists bear shop; the biggest, brightest & the most colourful; the very best of pet care; the hottest movies; the world's largest*, а також прислівники і частки з функцією підсилення, або морфемами із семантикою підсилення якості: *over, super: super value; super family*.

Характерною рисою лексичного складу рекламних повідомлень у складі завдань ЗНО є іншомовні слова. Запозичення використовуються для того, щоб привернути увагу саме до країни-виробника або якості продукції: *"attacca"; "Munchies café"; "Bo'ness and Kinneil"; "La Cuarimba International Film Festival"*.

Синтаксично більшість рекламних слоганів виражені простим реченням. Інколи це можуть бути словосполучення або навіть одне слово: *"BACK PAIN?"; "thepopstop"; "Shoe Doctor"; "Legoland"; "Grand Opening"*. Рекламні тексти в завданнях ЗНО характеризуються своєю динамічністю й експресивністю, що забезпечується спонукальними конструкціями. До того ж, спонукальні конструкції в тексті реклами надають жвавості й емоційності висловлюванню: *"Build your career with us"; "Cross the finish line..."; "Bring 5 Gently used Items"; "Learn about the history..."; "Open Top Sightseeing Tour of London"*. Отже, синтаксис виступає рушійним способом емоційно передати інформацію в рекламному повідомленні. На виконання цієї мети спрямовані й інші синтаксичні засоби досягнення експресії:

- ✓ риторичні запитання: *"Where to?"; "Tired of your old phone?"; "Do you work hard all day?";*
- ✓ еліптичні речення: *"The magic of South America by private jet from London"; "Exchange it for a new one";*
- ✓ окличні речення: *"An absolute treat for chocolate lovers!"; "Ready! Steady! Go!"; "This Saturday!"; "Training Manager needed!!";*
- ✓ синтаксичний повтор/паралелізм: *"Area Managers Restaurant Managers Asst. Restaurant Managers."; "Do you work hard all day? Do you go home and start again? Do you deserve some help?"*

Під час виконання завдання ЗНО, окрім лексичних і синтаксичних засобів, абітурієнт звертає увагу на графічні особливості англійських рекламних текстів. По-перше, привертає увагу скорочення певних слів. Наприклад, у фактичному матеріалі дослідження, частіше за все трапляється скорочення днів тижнів і місяців: *Mon, Thu, Oct, Sept, Fri, Sat*; а також скорочення назв міст і країн: *LA, NY, USA*.

Не слід применшувати значущість фонемних і морфемних повторів для привернення уваги реципієнта. Використання алітерації, або повтору приголосних звуків в англійських рекламних текстах у завданнях ЗНО підсилює виразність мови та забезпечує милозвучність рекламного тексту загалом, до того ж завдає йому певного ритму: *"Training manager needed"; "Hat, belts, pursues, watches, scarves..."; "... some marry making..."; "...the awesome Rameses Revenge..."; "The children's Fantasy Factory..."*.

Ще одним способом привертання уваги є використання рими в англійських рекламних текстах. Вона відіграє роль підсилювача виразності повідомлення та полегшує запам'ятовування інформації [3]: *"Christmas is here and the cookies are baking Let's get together for some merry making"*.

У цілому мовна організація рекламного тексту відіграє чи не найважливішу роль у приверненні та утриманні уваги читача. Тому доцільним і виправданим є використання різних мовних фігур, які дозволяють надовго закарбувати зміст повідомлення у свідомості споживачів. Але водночас варто не відхилятися від ustalених норм та правил літературної мови, які робитимуть текст легким і читабельним для сприйняття і розуміння.

У процесі створення рекламного повідомлення ключовим питанням виступає врахування мовленнєвого та композиційного аспектів побудови, що впливають на забезпечення його цілісності, єдності та розуміння. До того ж, існує потреба у дотриманні літературних мовленнєвих норм, оскільки саме від правильного оформлення залежить рівень лінгвокультурної свідомості творців рекламного продукту та потенційного споживача.

В аспекті лінгводидактичного підходу до питання мовної специфіки англійських рекламних повідомлень слід звернути увагу на той факт, що мовний матеріал завдань ЗНО має відповідати шкільній програмі та програмовим вимогам. Не достатньо на уроці розглядати англійські рекламні тексти лише як матеріал для ознайомлювального читання або читання для пошуку основної інформації. Варто також звертати увагу учнів на структуру рекламного повідомлення, проаналізувати з учнями основні складові рекламного тексту, розглянути якого типу лексика переважає та які допоміжні засоби застосовуються в рекламному тексті. Це дасть змогу учням краще орієнтуватися під час складання екзамену ЗНО з англійської мови, абітурієнти краще будуть розуміти структуру рекламного тексту та особливості його побудови.

Підсумовуючи, зазначимо, що рекламні повідомлення є одним із основних засобів поширення інформації, налагодження взаємодії між адресантом і потенційним споживачем. До того ж, повідомлення повинно відповідати специфічним правилам, до яких варто віднести: грамотність в оформленні, лаконічне і точне викладення, доступність та оригінальність, взаємоузгодженість з реаліями часу. При цьому, головним елементом рекламного повідомлення є заголовок, на основі якого формується перше враження споживача



стосовно продукту. До того ж, уміння правильно інтерпретувати рекламні тексти, дасть можливість учням у майбутньому легко орієнтуватися в країні, мова якої вивчається.

Доведено, що в проаналізованих англійських рекламних текстах, що увійшли до складу завдань ЗНО, практично кожна лінгвістична одиниця володіє особливою комунікативною силою. Отже, успіх реклами залежить від її мовного наповнення, а її ефективність залежить від трьох складників: звуку, слова, речення. З іншого боку, успішне складання ЗНО залежить від рівня обізнаності учнів 11 класів з особливостями структури англійського рекламного тексту та достатньо високого рівня сформованості навичок переглядового читання з метою виокремлення основної інформації. Наша наукова розвідка не є вичерпаною. Подальшим перспективним напрямком є вивчення лінгвокультурних особливостей англійських рекламних повідомлень у складі завдань ЗНО.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. О. Про лінгвістичний аналіз рекламного тексту. *Культура слова. Наукова думка*. 1981. №21. С. 76-78.
2. Бабенко О. В. Афоризм як тип тексту в аспекті функціональності та прагматики (на матеріалі англійського політичного дискурсу). *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія: Філологічна. 2014. №43. С. 26-27.
3. Дмитрук О.В. Маніпулятивні стратегії в сучасній англійській комунікації (на матеріалі текстів друкованих та Інтернет-видань 2000–2005 років): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2006.
4. Іванова І. Б. Дискурс, текст, стиль: модель лінгвістичного дослідження реклами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Філологічні науки. 2015. №5. С. 33-40.
5. Кохтев Н. Н. Стилистика рекламы: учеб.-метод. пособ.для студентов фак. и отд.-ний журналистики гос. ун-тов. М.: Изд-во МГУ, 1991. 91 с.
6. Мацько О.М., Сидоренко О.М. Стилистика української мови: підручник. К.: Вища школа. 2003. 462 с.
7. Розенталь Д. Э. Язык рекламных текстов: учеб. пособ. М.: Высш. школа, 1981. 127 с.
8. Dyer G. Advertising As Communication. London: Methuen, 1982. 230 p.

УДК 821.161.2

Альона ТІТОВА

### СПЕЦИФІКА ЗМАЛЮВАННЯ ПОДІЙ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ У НОВЕЛАХ ГРИГОРІЯ КОСИНКИ «В ЖИТАХ» І ЛЕОНІДА МОСЕНДЗА «БРАТ»

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

*Стаття присвячена аналізу специфіки змалювання подій революції та громадянської війни у новелах материкового письменника Григорія Косинки «В житах» і діаспорного митця Леоніда Мосендза «Брат». Наголошено на психологізмі творів, правдивості змалювання дійсності.*

**Ключові слова:** новела, Григорій Косинка, Леонід Мосендз, психологізм, громадянська війна 20-х років ХХ століття.

**Постановка проблеми.** Події 20-30-х років ХХ століття на території України засвідчили, що політика радянської влади була спрямована на нейтралізацію національно-визвольних прагнень українського народу та зміцнення більшовицької ідеології. Митців цього часу дуже жорстоко карали за те, що вони не хотіли писати так, як це було вигідно владі. Тих, хто не пішов на компроміс із владою, розстрілювали, відправляли в табори. Частина творчої інтелігенції полишила країну після встановлення радянського режиму, усвідомлюючи, що вільно реалізувати свій талант у тоталітарній державі не зможе.

Григорій Косинка й Леонід Мосендз – українські письменники, які прийшли в літературу у перші десятиліття ХХ століття. Їхні долі відображають типову картину буття української інтелігенції підрадянської України і вигнанців-емігрантів. У доробку обох авторів є твори, що змальовують події революції і громадянської війни на території нашої батьківщини. Проза митців сконцентрована на розмові про вольового і мужнього захисника національної держави, про трагедію українців, які, захищаючи Україну, стали ворогами червоного режиму (Г. Косинка «В житах», Л. Мосендз «Брат»).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творчість українських письменників Л. Мосендза й Г. Косинки стала об'єктом уваги багатьох українських дослідників. Доробку цих авторів присвячені роботи І. Й. Набитовича [16,17], М. К. Наєнка [18], А. М. Карп'юк [6], Н. О. Лаврусевич [8,9], М. І. Лаврусенко [10], Ю. В. Мариненка [12], Р. В. Мовчан [14], О.Є. Поляруша В. О. [19], Радзівєвського [20,21], Ю. Д. Солода [24], І. Є. Руснак [23], Т. І. Ткаченка [25], В. В. Фащенко [26] та ін.

**Мета** нашого дослідження – дослідити специфіку змалювання подій громадянської війни у новелах Л. Мосендза «Брат» і Г. Косинки «В житах».

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Новела Г. Косинки «В житах» розповідає про життя України в часи громадянської війни. У цей непростий час людина мусила обирати, яку політичну силу підтримувати. Багато селян, які потрапляли до загонів тієї чи іншої армії, кидали службу і поверталися додому, до звичайного життя, їх називали дезертирами. Цих людей постійно переслідували і коли їх



знаходили, то розстрілювали без слідства, адже такі були закони воєнного часу. Така доля судилася і головному героєві Корнію Дізіку, який став дезертиром.

Головний герой прагне свободи. Її Дізік відчуває, коли опиняється сам-на-сам зі світом природи. Простори поля стають для Корнія прихистком від ворожого світу.

У новелі «В житах» оповідач постійно згадує отамана Гострого, якого було вбито комуністами. Для Корнія він був авторитетом, це ми прослідковуємо у його репліках: *«Сіра смуга піску, білий копит коня, а за ними моє непереможне бажання вистрілити, але пам'ятаю наказ отамана Гострого: «Не вилась і не стрілай»* [7, с. 115]. І коли той помирає, Корній зрозумів, що більше не хоче воювати, а хоче насолоджуватися життям. Автор дає зрозуміти читачеві, що Корній – людина, яка втомилася від війни і її смертей. Герой шукає позитиву від життя. Він насолоджується навколишнім світом: *«Лізе божжа корівка, беру її ніжно на руку й запитую: "Хочеш на коліна, до сонця?" Можна. Так, берись лапками за штани, далі... дурна, падаєш. А я, по-твоєму, як держуся?»* [7, с. 118].

Важливу роль у змалюванні внутрішнього світу Корнія відіграють пейзажі. Героя захоплює краса української природи: *«... левади манять мене зрадливо вербами, городи пахнуть полином, м'ятаю, але мій вірний товариш – жита»* [7, с. 114]; *«Іду знайомими стежками: широкий Розділ зустріне мене пшеницями, Темник привітає житами, а коло Гординої могили – крайкована синіми льонами плахта з вівса, ячменю і п'яних гречок»* [7, с. 114]. Дізік відчуває себе частиною житнього поля, у якому переходується: *« – Ну, ну...вже й цілуватися лізе! Кажу це до сонця, бо воно безцеремонно грається волосинками на моїй нозі... і сміється з мене крильцями бджіл: «Дізік, дізік...»* [7, с. 113]; *«... важкий колос схилився до землі, але в цю хвилину старий черногуз поважно пройшов травою до болота, поклонився на всі чотири сторони, піймав необережну жабу і під глухий клекіт сполохав на ставищі дику качку...»* [7, с. 114]. Цими описами природи письменник створює ефект повільної розповіді-милування героєм гармонією навколишнього світу.

Внутрішнього спокою і впевненості в собі Корнієві надає зустріч з коханою Уляною: *«Не знаю, що питав у неї і що казала вона мені, а тільки пам'ятаю, як буйно захвилювалися жита, затремтів од радості льон і гарячий вітер припав грудьми до землі»* [7, с. 117]; *«Колоски слухали: – Ти й досі такий славний, Корнію...»* [7, с. 117]. Герой сповнений любові до життя і навколишнього світу, він намагається насолодитися кожною хвилиною і кожним днем, ніби останнім, і не здаватися.

Як антитеза до злагодженого буття навколишнього світу постають спогади Дізіка про жахи смерті під час війни, про те, що він є дезертиром: *«Кажу це до сонця, бо воно безцеремонно грається волосинками на моїй нозі, любовно оглядає забрехану колошу на штанях і сміється з мене крильцями бджіл: "Дізік, дізік..." – Дізік?! Я починаю сердитися, бо що таке "дізік"? Дізік – страшне для мене слово, бо воно нагадує мені про дійсність – раз, а друге – в нашій революційній термінології це дезертир, а я, товариші, саме до них і належав!»* [7, с. 113].

Отже, у новелі Г. Косинки ми бачимо, як письменник зображує дезертира, колишнього повстанця, який більше не мав бажання воювати, втік із військового загону в жита і у них насолоджувався кожним днем свого вільного життя.

Новела «Брат» Леоніда Мосендза має дуже потужне автобіографічне начало. Вона присвячена «Пам'яті брата». Відомо, що брат митця загинув у період визвольних змагань 20-х років ХХ століття. [23, с. 320].

Образ головного героя у новелі двоїстий: оповідач згадує свої юнацькі роки, розмірковує про дев'ятнадцятий рік, долю свого брата та ставлення до загарбників. Можна стверджувати, що автор час від часу займає місце свого персонажа, роздумує і говорить від власного імені вустами головного героя.

Головним героєм новели є брат, імені якого Леонід Мосендз не називає. Автор не подає цілісного портрета персонажа, є тільки окремі штрихи. Перед читачем постає сільський хлопчина-утікач: *«Худі литки жалісно теліпаються в широких халявах чобіт, куца шинельна збирає торішні реп'яхи»* [15, с. 21]. Передаючи розмову з братом, автор декілька разів звертає свою увагу та погляд на зціплених п'ястуках, і це свідчить нам про душевну напругу героя та умотивованість міркувань. Портретна динаміка дуже чітко показана на художніх деталях: *«Він виріс і змужнів... Довго, мабуть, думав він і багато передумав, якщо це враз вибухле слово змінило ще півдитяче обличчя й перетяло от-зараз зморшкою гладке чоло»* [15, с. 23]. Леонід Мосендз постійно акцентує на внутрішніх переживаннях головного героя щодо майбутнього батьківщини: *«Не віцями, а вовками треба бути, щоб дійсно не прогаяти цей парний, грімкий і кривавий дев'ятнадцятий рік»* [15, с. 25]. На цю думку його наштовхнула ненависть до північних загарбників, небажання терпіти знущання. Перед головним героєм постає необхідність зробити найважчий вибір у житті – скоритися зайдам або до кінця відстоювати свою свободу.

Прикметно, що новела починається нединамічно, але автор фіксує місце подій: *«Ми лежали на маленькому острові серед Богу. Як тікали з дому, ледве встигли вхопити торбу»* [15, с. 21]. Після цього оповідач повертається в минуле і розповідає про те, що село оточили червоні курсанти та почали ловити українських вояків. Герої ледве змогли втекти із села на острів, там вони провели ніч, а вранці брата вже не було: *«він встав і пішов, куди кликало його гупання могутніх грудей!..»* [15, с. 28].





Художній час у новелі побудований так: вечір – ніч – ранок, тобто це втеча братів із села – їх розмова – старший брат пішов до українського війська. Оповідь твору ускладнена ретроспекціями. Порушення хроніки подій дає змогу авторові акцентувати увагу читача на внутрішні відчуття і переживання героїв. Чітко окреслений хронотоп дає реципієнтові розуміння, що у 20-х роках ХХ століття українці прагнули створити самостійну державу [23, с. 322].

Як і в новелі Г. Косинки «В житах», у новелі «Брат» Л. Мосендза картини природи віддзеркалюють внутрішній світ героїв. Пейзажні деталі у творі діаспорного письменника мають декілька функцій: психолого-характерологічну (розкриває емоційний стан персонажів); метафоро-символічну (увиразнює змалювання політичних та суспільних процесів): «Уже в лютім з північного сходу примчав злісний марець-суховій і цілими днями здіймав на роз'їжджених шляхах півзмерзлу порохню. Він хижко вривався в села, дибом ставив соломяні стріхи, зривав шапки, чіплявся за свитки і, вигукуючи північні погрози, мчав далі, на простір обезніжених піль. Морозним подувом згаги сушив він корінці озимини, вимітав підліски, з'їдав лободове икаралушия в придорожніх ровях і гукав, висвистував, і завивав, як тая орда, що сунула за ним з північного сходу. Як тая орда, що перед нею знався він, вістун своїх проклятих дітей... А вже в кінці сонце виходило, як розпечене коло, на мутне, ніби димним завоєм потягнуте небо й досушувало, чого не встиг досушити марець-москаль. Доц пролітав лише, як подих вогкості, і знову томилися ниви й луки невимовною згагою» [15, с. 25]. Метафоричне порівняння в цій цитаті підкреслює трагедію українців, які стали на шлях свого визволення. Природа у новелі відтворює і внутрішній світ героїв, і політичних перипетій громадянської війни в Україні 20-х років ХХ століття.

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

Дослідивши новели «В житах» Г. Косинки та «Брат» Леоніда Мосендза, ми дійшли висновку, що обидва автори правдиво змалювали трагедію українців, які стали на захист своєї держави у 20-і роки минулого століття. Митці зацентували увагу на розкритті внутрішнього світу своїх героїв. Провідним засобом розкриття характерів персонажів стає пейзаж. Він символізує прагнення людини бути вільною, побороти ворога, є віддзеркаленням драматичних колізій громадянської війни 1920-х років ХХ століття.

Зауважимо, що наше дослідження не вичерпує розмови про особливості змалювання в нашій літературі визвольних змагань українців на початку минулого століття. Подальшого текстуального вивчення у контексті заявленої проблеми потребують і твори Г. Косинки, й Л. Мосендза.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. П. Автор і герой як виразники оцінки зображуваного у прозі Г. Косинки. URL: <https://eureka.ucoz.ua/publ/130-1-0-506>
2. Дуб К. Імператив Григорія Косинки як естетичне вираження селянської ментальності. *Слово і час*. 1999. № 11. С. 16–20.
3. Естетика і поетика творчості Леоніда Мосендза / ред. колегія: І. Є. Руснак, О. Баган, А. Гуляк та ін. Вінниця : Планер, 2010. 448 с.
4. Смельянова М. В. Специфіка мовного зображення художнього образу повстанця-селянина у новелах Григорія Косинки URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/430773.pdf>
5. Історичні статті Україна в 20-30-ті роки ХХ ст. URL: <https://uahistory.co/article/86.html>
6. Карп'юк А. М. Волинь у житті і творчості Леоніда Мосендза. *Літературна Україна*. 2017. № 37. С. 7.
7. Косинка Г. М. В житах / Г. Косинка. Заквітчаний сон. Київ: «Веселка», 1990. С. 113–118
8. Лаврусевич Н. Автор і герой у новелах Григорія Косинки. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 2. С. 25–28.
9. Лаврусевич Н. Автор і герой у новелах Григорія Косинки. *Українська література в загальноосвітній школі*. 1999. № 1. С. 18–21.
10. Лаврусенко М. І. Проблема духовного стоїцизму в новелі Леоніда Мосендза «Роксоляна». *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 288–291.
11. Ленська С. В. Українська мала проза 1920-1960-х років: ідейно-тематичні доміанти, жанрові моделі і стилеві стратегії URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Lenska\\_Svitlana/Ukrainska\\_mala\\_proza\\_1920\\_1960-kh\\_rokiv\\_ideino-tematychni\\_dominanty\\_zhanrovi\\_modeli\\_i\\_stylovi\\_strat.pdf?](https://shron1.chtyvo.org.ua/Lenska_Svitlana/Ukrainska_mala_proza_1920_1960-kh_rokiv_ideino-tematychni_dominanty_zhanrovi_modeli_i_stylovi_strat.pdf?)
12. Мариненко Ю. «Це покликання Боже»: проза Леоніда Мосендза. *Дивослово*. 2003. № 2. С. 7–11.
13. Мафтин Н. В. Західноукраїнська та еміграційна проза 20-30-х років ХХ століття: парадигма реконкісти URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Maftyn\\_Natalia/Zakhidnoukrainska\\_ta\\_emihratsiina\\_proza\\_20-30-kh\\_rokiv\\_KhKh\\_stolittia\\_paradyhma\\_rekonkisty.pdf?PHPSESSID=7s35kte9hc7a8cici0aa13b2r4](https://shron1.chtyvo.org.ua/Maftyn_Natalia/Zakhidnoukrainska_ta_emihratsiina_proza_20-30-kh_rokiv_KhKh_stolittia_paradyhma_rekonkisty.pdf?PHPSESSID=7s35kte9hc7a8cici0aa13b2r4)
14. Мовчан Р. В. Українська проза ХХ століття в іменах: посібник. Вип. 1. Київ, 1997. С. 41–62.
15. Мосендз Л. Людина покірна (Homo Lenis). Вінніпер, 1951. С. 21–28.
16. Набитович І. Леонід Мосендз – лицар святого Грааля: творчість письменника в контексті європейської літератури : монографія. Дрогобич : Відродження, 2001. 220 с.
17. Набитович І. Леонід Мосендз – прозаїк. *Визвольний шлях*. 1998. № 7,8. С. 825–837, С. 973–982.
18. Наєнко М. Григорій Косинка: літературно-критичний нарис. Київ : Рад. письменник, 1989. 172 с.
19. Поляруш О. Є. Об'єктивно-драматичний дискурс новели Григорія Косинки «Політика» URL: <https://core.ac.uk/reader/53035660>
20. Радзівеський В. Жанрово-композиційна структура малої прози Леоніда Мосендза : Планер: збірник наук. праць. Випуск 2. Вінниця, 2012. С. 209–230.
21. Радзівеський В. Людинознавчий аспект новелістики Леоніда Мосендза / Вісниківство: літературна традиція та ідеї: наук. збірник. Випуск 2. Дрогобич, 2012. 155–165 с.
22. Радзівеський В. Специфіка сюжетотворення малої прози Леоніда Мосендза : збірник наук. праць. Вип. 3. Вінниця, 2014. 220–230 с.
23. Руснак І. Є. Художній світ новели "Брат" Леоніда Мосендза. *Наукові записки. Серія: літературознавство*. Вип. 85. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. 318–327 с.
24. Солод Ю. Д. Григорій Косинка – найвидатніший новеліст 20-х років : навч. посібник за 11 клас. Вид. 2. Київ, 1999. 115–123 с.
25. Ткаченко Т. І. Актуалізація національних концептів у малій прозі Леоніда Мосендза URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/178627/14-Tkachenko.pdf?sequence=1>
26. Фашенко В. В. У глибинах людського буття : літературознавчі студії. Одеса : Маяк, 2005. 640 с.



УДК 37.016:81

Ольга ФЛОРА

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРЯДНИХ ОЗНАЧАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ  
У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник — кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

Стаття присвячена розгляду функціональних особливостей вживання складнопідрядних речень у підручниках з англійської мови для учнів 10 класу. Проаналізовано особливості різних типів складнопідрядних означальних речень. Досліджено у яких типах завдань підручників найчастіше зустрічаються підрядні означальні речення.

**Ключові слова:** підрядні означальні речення, види підрядних означальних речень, підручник з англійської мови, типи й види завдань.

**Постановка проблеми.** Підвищення вимог до рівня володіння англійською мовою в старших класах має корелювати зі збільшенням складності синтаксичних структур, якими мають користуватися учні-старшокласники середніх закладів освіти. Тема підрядних означальних речень недостатньо висвітлена у сучасних підручниках з англійської мови, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Принципи класифікації підрядних речень, за якими і відбувся розвиток лінгвістики щодо типів та місця підрядних речень у синтаксисі має певні характерні риси.

Особливої уваги потребує логічний принцип класифікації підрядних речень, який досліджувався такими зарубіжними та вітчизняними науковцями, як: Дж. Остін, М. Івченко, Б. Кулик, Дж. Серль. Зазначений принцип ґрунтується головним чином на уподібненні підрядних частин до членів простого речення. В основу логічного принципу представники логіко-граматичної школи поклали логічний закон тотожності: тобто, будь-яке судження, скільки б разів воно не повторювалось у процесі міркування, виражається в певному значенні та залишається тотожним саме собі. Науковці трактували речення як судження, а його компоненти співвідносили з логічними категоріями судження (підмет – суб'єкт, присудок – предикат тощо) [5].

Класифікацію підрядних речень за логічним принципом випрацьовували також представники функційної граматичної: П. Залозний, В. Сімович, які вважали, що мовна форма вмотивована мовними функціями. До класифікації підрядних речень вони застосовували функційний підхід, який виявляв аналогію між функцією підрядної частини складнопідрядного речення і членами простого речення.

На основі логічного принципу дослідники англійської граматики застосовували частиномовний підхід до класифікації підрядних речень. Початківцем даного наукового напрямку можна вважати Л. Теньєра, який розглядав складнопідрядні речення з субстантивними, адвербіальними й ад'єктивними підрядними частинами [3]. Він виокремлював різні типи речень з урахуванням того, яку частину мови головної частини складнопідрядного речення заміняла підрядна частина.

Варта уваги класифікація складнопідрядних речень, запропонована І. Чередниченком. Він виділяє три головні типи підрядності: підрядність до окремих членів речення (причленна підрядність); підрядність до цілого складу речення; взаємопідрядність [6].

Наступним принципом поділу підрядних речень, що заслуговує окремої уваги є формальний принцип, його досліджували такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: А. Трут, Ч. Фріз, А. Гілл, І. Чередниченко, Є. Реферовська, А. Грищенко, Р. Борелей, Я. Робертс, П. Куліков, Д. Адгер, А. Корсаков. Зазначений принцип передбачає поділ підрядних речень з опорою на засоби зв'язку між підрядною та головною частинами складнопідрядного речення. Дослідження використання складнопідрядних означальних речень у підручниках з англійської мови для 10 класу проводиться вперше.

**Мета статті** – визначити, у яких видах завдань підручників з англійської мови для 10 класу переважно використовуються підрядні означальні речення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Синтаксис англійської мови вивчає речення в залежності від кількості граматичних основ, що містяться у реченні, які представляють собою поєднання підмета та присудка. Всі речення можна поділити на прості, що мають одну граматичну основу, та складні, які у свою чергу містять дві та більше граматичних основ з двома та більше граматичними основами). Вивчаючи складні речення, варто звернути увагу на їх поділ в залежності від відношень між їхніми граматичними основами на складносурядні складнопідрядні речення. У цій статті ми розглянемо складнопідрядні речення.

Складнопідрядне речення (the Complex Sentence) є складним реченням. В англійській мові складнопідрядне речення складається з головного речення (the Principal Clause) та одного або кількох залежних підрядних речень (Subordinate Clauses), які з'єднані з головним за допомогою підрядного зв'язку. Підрядні означальні речення (attributive clause) вживаються в складнопідрядному реченні як означення до



іменника або займенника у головній частині та відповідають на питання *what? which?* (який? котрий?) та інші. У реченні вони розташовані безпосередньо після іменника у головній частині складнопідрядного речення та з'єднані з ним за допомогою сполучників, відносних займенників: *who – котрий, компа, whom – котрого, кого, whose – котрого, чий, which – котрий, that – котрий; прислівників: when – коли, where – де, куди, why – чому* [7].

Для аналізу було обрано два підручники з англійської мови для 10 класу вітчизняного авторства, стандартного рівня вивчення іноземної мови, що рекомендовані Міністерством освіти та науки України — один авторства Аллі Несвіт («English: We Learn English 10») та інший — Оксани Карп'юк.

Підручник авторства Аллі Несвіт створено на принципах комунікативності, інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. У ньому автор дотримується загальнодидактичних принципів доступності, логічності, свідомості, активності та наочності у навчанні. Видання складається з восьми розділів, побудованих за тематико-ситуативним принципом. Організація навчального матеріалу в розділах передбачає використання інтерактивних методів навчання.

Підручник авторства Оксани Карп'юк розпочинає серію навчальних видань рівня стандарту, створених для старшої школи. Видання реалізує компетентісний потенціал галузі «іноземні мови», передбачений чинною освітньою програмою. Інтегровані змістові лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я та безпека» та «Підприємливість та фінансова грамотність» знаходять свою реалізацію в тематиці навчального матеріалу та характері завдань.

У цій статті буде взято за основу дослідження поділ означальних підрядних речень на три типи: обмежувальні, класифікуючі та описові.

Обмежувальні означальні підрядні речення мають передавати індивідуальну ознаку, яка приписується тільки певній особі або предмету і що вирізняють їх з-поміж інших осіб або предметів того ж класу. Іменник у головній частині складнопідрядного речення завжди має йти з означеним артиклем [4].

Наприклад:

*We are looking for young people who are bright and cheerful and who can work independently* [1, с. 54] — Ми шукаємо яскравих і життєрадісних молодих людей, які можуть працювати самостійно.

*He meets someone by chance, who offers him a job teaching English to foreign students* [2, с. 45]. — Він випадково зустрівся з людиною, яка запропонувала йому викладати англійську мову для іноземних студентів.

Займенники *which, that, who* при цьому не обов'язково використовувати.

Наприклад:

*I'd say (that) I'm ...* — Я б сказав, що я.. (у завданні потрібно розповісти про себе) [2, с. 7]

Класифікуючі означальні підрядні речення виражають ознаку, за якою особу чи предмет можна віднести до певного класу. У ситуації, коли іменник знаходиться в однині, то він має використовуватися з неозначеним артиклем.

Наприклад:

*The language that has the greatest number of people who speak it as their mother tongue is Chinese* [2, с. 9]. — Мова, якою розмовляє найбільша кількість людей, як рідною є китайська.

*You are speaking with a person who works in the field which you may choose as a job* [1, с. 59]. — Ви розмовляєте з людиною, яка працює у сфері, яку ви можете вибрати як професію.

Описові означальні підрядні речення мають використовуватися з метою опису особи чи предмету, або з метою передачі певних додаткових даних про них. Вони мають виділятися комами на письмі.

Наприклад:

*The school leaving exam, which represents your ticket to university, is a written test* [1, с. 37]. — Випускний шкільний іспит, який представляє твій квиток до університету, є письмовим тестом.

*It is actually a process, which includes getting, planning and organising ideas, and, finally, getting the material ready for the readers* [2, с. 29]. — Це процес, який включає отримання, планування та організацію ідей, і в кінці створення готового матеріалу для читачів.

Підрядні означальні речення використовуються у завданнях, які зосереджують увагу учнів на формуванні мовних навичок: лексичних і граматичних - "Vocabulary Builder" та "Grammar Builder") та мовленнєвих умінь (читання - "Reading Skill Builder). Приклади завдань: уявне спілкування з іншомовними ровесниками, вставити правильні граматичні конструкції, розповідь про себе, прочитати текст і виконати завдання по цьому тексту. Тобто можна зробити висновок, що найчастіше підрядні означальні речення зустрічаються у завданнях з середніх та великих текстових форм.

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

Грамматична компетентність є складовою частиною комунікативної компетентності та відображає здатність учнів користуватися синтаксичними поняттями, у тому числі підрядними означальними реченнями. Оскільки вивчення та засвоєння правил вживання означальних підрядних речень сприятливо



впливає на формування та розвиток іншомовної граматичної компетентності учнів, автори підручників у достатній мірі використовують підрядні означальні речення.

Дослідження з теми залишається й надалі актуальним, оскільки це приверне посилену увагу освітян та авторів, що створюють підручники з англійської мови для учнів та сприятиме удосконаленню навчального матеріалу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А.М. Несвіт. – К. : Генеза, 2010 – 148 с.
2. Англійська мова (10-й рік навчання: підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. — Тернопіль : "Видавництво Астон", 2018. — 256 с.
3. Войналович Л. Вживання складнопідрядних речень у сучасній англійській мові: Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія», 1(69). — 2018. — С. 89–91.
4. Котнюк Л. Г., Войналович Л. П., Коротун Н. Г. Граматика англійської мови: Синтаксис: Методичний посібник з практичної граматики англійської мови для студентів Навчально-наукового інституту іноземної філології / Л.Г. Котнюк, Л.П. Войналович, Н.Г. Коротун. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 141 с.
5. Означальні підрядні речення в англійській мові. Easy English. URL: <http://easy-english.com.ua/attributive-clauses/>
6. Підрядні речення в англійській мові. URL: <http://enlizza.com/>
7. Compound and Complex Sentences. Grammar Way. URL: <https://grammarway.com/ua/compound-and-complex-sentences>

УДК 811.111373.7

**Анна ШЕЛЕСТ**

### **АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: МОВНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземної мови та соціальної комунікації)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості розвитку соціокультурної компетентності учнів старших класів, яка є невід'ємною частиною комунікативної компетентності, та відповідає за формування в учнів цілого ряду вмінь, без яких вивчення англійської мови не має практичного сенсу. Через застосування культурно маркованих фразеологічних одиниць у процесі навчання англійської мови відбувається засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, культурно марковані фразеологічні одиниці, комунікативна компетентність.

Англійська мова стала інструментом для орієнтації в полікультурному та мульти-лінгвальному світі, джерелом ціннісних орієнтацій та норм вербального і невербального спілкування та поведінки, які, у свою чергу, обумовлені специфікою соціокультурного, політичного та соціально-економічного етапів розвитку країни, мова якої вивчається. Реалізація соціокультурного підходу на уроці відкриває для цього цілу низку можливостей. Соціокультурний підхід йде в ногу з часом та відповідає вимогам сучасного суспільства. Сама соціокультурна компетентність відповідає за формування в учнів цілого ряду вмінь, без яких вивчення іноземної мови не має практичного сенсу.

Серед таких умінь можна виділити володіння способами програвання типових соціальних ролей: уміння вибирати соціокультурно прийнятний стиль спілкування; оволодіння культурними нормами та традиціями мови, що вивчається; усвідомлення того, що мова не тільки засіб спілкування, а й форма соціальної пам'яті; розвинене вміння зіставляти факти мови та факти дійсності; вміння перекладати соціокультурно забарвлений матеріал рідною мовою; здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти; правильне вживання соціокультурно маркованих одиниць мови; прояв толерантності при спілкуванні іноземною мовою; прогнозування сприйняття та поведінки носіїв мови та культури та багато іншого.

Мета статті – дослідити можливості використання різних видів вправ з англійськими культурно маркованими фразеологічними одиницями для формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів.

Застосування соціокультурного підходу стає для тих, хто навчається стимулом до міжкультурної взаємодії, допомагає долати труднощі в комунікаційній сфері. Таким чином, соціокультурна освіта відіграє велику роль при формуванні соціокультурної компетентності, оскільки є обов'язковим компонентом мовної підготовки [5, с. 222]. Соціокультурний підхід на заняттях з іноземної мови збагачує соціокультурні знання учнів та розвиває такі якості характеру, як толерантність та повагу іншомовних лінгвокультурних спільнот, культуру міжетнічного спілкування у сферах, що вивчаються [4, с. 228].





Вміння ефективно користуватися в комунікації соціокультурними мовними знаннями означає, що той, хто говорить іноземною мовою, має соціокультурну компетентність.

Якщо говорити про концепцію, то соціокультурний підхід передбачає:

- необхідність формування ціннісного та на його основі відповідального ставлення людини до навколишнього світу як основи для «входження» в культуру;
- організацію такого освітнього процесу та створення такого освітнього середовища, щоб формування особистості протікало у контексті загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини;
- визначення змісту освіти на рівні змісту сучасної світової культури;
- організацію взаємодії дитини зі світом культури на всіх рівнях, у межах всіх вікових субкультур (однолітки, старші, молодші) [3, с 141].

Соціокультурний підхід спирається на вчення про цінності (аксіологію) та обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. На передній план виступає ідея розвитку дитини через присвоєння загальнокультурних цінностей, розуміння нею природи та людини як найбільших цінностей, бажання жити в гармонії з навколишнім світом відповідно до її законів [2, с. 8].

Соціокультурне навчання виходить із того, що висловлювання мають бути здійснені та зрозумілі на тлі іншої культури. Знайомство учнів із різними формами прояву чужої культури передбачає можливість зробити більш зрозумілим власний світ через зворотний зв'язок, а також зворотний вплив на власний досвід і процеси соціалізації. Таким чином, учні стають більш сприйнятливими до поведінки та реакції людей іншого культурного простору, що сприяє розвитку емпатії. Це створює можливість вступу до соціальної взаємодії з представниками інших культур, подолання нерішучості перед обличчям нового, іншого культурного оточення.

Процес оволодіння соціокультурною компетенцією містить шість етапів, після завершення кожного з яких учні набувають певного рівня цієї компетентності. Такими етапами є: початковий, проміжний, просунутий, високий, близький до природного та рівень соціокультурної компетентності, що забезпечує володіння іноземною мовою як рідною. Ці рівні мають такі характеристики:

- перший, початковий рівень передбачає наявність у комуніканта обмежених лінгвістичних можливостей, відсутність знань навіть про спрощені моделі культурних фактів та явищ;
- другий, проміжний рівень дає можливість спілкування у побутових повсякденних ситуаціях з носіями мови, які мають мовленнєвий досвід комунікації з іноземцями: вміння привітатись, висловити прохання, запитати дорогу, купити їжу, скористатися громадським транспортом; при цьому в мовленні часто допускаються помилки смислового характеру через нерозуміння і незнання культури країни мови, що вивчається;
- третій, просунутий рівень характеризується наявністю соціокультурної компетентності, що дозволяє спілкуватися у звичних повсякденних ситуаціях, розуміти етикет незалежно від стереотипів, закладених культурою; здійснювати вербально різні комунікативні наміри - висловити прохання, представити співрозмовників, перепрошувати, робити покупки, обговорювати деякі актуальні проблеми, особисті інтереси; однак на даному етапі існує ризик виникнення серйозних непорозумінь з іншомовним співрозмовником через відсутність досвіду спілкування з носіями іноземної мови;
- четвертий, високий рівень означає наявність соціальної та професійної компетентності, володіння літературним та розмовним стилями спілкування, невербальними засобами комунікації, а також вміннями адекватного сприйняття культури країни мови, що вивчається, що дозволяє уникати дисконунікації;
- п'ятий, близький до природного рівень означає володіння соціокультурною компетентністю: комунікант виявляє повну соціальну поінформованість у різних сферах функціонування національної культури, вміє порівнювати факти та явища рідної культури з культурою країни мови, що вивчається, використовувати невербальні засоби спілкування, розуміти національний гумор; при цьому, однак, відсутнє розуміння підтексту культури, що може також стати причиною дисконунікації;
- шостий, найвищий рівень володіння соціокультурною компетентністю означає вміння використовувати іноземну мову як рідну, повністю виключається небезпека дисконунікації [6, с.54].

На уроках іноземної мови використання англомовних фразеологізмів є ефективним засобом формування соціокультурної компетенції в учнів старших класів. Зазначимо такі переваги:

1. Англійські фразеологізми як один із видів мовного спілкування є засобом більш глибокого засвоєння та розширення лексичного запасу, оскільки включають нові слова та висловлювання.
2. За допомогою фразеологізмів краще засвоюються та активізуються граматичні конструкції.
3. Англійські фразеологізми сприяють удосконаленню навичок іншомовної вимови.
4. Англійські фразеологізми сприяють естетичному вихованню учнів, найповнішого розкриття творчих здібностей кожного учня. Завдяки ним на уроці створюється сприятливий психологічний клімат, активізується мовна діяльність, підтримується інтерес до вивчення іноземних мов.



5. Англійські фразеологізми стимулюють монологічні та діалогічні висловлювання, служать основою розвитку мовної діяльності учнів, сприяють розвитку як підготовленого так і не підготовленого мовлення [1, с. 15].

Вправи для формування соціокультурної компетенції в учнів старших класів у процесі навчання англійської мови.

#### Вправа 1.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Учитель пропонує знайти англійський еквівалент для фразеологізму “дрібниця” серед таких варіантів: *at breakneck speed, make little of smth, child's play, make a mountain out of a molehill*. Учні намагаються перекласти кожен фразеологізм і вибирають потрібне – *child's play*. Далі можна дізнатися в учнів, який антонім буде у поданого висловлювання, для початку – українською мовою, а потім здійснити пошук в англійській мові. (*Herculean task* – геркулесова праця, важке завдання. Ця фразеологічна одиниця є антонімом до виразу “*child's play*”).

Враховуючи вік та рівень мови учнів, на уроках можна проводити дискусії, проводити аналогії та вивчати етимологію тих чи інших фразеологізмів, тим самим вивчаючи культурні особливості тієї чи іншої країни.

#### Вправа 2.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Вивчаючи тему взаємин можна провести дискусію про фразеологізми-антоніми, як “*мати добру репутацію (славу)*” та “*мати погану репутацію (славу)*”. Запропонувати учням роботу у групах: одна група вивчить етимологію українського фразеологізму, інша група – англійського аналога. Згідно з етимологічним словником, вираз утворився від більш раннього визначення слова *book*, яке означало “аркуш паперу”. Фразеологізм *good books* означає список друзів, а вираз *bad books* означає список недобррозичливців, ворогів.

#### Вправа 3.

**Тип вправи:** некомунікативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

Для кращого запам'ятовування фразеологізмів-антонімів можна використовувати вправу Creative dictation.

**Інструкція:** Add antonyms to the pair of phraseological units:

1. *(as) pretty as a picture – (as) ugly as \_\_\_\_\_*
2. *old bird – spring \_\_\_\_\_*
3. *be quick in the uptake – be \_\_\_\_\_ in the uptake*
4. *beat around \_\_\_\_\_ – come to the point*

**Answer key:** *sin, chicken, slow, the bush.*

#### Вправа 4.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Read the following idioms. Try to memorize the keywords. They may help you remember the whole idiom more easily. They also tell you about which animals are associated with in the British culture :

- 1 *I'm as blind as a \_\_\_\_\_ without my glasses (keyword: bat).*
- 2 *When I sat off round the world, I felt as free as a \_\_\_\_\_ (keyword: bird).*
- 3 *I've been as busy as a \_\_\_\_\_ all morning (keyword: bee).*
- 4 *I wouldn't trust her. She's as cunning as a \_\_\_\_\_ (keyword: fox).*
- 5 *Be careful. He is as slippery as an \_\_\_\_\_ (keyword: eel).*

#### Вправа 5.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Read the sentences with the idioms describing a person who does his work very well, better than the others. Make up your own sentences about such a person:

- 1 «*My father was a good craftsman, he could turn his hand to anything – making brooms, making spoons, he could do it all – and on top of that he kept two horses*».
- 2 *I always take painting materials on holiday with me, just to keep my hand in.*
- 3 *Anna had a magic touch and could do any work quickly and well.*
- 4 *He's worked his way up from an office junior to managing director.*

#### Вправа 6.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори.

**Інструкція:** Find in the list below the idioms which describe physical or emotional state of a person and give Ukrainian equivalents:

*Be afraid of one's own shadow / pale as a ghost / be in the right mind / be on one's bones / be at one's best / be on somebody's side / be on hot coals / be on time/ be in somebody's shoes / have a sweet tooth / have a sick skin / get up on the wrong side of the bed / be dead on one's feet.*

**Вправа 7.**

**Тип вправи:** некоммуникативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Combine the given words in order to make six idioms meaning the attitude of people to their ideas and thoughts:

*To tell/ in/ joking/ the truth/ speaking /one's way /to/ say /aside/ strictly/ needless/ a word/ come.*

**Answer Key:** 1) joking aside; 2) to tell the truth; 3) needless to say; 4) in a word; 5) come one's way; 6) strictly speaking.

**Вправа 8.**

**Тип вправи:** некоммуникативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Fill in the right preposition in the given idioms:

1 *a piece ... cake;*

2 *be ... the same boat;*

3 *cry ... spilt milk;*

4 *feel ... the weather;*

5 *save up ... a rainy day;*

6 *be ... cloud nine.*

**Answer key:** of, in, over, under, for, on.

**Вправа 9.**

**Тип вправи:** коммуникативна, рецептивно-продуктивна, з використанням опори, фронтальна.

**Інструкція:** Describe the situation in which you can use the following idioms:

1 *twiddle one's thumbs;*

2 *noble gesture;*

3 *talk in riddles;*

4 *buy a pig in a poke;*

5 *white flakes (of snow).*

Слід зазначити, що робота над фразеологією на всіх щаблях вивчення мови збагачує мову учнів, підвищує мотивацію школярів. Вивчення фразеологізмів є найбільш плідним саме у старшій школі, оскільки учні здатні розуміти культурні особливості країни через проведення аналогій та асоціацій. На цьому рівні навчання учні здатні не тільки вивчати граматичний, лексичний та фонетичний аспекти мови, а й долучатися до культури країни, мова якої вивчається, розвиваючи соціокультурну компетентність. Знайомство з фразеологізмами може бути дуже цікавим, захоплюючим та корисним. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у використанні різних видів вправ з англійськими культурно маркованими фразеологічними одиницями з власноіменним компонентом для формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Денисова А. С. Проблема дослідження класифікацій фразеологічних одиниць у лінгвістиці. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Філологічні науки. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2015. Вип. VI. С. 13-21.
2. Кузьменко Ю.В. Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетенції в учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення. Іноземні мови. № 2. 2006. С. 6-16.
3. Лаврухіна В. Л. Використання фразеологічних одиниць у викладанні англійської мови як один з аспектів формування соціокультурної компетенції. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2021. № 47 том 1. С.138-142.
4. Ellis, Rod. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge [Electronic resource] / Language Learning 54. P. 227–275. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
5. Krasulia, A. Blended Learning: Advantages and Disadvantages in the EFL Classroom [Electronic resource] Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 23-24 листопада 2017 р. Суми: СумДУ, 2017. С.220-224. URL: [http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/67256/1/Krasulia\\_Blended\\_Learning.pdf](http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/67256/1/Krasulia_Blended_Learning.pdf)
6. Tarvin L. Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence [Electronic resource] / Unpublished; 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283711223>

УДК 811.161.2'366.5

**Наталія ЩУКІНА**

**ТИПОЛОГІЯ ПІДМЕТІВ У ТВОРАХ Л. ДЕРЕША**

*(студентка II курсу (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.*

*У статті проаналізовано на структурно-семантичному рівні типи підметів у прозовому доробку Л. Дереша. Визначено особливості функціонування різних типів підметів у художньому тексті*



представника сучасного прозового дискурсу. З'ясовано стилістичний потенціал уживаних підметів у прозових творах.

**Ключові слова:** підмет двоскладного речення, типи підметів, підмет у сучасній прозі.

**Постановка проблеми.** Питання вивчення типів підметів та їхнє значення у творах української літератури є досить актуальним. Підмет може функціонувати в художньому тексті як об'єкт зображення та конкретна деталь і як конструктивний тип. Типологія підметів двоскладного речення в прозових текстах Л. Дереша не була об'єктом окремого вивчення на синтаксичному рівні, що й зумовлює актуальність дослідження.

Любка Дереш – представник сучасної української постмодерної літератури. Він розпочав свій творчий шлях, ще у 15 років. Творчість Л. Дереша сповнена емоцій, пошуків інтуїтивних, емоційних відповідей на запитання про людське життя та про те, що таке бути людиною. Він автор романів «Культ», «Поклоніння ящірці», «Голова Якова», «Намір». Його творчість завжди була предметом активного обговорення критиків та оцінки художньої майстерності митця. У творах автор порушує такі теми, як розпад і деградація людських стосунків, руйнування знань, етики в сучасному світі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасні теоретичні засади вивчення підмета як лінгвістичної категорії побудовані на ідеях учених української граматичної школи І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, А. П. Загнітка, М. В. Мірченка, Н. Л. Іваницької, Т. Є. Масицької, Р. О. Христіанінової, М. О. Вінтоніва, Г. В. Ситар та ін.

**Мета статті** – з'ясувати типи підметів та способи їх вираження у творах Любка Дереша. Зазначена мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) виявити формально-семантичні ознаки підмета; 2) визначити типи та морфологічні засоби вираження підметів у творах Л. Дереша; 3) з'ясувати стилістичне навантаження та функції підмета у зазначених творах.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Серед проблем, з якими стикаються дослідники української літературної мови, залишається актуальним функціонування синтаксичних одиниць у різних художніх текстах. Речення в цілому і його головні та другорядні члени речення зокрема посідають центральне місце в синтаксичній системі української мови. Підмет і присудок – обов'язкові члени структури двоскладного речення, що виражають найважливішу граматичну ознаку присудково-комунікативної синтаксичної будови.

Однією із найважливіших частин є підмет. Підмет являє собою головний член речення, що перебуває у зв'язку з другим головним членом – присудком (окрім випадків односкладних речень, у яких лише головні члени речення) [1, с. 256]. Поняття підмета в сучасній лінгвістиці зазвичай виводять із поняття структури речення та його семантичних компонентів. Підмет – це перший компонент структурної схеми, виражений у називному відмінку, що має значення семантичного суб'єкта. Враховуючи, що підмет є одним із головних компонентів речення, а його зв'язок із присудком – другим головним членом речення, науковці надають підмету різного статусу: самостійного члена (Л. Блумфілд, І. І. Мещанінов та ін.), домінуючого над присудком (О. О. Шахматов, О. О. Пешковський, О. І. Смирницький та ін.), залежного від присудка члена речення (О. О. Потєбня, В. Г. Адмоні та ін.). Сучасні мовознавці розв'язують цю проблему з позиції валентності дієслів-присудків. І. Р. Вихованець установлює позиції підмета та присудка у формальному та синтаксичному планах як рівноправні та взаємозумовлені, що формують елементарну формально-синтаксичну структуру двоскладного речення [2, с. 301]. Сучасні українські мовознавці А. П. Загнітка, І. Р. Вихованець, Н. Л. Іваницька виділяють формальні і семантичні (кваліфікаційні) ознаки підмета: 1) ухвалення до структурної схеми речення як її головного члена; 2) позначення носія предикативної ознаки; 3) співвідносність із темою при актуальному членуванні речення; 4) співвідносність із суб'єктною позицією семантико-синтаксичної структури речення; 5) вираження називним відмінком іменника; 6) перебування в предикативному зв'язку з присудком; 6) поєднання з присудком способом предикативного зв'язку – координацією [7, с. 317]; 7) препозиція щодо присудка.

Тривалий час у лінгвістиці продовжувалися дискусії про те, який із двох головних членів речення найважливіший і більшість мовознавців стверджують, що таким членом речення виступає підмет. За своєю структурою підмет поділяється на два типи – простий та складений. У творах Л. Дереша спостерігаємо такі типи підметів, що виражені: 1) іменником: «Виявляється, поки ми теревенили, а м'яч вилежувався осторонь...» [4, с. 13]; «Чайник поставився схвально до такого рішення» [2, с. 5]; 2) займенником: **Він** з'їв три прекрасні екземплярчики мухомора червоного, якого, знову ж таки, виростив у домашніх умовах із крадених на кафедрі мікробіології спор. **Він** узяв на віру слова подружжя Уоссон... Але на власне розчарування, окрім дивних великих барвистих плям, жодних інших ... переживань **він** не отримав. Коли різь у шлунку стала пекельно-нестерпною, **він** подзвонив у швидку [3, с. 3]. «Для них **ми** криваві виродки...»; «Від болю **я** присів, схопившись обома руками за вуха» [3, с. 57]; 3) субстантивованим прикметником: «**Темно-зелений** – це колір приходу» [5, с. 36]; 4) кількісним числівником: **Ще один** казав, що він гордий з того, що вже мав струс мозку, перелом ребра, ноги і пальця на правіці, і все це після однієї аварії на мопеді, і тепер він нічого не боїться [5, с. 2].





Таким чином, аналізуючи синтаксичні особливості творів Л. Дереша, зокрема способи вираження головних членів речення, можна зробити висновок, що найчастіше вживається простий підмет, виражений особовим займенником 3-ї особи.

Окрім вищенаведених стандартних типів підмета, що мають широке застосування, спостерігаємо вираження складеного підмета у формі іменника з іменником у родовому відмінку множини: «*Я нахилився до неї, тихенько промовив кілька слів їй на вухо і ніжно поцілував, немов розписуючись під щойно сказаним*» [3, с. 15]. «*У шостому класі після екзамену сім днів пройшли на шкільній ділянці – виправні роботи у формі підгортань та прибирань*» [5, с. 13]. «*.. у Мідних Буках жило не дві тисячі, а, скажімо, півмільйона душ*» [3, с. 3]; «*А потім ще дні три минули*» [3, с. 2]. Досить рідко трапляються складені підмети, виражені сполученням порядкового числівника з іменником у називному відмінку: «*Третій раз мало не став для нього фатальним*» [4, с. 2].

Проаналізувавши способи вираження складених підметів у творах Л. Дереша, помітна тенденція до активного використання складених підметів, виражених чисельником у поєднанні з іменником у родовому відмінку множини.

Досить часто підмети у творах Л. Дереша вираженні власними назвами: *Ні, відповідав Юрко Банзай, посміхаючись. Банзай учився на п'ятому курсі біофаку. Банзай переїхав у Мідні Буки в кінці серпня. Юрко Банзай вірив у щирість слів Карлоса Кастанеди, а дон Хуан, незабутній учитель Карлоса, радив носити все виключно на плечах* [2, с. 5]; «*Гладкий Хіппі та Дзвінка мої єдині справжні друзі*» [3, с. 2]; «*Ну, була собі така Надя, моя перша. Ще була Галька, на сім років старша. Була Мар'яшка, нормальна дівчина, шкода, що так із нею незручно склалося. Звичайно, Оля Вишенька, її не забуду*» [5, с. 16].

Таким чином, у творах Л. Дереша підмети найчастіше виражені займенниками та іменниками: «*Він регулярно надсилав свої доробки у газету місцевих баптистів "Віра, надія, любов"*» [3, с. 13]; «*Вона злегка посміхалася, чекаючи, що ж такого видасть сьогодні Банзай*» [2, с. 16]; «*Хто розіб'є ребром долоні більше шматків за раз, той, звісно, крутіший «спецазівець»*» [5, с. 24]; «*Повітря згустилося*» [5, с. 14]; «*Газета трішки звеселила його*» [2, с. 26]; «*Залізобетонні панелі, покладані одна на одну через поперечну дошку, іржавіли і кришилися*» [4, с. 12].

**Висновки.** У сучасній лінгвістиці головні члени речення кваліфікують як рівноправні компоненти, що становлять структурну основу речення. Довгий час у мовознавстві тривали дискусії про те, який із двох головних членів речення важливіший і переважна більшість мовознавців стверджувала, що таким членом речення є підмет. Структура вираження підмета попри значну різноманітність чітко визначена: найчастіше це повнозначне слово чи поєднання повнозначних слів.

У творах Л. Дереша «Культ», «Поклоніння ящірці», «Трохи п'тьми», «Намір» підмет представлено різними типами, що виконують функцію передачі авторського бачення описуваного предмета або ситуації в цілому. У творах Л. Дереша найчастіше підмет виражений займенником або іменником. Іменники – переважно власні назви.

Особливе місце в граматичній організації розбору використання різних типів підметів у художніх творах займає родовий відмінок, виступаючи в ролі залежного компонента складеного підмета і водночас інформативним пріоритетним елементом конструкції: це безприйменикова (*тисячі іскор*) або прийменикове (*одна з тисячі*), що найчастіше представлена в аналітичних моделях суб'єкта. Менш вживаною є форма орудного відмінка в ролі доповнювального елемента сполуки в семантичному аспекті (*хлопці з дівчатами, бути артистом*). Щодо стилістичних функцій, то підмети слугують для створення певного емоційного настрою читача, для його глибшого занурення в настрої героїв і для деталізації образу.

А загалом, творчість Любка Дереша неоднозначна і провокаційна. Поява кожного його роману супроводжується активним обговоренням у періодиці та мережі. Напружена інтрига, динамічний сюжет, яскраві образи, реальна дійсність, оформлена з елементами гумору – ось складові успіху творів Любка Дереша.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматики української мови /за ред. чл.-кор. НАН України І. Вихованця. Київ : Унів. вид-во «Пульсари», 2018. 400 с.
2. Дереш Л. Култ. Львів : Кальварія, 2006. 208 с.
3. Дереш Л. Поклоніння ящірці. Харків, 2006. 173 с.
4. Дереш Л. Трохи п'тьми, або На краю світу. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2008. 288 с.
5. Дереш Л. Намір. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2014. 336 с.
6. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова. Літера ЛТД, Київ, 2011. 560 с.



## ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВознавство

УДК 94 (477.65)“185”

Олександр АНЕНКО

## ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ДИНАСТІЇ КУПЦІВ МОРОЗОВИХ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті представлена історія династії відомих купців-підприємців Російської імперії Морозових – Сави Васильовича, його синів – Тимофія, Єлисея, Захара, Абрама, які прославилися не тільки на поприщі підприємництва, але й у благодійній діяльності, розвитку культури, опіки закладів освіти, охорони здоров'я, мистецтва.

**Ключові слова:** купці, старообрядці, благодійництво, меценатство.

**Постановка проблеми.** Купецтво протягом сторіч відіграло помітну роль в економічному, суспільно-політичному й культурному житті Російської держави. Довгий час купець був уособленням підприємця. Тому, у зв'язку із сьогодишнім формуванням господарської еліти українського суспільства, вивчення історії купецтва стає особливо актуальним. Злободенність дослідження обумовлюється також необхідністю вдосконалення правової бази української держави – організації й розвитку підприємництва приділено величезну увагу в законодавстві України. Осмислення національної історії та культурного розвитку Росії спонукає нас звертатися до вивчення морозівської спадщини. Ця творча династія залишила глибокий слід в історії, економіці та культурі Росії. Морозови були талановитими організаторами промисловості, багатими текстильними фабрикантами (вони були вихідці із селян-кріпаків).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед літератури, яка дає нам інформацію про купецькі родини Морозових, ми використали такі: Енциклопедію купецьких родів під редакцією О. Платокова і Ю. Банишлова [14], праці А.А. Аронова [1], М.Г. Думова [6], А. Кузьмичева, Р. Петрова [9], у яких подана меценатська діяльність цих родин. Про окремих представників родини Морозових та їхню діяльність ми знайшли інформацію в розвідках Л.В. Іванова [7], М.В. Нікорука [13], Н.А. Філаткіна [15] та ін.

Постаті відомого підприємця Сави Тимофійовича Морозова присвячені роботи О.М. Боханова [2], М.Л. Гавліна [3], Т.П. Морозової й І.В. Поткіна [12]. У цих дослідженнях простежується життєвий шлях Сави Морозова як окремої видатної постаті, так і в контексті промислової еліти. Також деякі з них виводять спадкову лінію Морозових від зачинателів клану до наймолодших нащадків.

Українські історики також вивчали розвиток товарного виробництва, торгівлі, формування буржуазних відносин у містах і на селах України в XVIII–XIX ст., купецтва. Нами використані праці таких дослідників: В.В. Крутіков (Південь України) [11], О.М. Донік, який у своїй праці звернув увагу на формування й діяльність купецтва в українських губерніях Російської імперії в XIX ст. як верстви з окремим соціально-правовим статусом, становою і професійною організацією [5].

**Мета статті** полягає в тому, щоб дати характеристику історії виникнення династії купців Морозових, висвітлити різні аспекти їхньої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На Русі шанують не багатство, а особистості. А в цьому роду було багато яскравих, видатних постатей, для яких багатство послужило джерелом для благодійності, що вражає своїми масштабами. Шанували Морозових за те, що життя більшості з них – це дорога до Храму, бо вони несли людям добро. Вони зводили як храми церковні, так і храми науки, культури, освіти. Поряд із промисловими справами Морозови жваво цікавилися мистецтвом, були пристрасними колекціонерами, театралами, будували музеї, університети, училища, лікарні, богадільні, дитячі притулки, пологові будинки, театри, бібліотеки загального користування. Робили вони це як на благо людей, так і для душі, і навіть – для спасіння душі.

Ключевський В. О. писав: «Моральне багатство народу наочно обчислюється пам'ятниками діянь на загальне благо» [10, с. 92]. У Москві налічується понад 70 морозівських будівель, третину з яких родина Морозових залишила собі, а інші дві третини домоволодінь (більше 40 будівель) використовувалися в культурних, просвітницьких та благодійних цілях. Прізвище Морозових звучало в назвах десяти московських закладах [7, с. 93].



Засновником «Нікольської мануфактури» й родоначальником мануфактурно-промислової сім'ї Морозових є кріпак поміщика села Зуєво Богоридицького повіту Московської губернії Миколи Гавриловича Рюміна – Сава Васильович Морозов, який народився 1770 року в сім'ї старообрядців. Спочатку Сава працював ткачем на невеликій шовковій фабриці Кононова, отримуючи на хазяйських харчах по п'ять рублів асигнаціями на рік. На Саву випадає жереб іти в солдати, і він, бажаючи відкупитися від рекрутчини, бере велику позику в Кононова. Сплатити зроблений борг з одержуваної платні було важко, та й сам Кононов, даючи гроші, бажав лише закабалити хорошого працівника, але Сава, твердо наважившись позбутися боргу, перейшов на відрядну оплату і сплатив свій борг, працюючи зі своєю сім'єю, за два роки. Такий результат привів до думки, щоб відкрити свою власну справу, що він і зробив у селі Зуєво в 1779 р. з капіталом у п'ять рублів, які він отримав у посаг за дружину Уляну Афанасіївну, яка славилася своїм мистецтвом фарбувати товар [8, с. 2].

У 1797 році Сава відкрив власну майстерню з виготовлення шовкових стрічок у рідному селі Зуєво. У наступні 15 років його сім'я нічим особливим не виділялася серед інших ткачів. Незабаром чесність Сави Васильовича й чистота роботи, а разом з тим і міцність фарби його ткацьких виробів зробили те, що скупники, знаючи дні його приїзду, виходили далеко по дорозі до нього назустріч, щоби перехопити знаний товар. Про чесність С.В. Морозова свідчив той факт, що навколишні селяни зносили йому гроші на зберігання й тим самим збільшували кошти для обороту [4, с. 39].

Справжній злет почався після російсько-французької війни 1812 р. Під час московської пожежі згоріли текстильні фабрики, і влада, щоби підтримати національного виробника, увела високі митні тарифи на бавовняні тканини. Справа Морозових різко пішла вгору. Сава Васильович прибавив до ткацької майстерні красильню. Разом із батьками працювали й сини – Єлисей, Захар, Абрам, Іван і Тимофій: справи пішли настільки добре (до цього часу на Морозова працювало вже 40 осіб), що в 1820 р. Сава Васильович міг уже відкупитися від Н.Г. Рюміна зі своїми чотирма синами за величезну на той час суму в 17000 рублів асигнаціями. П'ятого сина поміщик не відпустив і дав свободу лише згодом за нечувану суму [8, с. 2].

Отримавши вільну, Сава Васильович взявся за розширення справи, і в 1830 р. ним була заснована в місті Богородську як відділення Зуївської фабрики невелике фарбувальне підприємство і вибильник, а також контору для роздачі пряжі і прийняття тканин. Ці заклади стали піддунтям Богородсько-Глухівської бавовняної мануфактури, що перейшла на початку сорокових років до його другого сина Захара Савича Морозова.

Перший син – головний помічник Сави Васильовича – Єлисей Савич після одруження також відокремився і в 1837 р. відкрив поруч зі своїм батьком у м. Нікольському фарбувальну фабрику, яка послужила початком мануфактури «товариства Викуля Морозова із синами».

У 1825 р. Сава Васильович заснував московську фабрику, яка в 40-х роках XIX ст. складалася з 11 будівель, де містилися три ткацьких, одна снувальна і три фарбувальних та сушильних верстати. Машин не було, але було 240 ручних верстатів із жакардовими машинами для вироблення кольорових візерункових тканин. Ця московська фабрика була ліквідована після Кримської війни [8, с. 3].

У 1838 р. Сава Васильович створює першокласну в Росії за розмірами Нікольську механічну ткацьку фабрику у великому кам'яному корпусі, а через дев'ять років, в 1847 р., Сава майже поруч зі своїм ткацьким корпусом вибудував спеціальний прядильний корпус, небувалих до того часу розмірів. Вибір місця був не випадковий – Рогожська слобода була районом, у якому жили старообрядці, і Морозов, що походив із розкольніцької сім'ї, хотів жити разом зі своїми єдиновірцями [8, с. 3].

Сава Васильович не лише викупив п'ятьох синів, але зумів влаштувати декілька фарбувальних і текстильних фабрик: у селі Зуєво, у містечку Нікольському, у Богородську, у Москві та Твері. Сини колишнього кріпака успадкували батьківську заповзятливість. Цей ген був, можливо, такий сильний, що кожен із братів зумів досягти успіху на ниві текстильної промисловості. «Морозівська справа» зробилася своєрідним знаком якості.

Творцями Морозівської мануфактури були четверо із синів Сави Першого: Тимофій заснував «Торговий дім Сави Морозова із синами», що іменувався з 1873 р. Товариство Нікольської мануфактури «Сави Морозова син і К<sup>о</sup>»; Єлисей – майбутню Орехово-Зуєвську мануфактуру; Захар заснував «компанію Богородсько-Глухівську мануфактуру», а Абрам займався Тверськими фабриками. Лише один Іван не цікавився мануфактурною справою [13, с. 24].

У 1850 р. вже в дуже похилому віці Сава Васильович відійшов від справ і передав управління підприємством синові Тимофію, оскільки Єлисей і Захар відділилися від спільної фірми. Помер Сава в 1860 році.

Сава Тимофійович Морозов (3.02.1862 – 13.05.1905) – найвідоміший представник династії Морозових. Як і багато інші сім'ї текстильних фабрикантів, Морозови були старообрядцями. У 1881 р. Сава вступив на природниче відділення фізико-математичного факультету Московського університету. У студентські роки він захоплено вивчав політекономію і філософію. Він також навчався на хімічному факультеті Кембриджського університету, і вивчав розвиток текстильного виробництва у Великобританії. У 26 річному



віці Сава повернувся в Росію і прийняв керівництво фабрикою. Він радикально покінчив з усіма старими порядками на підприємстві й почав перебудову роботи на ньому за новими правилами [2, с. 68].

У лютому 1905 року, коли Сава Тимофійович задумав провести на своїй фабриці перетворення, які мали надати робітникам право на частину отриманого прибутку, матір, Марія Федорівна, усунула його від управління. Крім того, події 9 січня 1905 року («Кривава неділя») стали для нього справжнім потрясінням. Мабуть, усі ці обставини стали причиною важкого нервового зриву. Морозов почав уникати людей, багато часу проводив на самоті. Скликаний у квітні за наполяганням дружини й матері консилиум лікарів констатував, що в Сави Тимофійовича спостерігається «важкий загальний нервовий розлад», і рекомендував направити його за кордон. Морозов поїхав разом із дружиною в Канни й тут у номері «Ройяль-готелю» 13 травня 1905 р. був знайдений мертвим із простріляними грудьми [15, с. 32].

Сава Морозов був неординарною й багатогранною особистістю. Російська преса охрестила його «купецким воеводою». Він був одним із засновників Руського торгово-промислового банку, членом Московського відділу Ради торгівлі й мануфактур, засновником російсько-німецького хімічного акціонерного товариства «С.Т. Морозов, Крель і Оттоман», виборним Московського біржового товариства, головою Товариства для сприяння покращення й розвитку мануфактурної промисловості, кавалером ордену Святої Анни. Він користувався прихильністю прем'єр-міністра С.Ю. Вітте, був представлений імператору Миколі II.

Сава Тимофійович добре знав російську й англійську поезію, особливо любив Пушкіна і Брюсова. З товстосумами Морозов не дружив, спілкувався з інтелігенцією: Чеховим, Станіславським, Горьким, Шаляїніним, Шехтелем, Левітаном та ін. Багато уваги приділяв добродійності. На власні кошти (дав 10 тис. рублів) перебудував будівлю для Московського Художнього театру. Також надав кошти Московському приватному театру. В Орехово-Зуєво для робітників збудував нові казарми, фабрику, театр, електростанцію, заклав фундамент для величезної лікарні [7, с. 291].

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

Історія купецької династії Морозових свідчить про славі традиції руських купців, які прославилися не тільки на поприщі підприємництва, але й у благодійній діяльності, розвитку культури, опіки закладів освіти, охорони здоров'я, мистецтва. Засновник Морозівської імперії, Сава Васильович був кріпаком, своєю тяжкою працею добився для себе і своєї сім'ї свободи й закінчив свій життєвий шлях на вершині фінансового успіху – купцем першої гільдії.

З початку XIX і до початку XX століття налічувалося п'ять поколінь Морозових, і майже всі їхні представники тією чи іншою мірою продовжували сімейну підприємницьку традицію та меценатську діяльність. У наші дні в підмосковному місті Орехово-Зуєво, історичній батьківщині славної родини, досі немає жодного бюста, жодного пам'ятника Морозовим, жодної вулиці, названої їх іменами. Ця історична несправедливість має бути виправлена, адже Морозови залишили після себе Росії найбагатшу промислову та художню спадщину. А головне, історія цієї сім'ї може слугувати всім нам прекрасним прикладом працьовитості, цілеспрямованості та успіху.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Аронов А.А. Золотой век русского меценатства. М.: Моск. Гос. ун-т, 1995. 115 с.
2. Боханов А.Н. Савва Морозов // Вопросы истории. 1989. № 4. С.69–84.
3. Гавлин М.Л. Меценатство в России: научно-аналитический обзор. М.: Дрофа, 1994. 435 с.
4. Гиндин И.Ф. Русская буржуазия в период капитализма: её развитие и особенности // История СССР. 1963. № 2-3. С. 34–57.
5. Донік О.М. Купецтво України в імперському просторі (XIX ст.). К.: Інституту історії НАН України, 2008. 271 с.
6. Думова Н.Г. «Московские меценаты». М.: Молодая гвардия, 1992. 349 с.
7. Иванова Л.В. Топография владений Морозовых в Москве. // «Труды первой научно-практической конференции «Морозовы и их роль в истории России («Морозовские чтения»). Ногинск (Богородск), 16-18 ноября 1995 г. «Богородский печатник», 1996. 373 с.
8. История русских родов (Морозовы купцы). URL: <http://www.russianfamily.ru/m/morozovi.html> (дата звернення 12.10.2021).
9. Кузьмичев А., Петров Р. Русские миллионщики: Семейные хроники. М.: «ВЛАДОС-МПГУ»: Школа-Пресс, 1993. 128 с.
10. Ключевский В.О. Курс русской истории: В 9 т. / под ред. Ю.П. Титова, О.И.Чистякова. М.: Юридическая литература, 1990. 367 с.
11. Крутіков В.В. Соціальна структура міської буржуазії України напередодні революції 1905–1907 рр. // Український історичний журнал. 1992. №3. С. 57–66.
12. Морозова Т. П., Поткина И. В. Савва Морозов. М., 1998. 367 с.
13. Никорук М.В. Морозовский проект – регионам России. М.: Логос, 2003. 234 с.
14. 1000 лет Русского предпринимательства: из истории купеческих родов / сост. О. Платокова, Ю. Банишлова. (Энциклопедия купеческих родов). М.: Современник, 1995. 479 с.
15. Филаткина Н. А. Династия Морозовых: Лица и судьбы. М.: Издательский дом Тончу, 2011. 584 с.





УДК 902.7 (392)

Віталій БУРАГА

## СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРІВ У СЛОВ'ЯН

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті обґрунтовується роль символіки кольорів (червоний, синій, білий, чорний, зелений) у світогляді, повсякденні, уявленнях слов'ян.

**Ключові слова:** колір, символіка, середньовіччя, слов'яни, Русь.

**Постановка проблеми.** Сприйняття колірної гами в культурах народів світу має власні специфічні риси. Кольори несуть певну етнічну та естетичну цінність, різноманітне символічне значення та викликає певні асоціації. Більшість предметів матеріальної культури не можуть функціонувати поза кольором, їхня семантика стає зрозумілою лише в поєднанні з певними кольорами. Для всіх народів на певному етапі розвитку сезонні зміни в кольоровій гамі природи слугували одним з основних засобів орієнтації в часі, зміні пір року, тісно пов'язаних із господарською діяльністю. За допомогою кольору людина тривалий час орієнтувалася в реальному та міфологічному просторі.

Колір в епоху Середньовіччя відіграв важливе символічне значення. За його допомогою встановлювався зв'язок між світом людським і світом божественним. З'являються суворі канони, кольори розподіляються на божественні (головні, прекрасні) та богопротивні (погані, зневажливі). Основними кольорами залишалися кольори так званої «тріади»: чорний, білий і червоний. Ця гама кольорів сформувалася ще в добу палеоліту і зберегла своє панівне становище до наших часів, а решта кольорів є допоміжними і включалися до символічного ряду поступово.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В історіографії до середини ХХ ст. проблема сприйняття людиною Середньовіччя кольорів майже не вивчалася. Уперше, хто системно підійшов до цієї проблеми є французький історик Мішель Пастуро – історик-медієвіст, який є спеціалістом із геральдики, сфрагістики та нумізматики. Ми використали низку його праць з історії кольорів у житті людей: про синій колір [12], чорний [13], зелений [14] та червоний [15]. У цих книгах автор показує історію кольорів у західноєвропейських суспільствах, від давніх часів до сучасності. Про своєрідність культурних уявлень середньовічної людини ми дізналися також із праць представників «Нової історичної науки», або «школи Анналів» М. Блока [2], Ж. ле Гоффа [5–7], Ф. Броделя [3] та інших та їх прихильників в інших країнах.

У Росії саме такий підхід до вивчення повсякденності та ментальності середньовічної людини, який ми сьогодні визначаємо як історико-антропологічний підхід, був характерний для А.Я. Гуревича [8], Ю.Л. Безсмертного [1], Л.П. Карсавіна [9] та інших. Серед сучасних російських дослідників Середньовіччя при підготовці до статті нами використані розвідки Т.С. Георгієвої [4], М.І. Козьякової [10], Л.А. Петрушенка [16], А.Л. Ястребіцької [20] та інших. Щодо кольору в українській міфологічній будові світу, нами використана праця Ю.І. Нікішенка [11], а також робота М. Поповича, присвяченій слов'янському язичництву та українській культурі [17].

**Мета статті** є розкриття особливостей сприйняття людиною Середньовіччя й, зокрема, слов'ян-українців різних кольорів і з'ясування їхньої ролі та значення в повсякденному житті слов'ян.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Уже на ранніх стадіях розвитку людства колір слугував засобом виділення й позначення важливих галузей людського досвіду, допомагав орієнтуватися в просторі й часі, був засобом регулювання відносин між світом людей і світом релігійно-магічних та природних сил.

Вважається, що після появи тюркських кочовиків у середньовічній Європі закріпилася перейнята в тюрків система кольорової символіки сторін світу, пов'язана зі стихіями: центр – жовтий (золотий), символізує вогонь, схід – синій (небо), південь – червоний (повітря), захід – білий (земля), північ – чорний (вода) [17, с. 35]. Для старовинної індоевропейської символіки реконструюється майже те ж саме із дзеркальним відображенням лівого в праве, правого – у ліве: захід – синій (зелений, голубий), схід – білий. Як вважає М. Попович, у слов'янській (як і в загальноєвропейській) традиції міцніше збереглися кольорові символи для вертикальних координат: верх – білий, середина – червоний, низ – чорний [17, с. 35].

За твердженням Д. Фолі, символіка окремих кольорів, прийнята в психології, є такою: червоний асоціюється з кров'ю, ранами, смертельною мукою та очищенням; жовтогарячий – з вогнем, полум'ям; жовтий – із сонячним світлом, просвітленням; зелений – з ростом, але водночас і зі смертю та смертельною блідістю (у такий спосіб виступав зв'язком між чорним – світом мінералів та червоним – кров'ю та тваринним світом, а також між світом живих та розпадом, смертю); блакитний – з небом, днем, спокійним морем; синій – з небом та ніччю; брунатний та вохра співвідносяться із землею; чорний – із зораним полем [19, с. 35].



Слов'яни-українці завжди органічно почували себе серед природного оточення в різні пори року, гармонійно пов'язуючи з ним свої почуття, свій одяг, черпаючи з нього творчу насагу. Здавна для слов'ян-русичів природа була великим храмом, бо все життя проходило в походах, на полі, на ловах, тому все в природі, що викликало найбільші зворушення і від чого залежало існування, обожнювалося й наділялося поетичністю. Наприклад, свої ідеали українці висловлювали в піснях, переказах, казках, в обрядах, святах, обставлених мальовничістю. Населення прикрашало житла килимами, рушниками, розмальованими печами і скринями, протягом весни, літа й осені хати прихорошували квітниками й обов'язково соняшниками. Зеленим гіллям слов'яни охороняли своє житло від нечистих духів, що прокидаються разом із воскресінням природи – від русалок, мавок, перелесників. Як наслідок, з'явилися неповторні вишивки, яскраві писанки, шляхетні сорочки, корсетки, шапки з червоними китицями. Слов'яни виражали поняття життя-смерть, світло-темрява та космічну велич світобудови зрозумілою системою кольорів: білий-чорний, жовтий-червоний-синій.

Колірна гама періоду Київської Русі багато перейняла з візантійського колірного канону, який сформувався в VI ст. Основу його складають пурпурний, білий, жовтий і зелений кольори. Наприклад, велике значення в придворному житті Візантії має пурпурний колір – це імператорський колір, який, можливо, поєднує в собі непоєднувані частини спектру (синю – символізує вічне, небесне, трансцендентне й червону – виявляє «божественну енергію», є символом земного життя) і в такий спосіб замикає колірне коло.

Здавна в слов'ян урочистим кольором, символом краси, молодості, життя, родючості, оберегом вважався червоний. Усе, що пов'язувалося з поняттями «красивий» та «святковий», називалося красним: красна дівчиця, красне слово, красне сонце, красний господар, красний день, «червоний кут» у хаті, краснопис (каліграфія). З прийняттям християнства червоний колір уже символізує кров Христа, фарбування яєць на Великдень – це символ вічного життя. І досі в календарях національні свята визначені червоним кольором, що символізує повагу до них народу. Червоні кольори та відтінки на Русі пов'язувалися із сонцем, світлом, теплом, вогнем, радістю життя (цим кольором зображувалися слов'янські боги Сварог, Дажбог, Хорс, Ярило). Святковий одяг червоного кольору – червона сорочка, чобітки. Вони добре контрастували з яскраво зеленою природою. Дівочий весільний вінок із квітів і зеленого барвінку символізує чистоту й незайманість, а весільний вінок зі стрічками й позолотою – зрілість жінки (жовтий – це колір досягності рослин). В іконопису, особливо в пам'ятниках новгородського живопису XIII–XIV ст., червоний колір заміняє традиційне золото, тобто бере на себе світлоносну і просторово-організуючу функції [18, с. 26].

Синій та білий колір у слов'ян отримали семантику святенності, верховенства, причетності до Бога. Наприклад, ангели одягнені в біле; часто використовується словосполучення «білий світ», тобто цей світ (асоціація з небом і сонцем) на відміну від «того» (підземний світ). Із тварин білим кольором були наділені лише кінь і півень. Під впливом християнської символіки білий колір означає цнотливість, чистоту, високі помисли.

Для давньої слов'янської традиції характерним є асоціювання білого кольору із потойбічними силами та смертю. Білий колір – це символ початку чогось, це як матриця, з якої починається суще, нейтралізує всі інші кольори і співвідноситься з порожнечою, безтілесністю, а відтак і смертю. Це був колір жалоби та поховального одягу, він ототожнюється із жіночими божествами, яким приносили в жертву білу тканину [11, с. 96]. Недаремно цей колір відповідав за західну частину структури світобудови (душа померлого відходить на захід).

На противагу білому чорний колір у сучасній українській традиції асоціюється зі смертю, жалобою, пеклом, підземним царством, кінцем. Це суть завершення будь-якого явища. Одяг чорного кольору перебрав на себе колір жалоби серед сільського населення лише наприкінці XIX ст. під впливом міста. А до того в слов'ян синій служив кольором смутку, горя, асоціювався з бісівським світом.

У більш давні часи чорний колір міг символізувати водночас зорану землю, те, що було до життя, і те, що буде після нього, ніч. В іконописі символ могили, пекла – зафарбовуються чорною фарбою.

В описаннях краси також часто зустрічаються поєднання білого та чорного кольорів: «біла, як сніг, шкіра», «чорне, як вороняче крило, волосся», «як білосніжна лебідка». Образ російської красуні – це лебідь біла, з білим обличчям, світлим волоссям, синіми очима та яскраво-червоними губами. Чимало символічних і кольорових визначень у «Слові о полку Ігоревім»: чорний ворон, сірий вовк, сине море, сизий орел, чорні хмари, криваві зорі, синя мряка.

Зелений колір у слов'ян символізує юність і протистойть у зображеннях небесним і «царственным» кольорам – пурпурному, золотому, блакитному. Будучи кольором трави й листя, він матеріальний і близький людині своєю розповсюдженістю. В іконах здебільшого використовується як колір землі. Темно-синій (блакитний) колір символізує таємницю, духовність, сприймається як символ іншого світу, асоціюється з вічною божественною істиною, небесно премудрістю.

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



У культурі будь-якого народу кольорове сприйняття має власні специфічні риси. Колірна гама, притаманна окремому народу, несе в очах носіїв цієї культури певну етнічну та естетичну цінність, різноманітне символічне значення та викликає певні асоціації. У загальних рисах символіка кольорів, прийнята в психології, є такою: червоний асоціюється з кров'ю, ранами, очищенням; жовтогарячий – з вогнем; жовтий – із сонячним світлом, просвітленням; зелений – з ростом, але водночас і зі смертю; блакитний – з небом, днем, спокійним морем; синій – з небом та ніччю; брунатний – із землею; чорний – із зораним полем.

Колір в епоху Середньовіччя відігравав символічне значення. За його допомогою встановлювався зв'язок між світом людським і світом божественним. З'являються суворі канони, кольори розподіляються на божественні (головні, прекрасні) та богопротивні (погані, зневажливі). Основними кольорами залишалися кольори так званої «тріади»: чорний означав гріхопадіння, стояв нижче всіх, далі йшов білий – чистоту і, нарешті, червоний – милосердя та любов. Ця гама кольорів сформувалася ще в добу палеоліту і зберегла своє панівне становище до наших часів, а решта кольорів є допоміжними і включалися до символічного ряду поступово.

Слов'яни-українці гармонійно пов'язували з природою свої почуття, свій одяг, прикраси та ін. Свої ідеали українці висловлювали в піснях, переказах, казках, в обрядах, святах, обставлених мальовничістю, як і предмети побуту: житла, печі, скрині та ін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века. Москва: Наука, 1991. 240 с.
2. Блок М. Феодальное общество. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003. 504 с.
3. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. Т.1. Структура повсякденності: можливе і неможливе. Київ: Основи, 1995. 438 с.
4. Георгиева Т.С. Культура повседневности: учебное пособие для вузов в 3 кн. Кн.2. Частная жизнь и нравы от Средневековья до наших дней. Москва: Высшая школа, 2006. 352 с.
5. Гофф ле Ж. Цивилизация средневекового Запада. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 560 с.
6. Гофф ле Ж. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Изд-во СПбетерб. ун-та, 2003. 160 с.
7. Гофф ле Ж. Середньовічна уява. Львів: Літопис, 2007. 350 с.
8. Гуревич А.Я. Проблемы средневековой народной культуры. Москва: Искусство, 1981. 359 с.
9. Карсавин Л.П. Культура средних веков. Киев: Символ, 1995. 208 с.
10. Козьякова М.И. История. Культура. Повседневность. Западная Европа от античности до XX века. Москва: Весь мир, 2002. 360 с.
11. Нікішенко Ю.І. Колір у культурній традиції українців та їх степових сусідів алтайського походження // Східний світ. №1. 2004. С.93–98.
12. Пастуро М. Синий. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 155 с.
13. Пастуро М. Черный. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 184 с.
14. Пастуро М. Зеленый. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2018. 163 с.
15. Пастуро М. Красный. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2019. 173 с.
16. Петрушенко Л.А. Повседневная жизнь средневековой Европы. Москва: Молодая гвардия, 2012. 367 с.
17. Попович М.В. Мирозрение древних славян. Київ: Наукова думка, 1985. 167 с.
18. Прищенко С.В. Кольорознавство: навчальний посібник /за ред. проф. С.А.Антоновича. К.: ДАКККіМ, 2009. 358 с.
19. Фоли Д. Энциклопедия знаков и символов. Москва: Вече, 1997. 512 с.
20. Ястребицкая А.Л. Западная Европа XI–XIII веков. Эпоха. Быт. Костюм. Москва: Искусство, 1978. 169 с.

УДК 94(47):141.72(045)

**Яна ВЕТРОВА**

#### **ФЕМІНІЗМ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ, ВИТОКИ, ПЕРІОДИЗАЦІЯ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультет історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.*

*Стаття спрямована на висвітлення процесу усвідомлення жінками того, що вони є частиною суспільного життя і мають такі ж самі права, як і чоловіки. Зокрема, право на освіту, роботу, право голосу, право на активну участь у політичному житті. Розкриття проблеми потребує розгляду витоків, причин появи та етапів розвитку жіночого руху.*

**Ключові слова:** *протофемінізм, фемінізм, суффражизм, емансипація, неофемінізм.*

Тривалий час права жінок не сприймалися як природні. Жінки не мали політичного та соціального впливу нарівно з чоловіками. У різних країнах, у різні історичні періоди, жінка виконувала другорядну роль, а в деяких і взагалі не мала ніякого впливу. На те були свої причини. Починаючи з релігії, традицій, політичного та соціального устрою. Роль жінки переважно полягала в тому, що вона повинна народжувати дітей та займатися домашніми справами. Лише згодом жінки почали усвідомлювати себе як особистість.

У сучасному світі дослідники все частіше виявляють інтерес до долі жінки, її минулого та теперішнього. Фемінізм став предметом соціальних дискусій та наукових досліджень. Жіноцтво активно бореться за свої права, виступає проти насильства, а також захищає права дітей. Суспільство почало



звертатися до історії жіночої долі аби усвідомити, як жінки жили, які соціальні стандарти їм пропонувало суспільство, прагнучи з'ясувати сукупність проблем, пов'язаних із соціально-економічним і політичним становищем жінки в суспільстві, еволюцією її соціального статусу і соціальних ролей.

Однією з перших питань соціального становища жінки та ставлення до неї чоловіка підняла венеціанська письменниця, поетеса та філософиня Христина Пізанська. У своїй книзі «Про град жіночий» вона розмірковує над несправедливим ставленням чоловіків до жінок [3].

Авторка робить висновок про те, що чоловіки так ставляться до жінок, через те, що вони мають свої проблеми, зокрема моральні, фізичні та через заздрощі. Фізична проблема полягає в тому, що чоловіки частіше мають проблеми зі здоров'ям, частина з них не розвиває свої розумові здібності. Інших, так ставитися до жінки змушують амбіції та внутрішні переконання. Це своєрідний спосіб підвищення свого статусу та «самоповаги».

Христина запитувала, чому жінка не можете захищати себе в суді? Чому суспільство тривалий позиціонує чоловіків «сильнішими» за жінок? Чому таке сприйняття стало стереотипом?

Водночас у книзі наголошується на тому, що кожна жінка особлива, зі своїми перевагами й недоліками, зі своїми чеснотами та вадами. А у чоловіків, через деякі вчинки окремих жінок, складається думка про них загалом [3].

Вагомим є творчий доробок Хуани Інес де ла Крус – іспанської поетеси, філософині, теологині. У своїй поезії вона виступала «проти несправедливості чоловіків у їх судженнях про жінок»[4]. Засуджуючи чоловіків за те, що вони погано говорять та відносяться до жінок, вона звинувачувала їх в тому, що вони самі винні в такому стані речей. Саме чоловіки, на думку поетеси, створили з жінки символ всіх гріхів, через своє ставлення і не повагу до неї. Хуана наголошувала на тому, що чоловік принижує жінку, а потім ще й вимагає від неї хорошого ставлення, хоча жінка вже затаїла на чоловіка злість.

Англійська письменниця, філософиня і феміністка XVIII ст. Мері Уоллстонкрафт у своїй книзі «Захист прав жінок» говорить про стереотип, який нав'язали чоловіки жінкам, а саме, якщо жінка покірною чоловіку, служить йому, в усьому з них погоджується, то це її життєве призначення і саме тоді вона може пишатися собою [1]. Уоллстонкрафт як і Христина Пізанська та Інеса де ла Крус, про яких згадано вище, звинувачує чоловіків у тому, що саме вони зробили з жінки об'єкт насмішок та уособлення всіх гріхів. Також Уоллстонкрафт критично оцінювала погляди Ж-Ж. Руссо, який ставив чоловіків вище жінок, наголошував на тому, що жінка має бути в усьому покірною чоловіку та не тягнутися до знань [1].

На окрему увагу заслуговує «Декларація прав жінок і громадянки» [2]. Авторка «Декларації...» Олімпія де Гуж, підготувала перший політичний документ демократичного суспільства, який стосувався жіночого права. У «Декларації...» Олімпія наголошує на тому, що чоловік не має ніякого права принижувати жінку, ніякі фізичні, розумові здібності чоловіка не дають права ставити себе вище жінок, адже від народження кожен має природне право на свободу (стаття 4). В статтях 6-10 зазначається, що чоловік та жінка рівні в свої правах. Жінка відповідає перед законом, тому може займатися політикою: «Жінка може піднятися на ешафот, отже вона може піднятися і на трибуну» (стаття 10). Також у документі зазначається, що чоловік та жінка мають однакові права на працю (стаття 13), свободу слова (стаття 11), участь у політичному житті (стаття 16), право на власне майно (стаття 17) [2].

На початковому етапі, який передував буржуазним революціям, обстоювати права жінок на освіту, наголошували на тому, що жінка є індивідуальною і неповторною, взялися протофеміністи [6].

З погляду політолога А. Темкіної, коли мова йде про жіночий рух, далеко не завжди мається на увазі фемінізм. Рух може бути націлений на зміну гендерних відносин (тоді він вважається феміністським), а може діяти, виходячи з існуючих гендерних ролей (у даному випадку йдеться про жіночий рух) [7, с. 67].

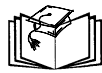
Слід зазначити, що поняття фемінізм у філософській та суспільній думці 1860-х років було тісно пов'язане з так званим «жіночим питанням», що сприймалося як синонім жіночого руху. Під «жіночим питанням» розуміється комплекс специфічних проблем, пов'язаних із становищем та роллю жінки в сім'ї та суспільстві. Всі ці проблеми були названі «жіночим питанням» у XIX ст.

Тривалий час фемінізм вважався частиною робітничого та соціалістичного руху. За радянських часів фемінізм розумівся як буржуазний жіночий рух за рівність прав жінок і чоловіків, за збереження основ капіталістичного ладу, всі прояви якого, на відміну від пролетарської боротьби за жіночу рівноправність, мають обмеження.

Сучасні дослідники фемінізму трактують його по-різному. С.Г. Айвазова, автор численних досліджень з теорії та історії жіночого руху, визначає фемінізм як філософію чи ідеологію навіть не стільки власне жіночої рівноправності, скільки руху за звільнення особистості від патріархально-репресивної влади роду, відділення, автономізації індивіда від родового початку [Там само, с. 68].

Історикиня В.І. Успенська розуміє під фемінізмом різні форми опору столітнім традиціям приниження жінок, як соціальної групи. Таке широке визначення фемінізму, дозволяє пов'язати його історію з творами того часу, коли ще не було поняття «фемінізм», але ідеї та шляхи трансформації статусу жінок вже набули поширення [Там само, с. 68].





Для розкриття поняття «фемінізм» вкрай важливою є стаття Крикової І.В «Фемінізм: походження поняття та його трактування в сучасній науці» [Там само]. Авторка розкриває підходи до тлумачення терміну «фемінізм» в історичній ретроспективі. У статті проаналізовано сучасне значення цього поняття. Також є аналіз еволюції ідейного змісту, описано погляди перших представників течії протофеміністів.

У статті А.Б. Новицької «Від протофемінізму до культурологічної теорії: витоки феміністської думки», висвітлено розвиток феміністичної думки від «протофемінізму» до «суфражизму». Значну увагу приділено тлумаченню поняття «фемінізм». Новицька А.Б. виокремлює ідеї перших протофеміністів, які мають безпосереднє відношення до становища жінки в суспільстві [8].

Юкіна І.Г. – дослідниця жіночого руху, роботи якої присвячено представницям жіночого руху, зокрема лікарці А.М. Шабановій, в яких, на прикладі однієї особи, розкрито процес боротьби жінки за свої права [12; 13].

Фемінізм (лат. femina – жінка) – прийнято розуміти як широкий політичний, громадський і культурний рух, спрямований на встановлення рівних прав для обох статей та припинення і запобігання будь-якій дискримінації за статевою ознакою [8, с. 194].

Ранні феміністи та феміністки не використовували поняття «фемінізм», а називали себе «адвокатами жінок» або «захисниками прав жінок» [Там само, с. 195].

У сучасній науці висловлюються різні припущення про те, хто першим ввів термін «фемінізм» до наукового обігу. Частина дослідників вважають, що слово «фемінізм» було сконструйовано французьким соціалістом-утопістом Шарлем Фур'є ще наприкінці XVIII ст.

Після першого феміністського конгресу в Парижі 1892 р. термін «фемінізм» набув широкої популярності у періодичних виданнях Великої Британії, Іспанії, Італії, Німеччини, США [Там само, с. 195].

Слід зазначити, що з 1890-х років термін «фемінізм» використовувався як синонім поняття «жіноча емансипація» (лат. emancipatio – звільнення від залежності, пригноблення, забобонів). Феміністами чи феміністками називали тих, хто підтримував ідею жіночої емансипації.

Термін «емансипована жінка» (emancipation de la femme) з'явився в період липневої революції 1830 року. Саме в цей час відбувалося становлення фемінізму як громадського руху за права жінок [7, с. 66].

Під емансипацією жінок розуміється прагнення зрівняння прав обох статей, яке базується на думці про те, що спочатку всі людські індивідууми були рівні між собою і що нерівність статей зобов'язана своїм походженням насильницькому підпорядкуванню жінок чоловіками.

Як правило, дослідники виділяють *три хвилі фемінізму*.

- XIX – перша половина XX ст.: «перша хвиля»
- 1960–70 рр. XX ст.: «друга хвиля»
- 1970–дотепер: «дретя хвиля»

Окремо виділяють так званий «протофемінізм» – ранні спроби змінити гендерну нерівність, коли жінки ще не асоціювали самі себе з фемінізмом але, тим не менш, відповідали його суттєвим якостям [8, с. 194]

На початковому етапі жіночий рух ставив завдання досягти надання жінкам виборчих прав, якийсь час фемінізм був синонімом поняття «суфражизм».

Суфражизм (від англ. suffrage – голос, виборче право) – жіночий рух за надання жінкам виборчого права, що зародився в Англії наприкінці XIX – на початку XX ст. [10].

Отже, жіночий рух набирає сили з середини XIX ст. У цей час вимоги феміністок у різних країнах набувають форм громадських кампаній та політичних акцій.

Феміністський рух 1840-х – 1920-х років прийнято вважати *першою хвилею фемінізму*. Характерною рисою вказаного періоду є виникнення у ряді європейських країн та США самостійних жіночих організацій, що вимагали незалежності жінки та поваги до її прав.

Промислова революція та демократичні реформи вимагали перегляду відносин між різними суспільними групами, у тому числі між чоловіками та жінками. Однак у той час як чоловіки поступово набували громадянських та політичних свобод, правове становище жінок не змінювалося, тобто ліберальні ідеї рівності поширювалися переважно на чоловіків.

Провідною течією фемінізму XIX ст. був так званий ліберальний напрям, основна ідея якого полягала в тому, що «оскільки жінки – такі ж розумні істоти, як і чоловіки, вони повинні мати ті ж юридичні та політичними правами» [1]. Ліберальні феміністки вимагали припинення правової, економічної, соціальної залежності жінок, надання прав на освіту, творчість тощо [8, с. 195].

Слід зазначити, що право голосу спочатку не було основною вимогою феміністок, лише наприкінці XIX ст., коли інші основні права вважалися отриманими (право на освіту, власність, заробіток, опікунокство, захист від фізичного насильства з боку чоловіка), організований жіночий рух переходить від помірної до більш радикальної стадії, висунувши як основний пункт своєї програми вимогу надання виборчих прав жінкам.

Сам термін «суфражизм», завдяки англійським феміністкам, які використовували це поняття перш за все щодо виборчих прав жінок, увійшов в історію як визначення політичного спрямування фемінізму [11].



Зародившись в Англії, суфражизм набув поширення у США, Німеччині, Франції та інших країнах. У науковій літературі цей період отримав назву «фемінізму рівності» або «фемінізму першої хвилі» і став боротьбою жінок за володіння тими самими правами, якими вже володіли чоловіки [10].

Протягом 60–80-х рр. ХХ ст. (*другий етап*), фемінізм набув більш радикальної форми, спрямованої на революційне перетворення суспільства загалом.

Феміністки другої хвилі поставили на порядок денний проблему глибинних перетворень культури, акцентувавши питання про вільну, автономну жіночу особу. На даному етапі жінки виступили із протестом проти патріархального суспільства, суспільства в якому домінували чоловіки. У цей період виникає «неофемінізм» – ідеологія, в основі якої лежить вимога подолання традиційних уявлень про те, що головне призначення жінок – продовження роду [9].

Водночас в науковій літературі часто наголошується на тому, що наразі ще не завершилася 2 хвиля фемінізму, але вже розпочалася 3 хвиля – тобто, вони йдуть паралельно.

*Друга хвиля фемінізму* (або радше сучасний феміністичний рух) характеризується більшою розрізненістю, розмаїттям, неузгодженістю щодо деяких проблем усередині руху. Це є свідченням усвідомлення гендерної нерівності. Приходить чіткіше усвідомлення того, що жінки досить різні всередині групи. Жінки відрізняються за віком, економічним становищем (класом), національною приналежністю, станом здоров'я, регіоном проживання тощо [6].

*Щодо третьої хвилі* існують певні дискусії. Зокрема, дослідники наголошують на тому що недоречно вважати, ніби третя хвиля фемінізму прийшла на зміну другій, адже завдання другої хвилі далеко не в усьому є розв'язаними. Інколи, особливо говорячи про так званий постфемінізм, виділяють ще й четверту хвилю фемінізму [6].

Так, наприклад, у середині ХХ ст. з'являється ряд теорій, які наголошують на політичній сутності фемінізму. Американська дослідниця Етель Кляйн у своїй книзі «Гендерна політика. Від свідомості до масової політики» (1984 р.) характеризує фемінізм як політичну ідеологію, що відстоює рівні ролі чоловіків і жінок у суспільстві та стверджує, що жінки не отримують підтримки у сім'ї, які не мають доступу до ринку через дискримінацію в суспільстві та неадекватне ставлення до цієї проблеми соціальних інститутів [7, с.67].

Таким чином, протягом кількох століть було розроблено теоретичну основу фемінізму, яка дозволила йому стати помітним соціальним явищем сучасного світу. Загальноприйнятого чіткого визначення фемінізму нині немає. Визначення фемінізму залежить від того контексту (політичного, соціального, економічного, теоретичного тощо), в якому він розвивається. Під фемінізмом може розумітись і боротьба жінок, і ідеологія рівності прав, і соціальні зміни, і позбавлення чоловіків і жінок від стереотипних ролей, покращення способу життя та активні дії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

##### ДЖЕРЕЛА

1. Мери Уоллстонкрафт Защита прав женщин. 1792. URL: [http://read.newlibrary.ru/read/uollstounkraft\\_myeri/page1/v\\_zashitu\\_prav\\_zhenshi\\_ny.html](http://read.newlibrary.ru/read/uollstounkraft_myeri/page1/v_zashitu_prav_zhenshi_ny.html) (дата звернення: 15.09.2022).
2. Олимпия де Гуж. Декларация прав женщины и гражданки. 1791. URL: [http://read.newlibrary.ru/read/olimpiya\\_de\\_guzh/page3/deklaracija\\_prav\\_zhenshiny\\_i\\_grazhdanki.html](http://read.newlibrary.ru/read/olimpiya_de_guzh/page3/deklaracija_prav_zhenshiny_i_grazhdanki.html) (дата звернення: 15.09.2022).
3. Христина Пизанская. Книга о граде женском. Пятнадцать радостей брака и другие сочинения французских авторов XIV-XV веков. URL: [http://read.newlibrary.ru/read/pizanskaja\\_kristina/page1/iz\\_knigi\\_o\\_grade\\_zhenskom.html](http://read.newlibrary.ru/read/pizanskaja_kristina/page1/iz_knigi_o_grade_zhenskom.html) (дата звернення: 15.09.2022).
4. Хуана Инес де ла Крус. Редондильи: «против несправедливости мужчин в их суждениях о женщинах». URL: <https://diary.ru/~kovanta/p55683739.htm> (дата звернення: 15.09.2022).
5. Шабанова А.Н. Очерк женского движения в России. URL: <https://a-z.ru/women/texts/shabanr.htm> (дата звернення: 15.09.2022).

##### ЛІТЕРАТУРА

6. Десять запитань про фемінізм із Тамарою Марценюк. 2020. URL: <https://www.amnesty.org.ua/10-zapytan-pro-feminizm-iz-tamaroju-marצעnyuk/> (дата звернення: 04.10.2022).
7. Крыкова И.В. Феминизм: происхождение понятия и его трактования в современной науке. *Аналитика культурологии*. 2008. № 2(11). С. 65–70.
8. Новицкая А.Б. От протофеминизма к культурологической теории: истоки феминистской мысли. *Studia Culturae*. 2010. № 10. С. 194–204.
9. Словари, энциклопедии и справочники. Неофеменизм. URL: <https://slovar.cc/psih/gender/2481878.html> (дата звернення: 06.05.2022).
10. Шевченко З.В. Словник гендерних термінів. Черкаси, 2016. URL: <http://a-z-gender.net/ua/feminizm-persho%D1%97-xvili.html> (дата звернення: 15.09.2022).
11. Шнырова О.В. Феномен милитантства в истории суфражизма. *Материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения* /сост. Г.А. Тишкин. Санкт-Петербург., 2001. URL:[http://anthropology.ru/ru/texts/shnyrova/woman\\_24.html](http://anthropology.ru/ru/texts/shnyrova/woman_24.html) (дата звернення: 15.09.2022).
12. Юкина И.И. Женское движение, социальная активность Доктор Шабанова. Харизматические личности в истории России: сб. науч. тр. СПб., 1997. 79 с. URL:<https://a-z.ru/women/texts/yukina1r.htm> (дата звернення: 15.09.2022).
13. Юкина И.И., Гусева Ю.Е. А. Шабанова – первая женщина-врач. *Огонек*. 1927. № 41. Женский Петербург. СПб., 2004. С. 203–206. URL: <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2830279505> (дата звернення: 15.09.2022).



УДК 94(73)“1776”:327(045)

Павло МАТІЙКО

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СИСТЕМИ США НА ЕТАПІ ЗДОБУТТЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ**

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бабак О. І.

У статті було досліджено історію Сполучених Штатів Америки на початку формування її державності. Основну увагу було акцентовано на формуванні політичної системи США та чинників, які вплинули на особливості даної системи.

**Ключові слова:** аристократія, релігія, конфедерація, Конституція, античність.

**Постановка проблеми.** Сполучені Штати Америки на початку свого створення були державою, яка визначила політичний устрій відмінний від пануючого монархічного. Сучасність історії доводить, що у демократичному порядку світу, дотримуються конституційного порядку, діють системи стримувань та противаг. Дослідження витоків державності США є важливим та актуальним питанням при вивченні історії США.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У праці А. де Токвіля «Демократія в Америці» [1] описано особливості суспільно-політичного устрою США. Р. Ріміні у «Короткій історії США» [2] спробував лаконічно висвітлити найважливіші події з історії Сполучених Штатів. Збірник мемуарів та цитат Т. Джефферсона [3] дає розуміння системності думки одного з ідеологів політичної системи США на початку її формування. Книга Г. Крутса [4] присвячена розгляду уряду та політичної системи США, з важливими вставками аналізу історії становлення політичної системи. Н. Фергюсон у книзі «Імперія» [5] розглядає історію взаємовпливів формування та становлення політичних систем Британської імперії та США. Питання релігійних поглядів батьків-засновників США розглянуто у статті В. Калашникова [6]. М. Дахноу [7] розглядає історію конфедерації, як чинника в історії становлення США. Дослідження Ф. Фукуями [8] визначає розвиток політичного порядку США. І. Георгізова [9] розглядає сучасну виборчу систему США, акцентуючи на перебігу історичних подій. Ч. Фаланаган розглядає питання становлення двопартійної системи США. А. Хворостяний [10] підняв важливе питання становлення американського консерватизму на ранніх етапах історії США, який відіграв важливу роль у майбутньому. Базаєва М. [11] здійснила аналіз системи поглядів Т. Джефферсона і їх витоків з ідеї античності.

**Мета статті.** Метою даної наукової роботи є розгляд історії США на етапі становлення державності, у ході якого необхідно визначити елементи, які стали фундаментальними для політичної системи Сполучених Штатів.

**Виклад основного матеріалу.** З початку XVII століття відбувається активна колонізація британцями американських земель та починає формуватися власна система соціальних взаємовідносин. Вивчення суспільних відносин на території британських колоній у Північній Америці сприяє розгляду політичної системи, оскільки саме взаємовідносини між колоністами визначили подальший напрямок формування американської державності. Релігійний фактор, оскільки більшість колоністів були пуританами, вплинув на економічні та соціальні чинники формування державності. Англійським пуританам було легше почати працювати в заокеанських землях, оскільки там вони мали земельні ділянки та були незалежними від церкви та церковних зборів [1]. Пуританізм мав власну систему релігійних цінностей, зокрема, однією з них був особистий успіх. Також пуританізм не передбачав існування церкви як провідного елементу суспільних відносин, тому роль духовенства у політичному житті на колонізованих землях не була присутньою.

У ході розвитку американських колоній, протиріччя між колоністами та британським урядом поступово зростали. У 1765 році про себе заявляє організація «Сини свободи», діяльність якої сприяє скасуванню британським парламентом Закону про гербовий збір. Протиріччя між колоніальною адміністрацією і суспільством лише посилювалися, активно поширювалася ідея відокремлення колоній від метрополії.

У першій половині 1770-х років антагонізм між британцями та колоністами переріс у фазу відкритого насилля. Бостонське чаювання 1773 року дало початок непідкоренню королівській владі та імперському правопорядку. Події розверталися не в бік примирення. З початком Війни, 10 травня 1775 року у Філадельфії розпочав роботу Континентальний конгрес, рішенням якого було створити Континентальну армію на чолі з Джорджем Вашингтоном. Континентальний конгрес не мав ні законних повноважень, ні ресурсів, але із стрімким поширенням воєнних дій, взяв на себе функції уряду. Щоб фінансувати армію було створено власну валюту, почалися перемовини з іншими країнами щодо їх підтримки у війні проти Британії.

Весною 1776 року відбувався активний процес підготовки до оголошення колоніями власної незалежності від Британії. Багато американців не були яскравими прихильниками незалежності, та й не всі колонії хотіли об'єднуватися в одне державне утворення. Бенджамін Франклін під час промови на засіданні Конгресу закликав депутатів з різних колоній до єдності, оскільки це шлях виживання [2].



Здобуття Незалежності США не було випадковим збігом обставин, натомість це був обґрунтований та логічний процес. Один із «батьків-засновників» США Т. Джефферсон пояснював оголошення незалежності США: «Питання не у тому, що декларація незалежності зробить нас тими, ким ми не є, а в тому, що вона констатує уже існуючий факт» [3].

Після проголошення Незалежності США 4 липня 1776 року постала важлива проблема створення єдиного державного утворення між усіма штатами. З огляду на це почалась робота над Конституцією США – Статтями Конфедерації. Такий формат державного устрою був на той час проривним, тому представників штатів можна вважати першовідкривачами нового державного устрою. Конфедерація передбачала створення постійного союзу між штатами, а також передбачалося створення конфедераційного парламенту, який би видавав закони. Великою проблемою для авторів Статей конфедерації було те, що майже неможливо створити централізовану систему управління одночасно зі збереженням суверенності штатів [4].

За період Війни стали явними недоліки конфедеративного формату державного управління: зменшення ефективності ведення військових дій без існування єдиного політичного управління, складність у веденні зовнішньої політики. У 1786 році було прийнято Білль про свободу віросповідання, автором якого став Т. Джефферсон. Цей нормативно-правовий акт проголошував свободу віросповідання та право не бути засудженим за сповідування тої чи іншої релігії [2].

Релігійний фактор у США відіграв важливу роль у формуванні державного будівництва. Ідеологи Просвітництва США мали різні релігійні погляди: Б. Франклін був прихильником деїзму, Д. Адамс був релігійною людиною проте наголошував на раціональних аспектах життєдіяльності, Т. Джефферсон звертався до священників будь-яких конфесій, релігійні ж погляди Дж. Вашингтона залишаються загадкою для всіх дослідників і нині [6]. Хоча релігійні погляди батьків-засновників США були доволі відмінними, проте вони дотримувались ідей доброчесності, та переконані у власній спроможності людини бути вільною. Вільнодумство у США було важливим елементом моральних вірувань та державотворення американців.

Прийняття Конституції є однією з найважливіших подій в історії США, оскільки саме цим документом регулювалось створення централізованої держави. Створення цього документу було довгим періодом, оскільки не було єдиної думки, щодо типу управління. Проте представникам штатів все ж таки вдалось досягти згоди, яка отримала назву Великого компромісу. Великий компроміс поєднав найкращі елементи проєктів Вірджинії та Нью-Джерсі. «Великий компроміс» в основному складався з двох національних законодавчих органів у двопалатному Конгресі. Творці Конституції були не просто митцями, а й чудовими істориками, які перейняли від Арістотеля ідею про важливість громадянської чесноти, ключової складової будь-якої законної республіки, від Монтеск'є повністю розроблену теорію поділу влади та системи стримувань і противаг, а також принцип індивідуальних прав сягає корінням у традиції природних прав Джона Локка [7]. Політичні цінності американці запозичили з британського права: традиції загального права та підзвітну діяльність уряду [8].

Діяльність Конгресу першого скликання була доволі ефективною, оскільки вдалось забезпечити існування єдиної податкової системи, яка забезпечувала діяльність ряду, міністерств. Окрім цього було обрано першого президента США Дж. Вашингтона.

Закон США про поділ спадщини, на думку А. де Токвіля, формував нові принципи, які були запобіжником утворення великих землевласників та спадкових аристократів. В інших країнах провідним принципом поділу спадщини був принцип старшинства, то в США використовувався принцип рівного поділу, коли спадкоємці отримували однакові розміри спадщини [1].

Із прийняттям Конституції формується унікальна політична система США, де вибори президента є непрямими, вибори до інституцій проходять у різний термін та на різні строки. Завдяки такій системі забезпечується гарантія того, що вибори не будуть проходити одночасно, домінування в інституціях влади однієї партії виключається, навіть на піку хвилі її популярності [9]. Наприкінці XVIII століття починає формуватися партійна система США. На середину XIX століття вона змогла оформитись у звичну для сучасності двопартійну систему, яка панує й досі [10].

Отже, в історії США чинниками, що формували політичну систему цієї країни були: соціальний фактор, який полягає у відсутності класичного аристократичного прошарку, а також відсутності ролі духовенства у політичному житті; усвідомлення американцями власної ідентичності; створення власної політичної системи, яка була проривною на той час, та передбачала перш за все відстоювання індивідуальних свобод; роль релігійного фактору у контексті морального кодексу; вплив ідей класиків античності та думок просвітництва.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Де Токвіль А. Демократія в Америці. Київ: Всесвіт, 1999. 590 с.
2. Ріміні Р. Коротка історія США. Київ: Віват, 2022. 496 с.
3. Jefferson T. Memoir, correspondence, and miscellanies from the papers of T. Jefferson. Washington: charlottsville, 1829. 12 с.
4. Krutz G. American government. Oklahoma: openstax, 2019. 781 с.
5. Фергюсон Н. Імперія. Київ: Наш формат, 2020. 424 с.
6. Калашников В. М. Батьки-засновники США про правові засади розвитку державно-конфесійних відносин. Актуальні проблеми сучасної юриспруденції. 2019. № 5. 8-14 с.





7. Dahnoue M. Investigating the bases on which the founding fathers relied upon in drafting the united states constitution. the case study: the philadelphia convention 1787-1789. Algirea: Brisca, 2021. 73 c.
8. Фукуяма Ф. Політичний порядок та політичний занепад. Київ: Наш формат, 2019. 607 с.
9. Георгізова Л.І. Виборча система в США: переваги та недоліки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2013. № 21. 118-121 с.
10. Flanagan Ch. The two-party system a revolution in American politics. Virginia: Research & Design, 2021. 87 с.
11. Хворостяний А. А. Генезис американського консерватизма. Известия ВУЗов. 2006. № 2. 41-51 с.
12. Базаєва М. Н. Вплив античності на формування поглядів та діяльність Томаса Джефферсона. Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. 2018. № 6. 10-14 с.

УДК 339.54

Артем МИГАЛАТІЙ

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ НОМЕНКЛАТУРИ КЛАСИФІКАЦІЇ ТОВАРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МИТНЕ ЗАКОНОДАВСТВО УКРАЇНИ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент Максименко Н. В.

У даній статті обґрунтовано важливість імплементації та певної реорганізації норм європейського митного законодавства, що регулює сферу товарної класифікації на рівні 10 знаків. На думку автора, це дозволить спростити та пришвидшити митні процедури при перетині митного кордону України.

**Ключові слова:** імплементація, мито, класифікатор, Український класифікатор товарів зовнішньоекономічної діяльності, зовнішньоекономічна діяльність, експорт, імпорт.

**Постановка проблеми.** Однією із головних видів діяльності будь-яких осіб і держав завжди було, є і залишатиметься отримання прибутку як запорука сталого розвитку. Це дозволить збільшити матеріальні активи підприємств та осіб, які займаються підприємницькою діяльністю.

У той же час, коли Україна стала на шлях євроінтеграції, розпочався процес гармонізації національних нормативно-правових актів до міжнародних європейських правових актів у відповідності до положень Третього Копенгагенського та Мадридського критеріям набуття членства в Європейському Союзі. Програма адаптації митного права є однією із пріоритетних, що зазначено у Розділі п'ятому Закону України «Про Загальнодержавну адаптацію законодавства України до законодавства Європейського Союзу» [8].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням імплементації європейських вимог в митне національне законодавство займалися такі науковці, як К. Солодкова, Д. Бойчук, А. Мазур, В. Мароха, Н. Олійник, О. Омельченко, О. Полонський, О. Ропотан тощо. Але, не дивлячись на багатогранність досліджень науковців, особливості та проблеми класифікації товарів у результаті здійснення зовнішньоекономічної діяльності на національному рівні, залишилися поза увагою.

**Метою статті** є дослідження проблем декларування товарів зовнішньоекономічної діяльності суб'єктами господарювання на національному рівні.

Додаткове надходження грошових активів у бюджет будь-якої країни світу, особливо серед країн, що розвиваються, може дати значний поштовх для підвищення економічного рівня життя. У першу чергу, це створить сприятливі умови для розвитку малого та середнього бізнесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В Україні одним із органів державної влади, що забезпечує левову частину надходжень до Державного бюджету України, є Державна митна служба України. Так, станом на 01.08.2021 до Державного бюджету України надійшло лише за ввізне мито 2,94% усього держбюджету [7]. До того ж, ця цифра може бути збільшена за умов повної інтеграції норм європейської товарної класифікації на всіх рівнях: загальнодержавному, а також у перспективі стане одним із показників сталого розвитку усіх рівнів бізнесу в Україні. На нашу думку, це можливе завдяки збільшенню швидкості проходження всіх необхідних митних процедур для товарів, що дозволить збільшити швидкість і кількість ввезених та вивезених товарів, а також забезпечити повний транспортно-транзитний потік в Україні. Окрім того, це один із найважливіших показників для держав, що займаються транзитним та логістичним бізнесом. До таких держав належить і Україна. Вигідне територіальне розташування, а також привабливий клімат для експорту товарів груп 10-12 II розділу Української класифікації товарів зовнішньоекономічної діяльності [3].

Згідно із положенням, викладеному у частині 5 статті 85 Конституції України, вектор розвитку політичного курсу України спрямований на набуття повноправного членства в Європейському Союзі, що тягне за собою певні зміни у національному галузевому законодавстві, у тому числі і митному [1]. Найбільш важливими сферами уніфікації права можна назвати саме ті галузі права, що регулюють міжнародні торгівлі, цивільні, транспортні та митні правовідносини. Зокрема, це класифікація товарів при їх декларуванні. Дана процедура дозволяє ідентифікувати товар, країну походження, призначення та всі інші



необхідні його властивості. Також класифікація товарів дозволяє визначити їх митну вартість та мито, що платиться особою-імпортером даного товару.

Згідно із частиною 1 статті 74 Митного Кодексу України імпортом вважається митний режим, відповідно до якого іноземні товари після сплати всіх митних платежів, встановлених законами України на імпорт цих товарів, та виконання усіх необхідних митних формальностей випускаються для вільного обігу на митній території України [2]. Як уже було зазначено, класифікація є одним із важливих етапів митного декларування як для імпорту та експорту. Режим експорту регламентується частиною 1 статті 82 Митного Кодексу України [2].

Всі коди товарів, за якими класифікуються товари, що імпортуються або експортуються, визначені у Додатку до Закону України «Про митний тариф» від 04.08.2020 р. [3]. У даному нормативно-правовому акті розміщений Український класифікатор товарів зовнішньоекономічної діяльності (далі - УКТЗЕД), в якому і зазначені всі коди для товарів, які можуть бути допущені до обігу в Україні в якості об'єкта імпорту або експорту. Структура коду товару в УКТЗЕД є цифровою з десяти знаків, кожен з яких визначає власний показник даного виду товару. Як приклад, можна навести моторні транспортні засоби, призначені для перевезення 10 і більше осіб, включаючи водія, нові, з робочим об'ємом циліндрів двигуна понад 5 000 см<sup>3</sup> – 8702 10 11 30, де 87 – це група, 02 – підгрупа, 10 – товарна позиція, 11, 30 – товарні підпозиції, а саме: тип двигуна, стан, робочий об'єм циліндрів двигуна.

Хоч в Україні і задекларована імplementація європейської товарної номенклатури на рівні перших шести знаків, тобто, – це рівні від групи до товарної підпозиції, але на рівні чотирьох останніх знаків Україна має різну номенклатуру із Європейським Союзом. На думку науковців та практиків, дане питання є дискусійним та актуальним. Варто зазначити, що код товару визначається згідно із Правилами інтерпретації УКТЗЕД. На нашу думку, проблемою даних Правил, у першу чергу, є низька якість перекладу з мови оригіналу – французької. Наслідком такого неякісного перекладу стала можливість вільного трактування даної частини вищезгаданого Додатку, чим і користуються як посадові особи Державної митної служби України, так і особи, що імпортують та експортують свої товари. Дане явище значно ускладнює роботу як для представників бізнесу, у тому числі і міжнародного, так і органів державної влади, так як у випадках недосягнення згоди класифікації товарів згідно УКТЗЕД та Правил інтерпретації, подібні спори вирішуються у судовому порядку. Це призводить до простою вантажу, зривів умов поставки товарів, порушення зобов'язань тощо.

Одним із шляхів вирішення подібних ситуацій стала гармонізація класифікації товарів на рівні перших шести знаків. Це дозволило частково уніфікувати норми та процес класифікації товарів. Але, згідно із правилами інтерпретації УКТЗЕД уся класифікація здійснюється відповідно до цільового призначення товару [3]. Проте, це не вирішило проблеми довільної класифікації товарів та втручання у цей процес посадових осіб Державної митної служби України, які вважали наявний код товару неправильним, гальмуючи митне оформлення. При необхідності, до урегулювання подібних конфліктів можуть бути залучені фахівці експертних організацій, які можуть засвідчити цільове призначення даного товару, що дозволить точно встановити його код. Окрім того, при неможливості досягнути домовленостей між митницею та особами, які імпортують чи експортують товар, можливе судове регулювання. Усі вищезазначені заходи можуть сповільнити процедуру перевезення товарів, а також викликати інші затримки, що призведе до втрат компанії імпортера/експортера, якщо вони мали подібні зобов'язання за кордоном.

У результаті аналізу, нами було визначено наступну проблему імplementації норм європейського митного законодавства, що стосується митного оформлення товарів. Це неякісний переклад Європейської класифікації Правил інтерпретації та Класифікатора товарів. Оригінальний текст документа був опублікований французькою мовою як міжнародною торгівельною мовою, а до України надійшов непрямий переклад з англійської мови як міжнародної мови Європейського Союзу. Це призвело до можливого довільного трактування даної системи правових норм. У результаті, негативним наслідком можна виділити - гальмування процесу оформлення декларацій, вантажів, що може призвести до зривів поставок чи строків доставки товарів, зокрема, представників бізнесу, які можуть мати певні зобов'язання перед іншими фізичними чи юридичними особами. Крім того, випадки конфронтації представників бізнесу із посадовими особами Державної митної служби України з приводу кодування товарів ЗЕД можуть спричинити значні додаткові витрати на експертизи та доказування правильності вибраного коду у суді. Відповідно, це стало однією із причин вільного трактування даних Правил, та певних проблем при оформленні товарів, що є порушенням пункту 2.2 Правил оформлення проектів законів та основні вимоги законодавчої техніки, а саме: написання таких нормативних актів стисло, не допускаючи довгих підрядних речень, а також дотримуватись принципу термінологічної точності [6].

У результаті дослідження, ми дійшли висновку, що при імplementації європейської товарної номенклатури кодування товарів зовнішньоекономічної діяльності на рівні всіх десяти знаків, можуть бути вирішені перешкоди, що виникли про оформленні таких товарів. Це призведе до подальшого розвитку як



бізнесу, так і держави, зокрема, у сфері економіки, так як Державна митна служба України є однією із основних складових надходжень до Державного бюджету України. Щодо покращання показників сталого розвитку бізнесу, таке рішення призведе до збільшення можливостей суб'єктів господарювання замовляти товари та надавати транзитні та логістичні послуги на міждержавному рівні через зменшення часу, необхідного на проходження всіх необхідних митних процедур, включно – оформлення документів. Крім того, це зменшить витрати таких підприємств на відповідні експертизи та судові витрати, що будуть пов'язані із доказуванням позицій щодо класифікації спірних товарів у деклараціях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Конституція України: Закон України № 254к/96-ВР від 28.06.1996 в ред. від 01.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (Дата звернення 29.08.2022)
2. Митний кодекс України: Закон України від 13.03.2012 №4495-VI. Дата оновлення 21.08.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4495-17#Text>. (Дата звернення 29.08.2022)
3. Додаток до Закону України «Про митний тариф України» «Митний тариф України» (Групи 01-49) від 04.06.2020 №674<sup>а</sup>-IX (набрання чинності 02.07.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/674%D0%B0-20/conv#Text> (Дата звернення 29.08.2022);
4. Європейський класифікатор товарів зовнішньоекономічної діяльності: рішення Європейської Комісії з питань митного союзу та оподаткування. URL: [https://ec.europa.eu/taxation\\_customs/business/calculation-customs-duties/customs-tariff/classification-goods\\_en](https://ec.europa.eu/taxation_customs/business/calculation-customs-duties/customs-tariff/classification-goods_en) (Дата звернення 12.09.2022)
5. Мазур А., Мароха В., Олійник Н., Омельченко О., Полонський О., Ропотан О. Митне регулювання в ЄС та в Україні: порівняльно-правове дослідження. Науково-практичний посібник, Київ, 2005. с. 121. URL: <https://just.odessa.gov.ua/files/upload/files/19.pdf> (Дата звернення 12.09.2022)
6. Правила оформлення законопроектів законів та основні вимоги законодавчої техніки: методичні рекомендації Апарату Верховної Ради України, Київ, 27.11.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0002451-06#n108> (Дата звернення 12.09.2022)
7. Статистичні дані щодо доходів до Державного Бюджету України за 01.08.2021. URL: <https://index.minfin.com.ua/ua/finance/budget/gov/income/>. (Дата звернення 12.09.2022);
8. Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу: Закон України від 18.03.2004 №1629-IV. Дата оновлення 04.11.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1629-15#Text>. (Дата звернення 12.09.2022).

УДК 329.7+342+001](477)

Дар'я ПЕРЕПЬОЛКІНА

### ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ЛИШНЕВСЬКОГО

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.

У статті головне місце відводиться дослідженню творчих здобутків під час перебування Лишневського на посаді міського архітектора Єлисаветграда. Провідну роль серед єлисаветградських проектів архітектора відіграла робота над будівлею громадської жіночої гімназії (нині – корпус № 1 Центральнукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка), яка була зведена за його проектом.

**Ключові слова:** Олександр Лишневський, архітектура, Єлисаветград, проєкт, еkleктика, модерн.

**Постановка проблеми.** Ім'я архітектора Олександра Лишневського сьогодні пов'язується головним чином із Санкт-Петербургом, де він жив і працював більшу частину свого життя. Однак початковий етап його діяльності, практично – його творче становлення, відбулося під час його роботи у Єлисаветграді (сучасному Кропивницькому). Незважаючи на нетривалий час перебування О.Лишневського в цьому місті (з 1895 по 1901 рр.), він зробив вагомий внесок у формування його зовнішнього вигляду. Йому належить авторство значної частини архітектурних шедеврів міста, більшість яких збереглася до нашого часу, не втративши своєї краси і художньої цінності, і є справжньою окрасою міста.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Вагомий внесок у дослідження біографії та творчості О.Лишневського здійснили Башмакова М. [1], Босько В. [2], Кириченко О. [4], Степанова О. [5], Шевченко С.[6; 7]. На окрему увагу заслуговують роботи Шевченка С., який в рамках дослідження історії Єлисаветградської громадської жіночої гімназії значну увагу приділив висвітленню її будівництва, а зокрема – проектуванню та процедурі затвердження проєкту, у чому провідна роль належала архітектору-розробнику О.Лишневському.

**Мета** нашої роботи полягає в дослідженні єлисаветградського періоду творчості О.Лишневського та висвітленні невідомих раніше фактів його діяльності та біографії.

**Виклад основного матеріалу.** Олександр Львович (ім'я при народженні: Хацкель Меєрович) Лишневський народився в листопаді 1868 року в місті Херсон в єврейській родині. Донедавна точна дата народження О.Лишневського була невідома, оскільки в радянський період його нащадки не розголошували



інформацію про спорідненість з архітектором. Відновити дату народження О.Лишневського – 11 листопада – вдалося лише його праправнучці Олені Турковській [1].

Навчався майбутній архітектор в рисувальній школі міста Одеси. Після її закінчення у 1888 році О.Лишневський вступив до Санкт-Петербурзької Академії мистецтв, де поєднував навчання з роботою помічника відомого архітектора Б.І. Гіршовича. Ще під час навчання молодий митець був нагороджений низкою медалей, а вже 4 листопада 1894 році отримав звання класного художника першого ступеня [3, с.3].

Ще під час навчання в академії мистецтв він одружився з Сарою Варшавською, дочкою одеського купця. Невдовзі у подружжя народилося двоє дітей [5].

Орієнтовно у 1894–1895 рр. родина Лишневських прийняла православ'я. Наразі причини такого вчинку невідомі, але можна припустити, що це було пов'язано з ширшими правами православних у Російській імперії, ніж у іудеїв. Наприклад, православний архітектор міг отримати державне замовлення. Але навіть зміна релігії не допомогла закріпитися у столиці молодому архітектору. І вже 1895 року О.Лишневський з родиною прибули до Єлисаветграда. Відомий такий факт, що з Петербурга виїхав єврей Хацкель Меєрович із дружиною Сарою Абрамівною, а у Єлисаветград прибули вже Олександр Львович із Софією Адольфівною [5].

Чому архітектор, який уже отримав декілька престижних нагород за конкурсні проекти в Академії мистецтв, потрапив до повітового міста достеменно невідомо, але є дані про те, що після закінчення Академії у 1894 р. йому запропонували місце інженера будівельного відділення Ферганської області, від якого він відмовився. А вже у 1895 року О.Лишневський отримав запрошення від єлисаветградського міського голови О.Пашутіна на посаду міського архітектора. Звідки Пашутін довідався про О.Лишневського – невідомо, але є думка, що цьому посприяли зв'язки єлисаветградського міського голови в Петербурзькій Академії мистецтв, звідки ним вже були запрошені в місто деякі фахівці [4, с.218].

На посаді міського архітектора Єлисаветграда О.Лишневський працював з 1895 по 1901 рік. За цей період місто збагатилося рядом архітектурних споруд, які можна вважати шедеврами української архітектури.

Як головний архітектор міста О.Лишневський мав складні обов'язки, до

яких входили: розробка проектів громадських будівель (а саме: проекти шкіл, училищ, лікарень) та складання будівельних кошторисів та кондицій до них. Також міський архітектор мав затверджувати всі плани побудови чи перебудови приватних житлових будинків та господарських прибудов, а також виступати ініціатором для скасування незаконного будівництва. А після складання кошторису і кондицій, міський архітектор передавав їх на затвердження міської думи [3, с.3].

За період роботи О.Лишневського в Єлисаветграді за його проектами ймовірно було зведено: приватний будинок Заславського, будинок А.Барського, будинок Ельворті, будинок Марушака, Велику хоральну синагогу, Єлисаветградську громадську жіночу гімназію, Земське реальне училище, Ремісничо-грамотне училище та Пушкінське училище [3, с.3].

Окрім вищеназваних будівель архітектор також долучився до створення проекту лікарні Св. Анни Червоного Хреста. Зокрема, 18 листопада 1901 року на засіданні міського комітету товариства Червоного Хреста було заявлено, що Анна Дмитрян вирішила спорудити для хворих всіх станів мешканців міста Єлисаветграда й повіту лікарню. Місто на будівництво виділило понад дві десятини землі та доручило підготувати проект міському архітектору О.Лишневському. Він створив проект, але комісія у складі самої благодійниці Анни Дмитрян, інженерів С.Тамма, Ф.Шрейтеля та архітектора Я.Паученка його не затвердила. І подальша робота над проектом була передана Якову Паученку [2, с.30-31].

Першою значною роботою О.Лишневського в Єлисаветграді стало керівництво ремонтом та розбудовою Великої хоральної синагоги. Нова синагога являла собою велику будівлю в мавританському стилі з баштами на даху – пінаклем [2, с.45].

Одним із відомих та популярних місць сучасного Кропивницького є будинок єврейського купця Абрама Давидовича Барського (нині – Обласний краєзнавчий музей), споруджений у стилі модерн з поєднанням еkleктики. Як представник петербурзької архітектурної школи, О.Лишневський тяжів до великих будівель, рясно декорованих орнаментом, фігурними віконними фронтонами, іноді оздоблених скульптурою, що яскраво проявилось в оформленні фасаду та частково інтер'єру будинку Барських [4, с.221]. Живописна оздобленість фасаду, що вражає рослинним орнаментом, дах складної форми, хвилеподібний аттик, ковані гребені незвичайної форми і круглі вікна. Згори фасад прикрашають маскарони – символи дня і ночі: між вигнутими, як пагони рослин, різьбленими вікнами модерної форми по стіні до основи цоколя спускаються рослинні орнаменти розквітаючих і в'янутих лотоса та лілій. Під вікнами розташовано сюжетні барельєфи «Змія, що поїдає птахів», а середина орнаментальних композицій означена зображенням сичів з розгорнутими крилами. Над входними дверима нас зустрічає маска медузи – символ фатуму, призначення долі. В ліпнині майстерно застосовуються три техніки – рельєф, барельєф і горельєф [3, с.11].

Значною подією у кар'єрі архітектора О.Лишневського в Єлисаветграді стала робота над будівлею громадської жіночої гімназії. У цій будівлі виявилось тяжіння архітектора до неовізантійських форм





декорування фасаду у поєднанні з елементами ренесансного декору [4, с.220]. Особливо багато зусиль доклав О.Лишневський до проекту гімназії. Ескіз будинку з пояснювальною запискою на 34-ох аркушах був складений 1898 р. З пояснювальної записки архітектора-проектувальника стає відомо, що приміщення планувалося приблизно на 800 учениць і мало складатися із трьох, з'єднаних у вигляді подвійної літери «Т», корпусів [6, с.63]. Поперечний корпус який проходив по лінії головного фасаду, містив у проекті головний вхід із парадним вестибулом, приймальною, учительською, квартиру начальниці на нижньому поверсі; парадні сходи до актової зали, бібліотеку, природничий і фізичний кабінети на верхньому поверсі. Із середини першого корпусу проходив через обидва поверхи світлий широкий коридор до другого, позаддовжнього корпусу, розташованого всередині двору з 14-ма класними кімнатами [6, с.63-64]. У розташованому симетрично першому третьому корпусі проектувалися учнівський вхід, гардеробна, класи для малювання, рукоділля, танців, музики і чотири звичайні класи. Середній корпус, таким чином, віддалявся від шумних вулиць. Посилити захист планувалося ще й садом. Класи знаходилися лише з одного боку, щоб не затінювати коридори. Дах мав просту конструкцію, виділяючись лише над актовою залю [6, с.64].

1900 р. навколо імені О.Лишневецького спалахнув корупційний скандал – архітектора звинуватили в отриманні хабаря від підрядників. Почалося слідство. О.Лишневецький заперечував свою провину, і не дочекавшись результатів розслідування, у 1901 році подав заяву про звільнення і разом з родиною виїхав до Петербурга [7].

**Висновки.** Отже, Олександр Лишневецький належав до плеяди класичних архітекторів, що піклувалися про зовнішній вигляд міста в цілому, про єдність стилів і красу. Завдяки його творчості Єлисаветград на початку ХХ ст. перетворився на одне з найкращих за благоустроєм міст Центральної України, не поступаючись багатьом губернським центрам імперії. Саме за його проектами ймовірно були зведені приватний будинок Заславського (нині зруйнований), будинок Барського (нині – Кіровоградський обласний краєзнавчий музей), будинок Ельворті, Пушкінське училище (нині – загальноосвітня школа №7), Велика хоральна синагога, прибудова до земського реального училища (нині – коледж Центральноукраїнського національного технічного університету), ремісничо-грамотне училище (нині – Кіровоградський державний будинок художньої та технічної творчості) та Єлисаветградська громадська жіноча гімназія.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башмакова М. Мастерок и мистика. URL:<https://m.rusmir.media/2021/07/05/lichnevski>
2. Босько В.М. Історичний календар Кіровоградщини на 2008 рік. Люди. Події. Факти. Кіровоград. Центр-Укр.вид-во, 2007. 244 с.
3. Єлисаветград: архітектура старого міста. Містобудування другої половини ХІХ – початку ХХ століття. упоряд. Н. Таратуга. – Кіровоград: 2015. Випуск 4. 28 с.
4. Кириченко О. Стильові пошуки архітектора Олександра Лишневецького в єлисаветградський період творчості (1895-1901 роки). Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії. ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України. К. 2009. Вип. 9.
5. Степанова О.Єлисаветград Олександра Лишневецького:Що збудував у нас пєтербурзький архітектор? URL:<https://dozor.kr.ua/post/elisavetgrad-oleksandra-lishnevskogo-scho-zbuduvav-u-nas-peterburzkij-arhitektor-8223.html>
6. Шевченко С.І. Старі стіни: Єлисаветградська громадська жіноча гімназія (1860–1920 рр.). Кіровоград. 2007. 180 с.
7. Шевченко С. Чому Лишневецький залишив Єлисаветград? Вечірня газета. 2008. С.5.

УДК 94(436)“18”(045)

**Богдана ПІДЛИПНА**

### **ЄЛИЗАВЕТА БАВАРСЬКА – ІМПЕРАТРИЦЯ АВСТРІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ АРИСТОКРАТІВ ЄВРОПИ**

*(студентка ІV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бабак О. І.*

*У статті описано вплив австрійської імператриці Єлисавети Баварської на цєсаря Франца Йосифа І та повсякденне життя аристократів Європи. Полїглотка, модниця, вершниця та перша аристократка що зробила татуювання – це все про неї, королеву Угорщини Єлисавету Австрійську.*

**Ключові слова:** Єлисавета Баварська, Сісі, аристократія, імператриця.

**Актуальність проблеми.** Минуло вже більш ніж 120 років від дня трагічної смерті однієї з відомих жінок ХІХ столїття – імператриці Єлисавети Австрійської (1837-1898). Життя аристократичної особи було неоднозначним: сімейні трагедії, нерозуміння рідних і близьких її довготривалих подорожей, протистояння формальностям імперського етикету. Церемоніальні умовності двору спонукали Єлисавету до «втечі від дійсності» і пізнанні світу. Схожість біографічних історій герцогині Амалії Євгенії Єлисавети Баварської – імператриці Австрії королеви Угорщини, перегукується з долею вже легендарної англійської принцеси Діани. Порівняння їх біографій, діяльності, відношення з двором і суспільством стали відображенням у літературному та кінематографічному мистецтві. Важливо розглянути чинники та особливості впливу Єлисавети Баварської на аристократичний світ європейців.



**Стан наукового розроблення теми.** Особливості діяльності Єлизавети Баварської не були достатньо розглянуті в науковій літературі. У періодичній пресі, публіцистичних творах, мистецькій спадщині Австрії значну увагу приділяють Єлизаветі Баварській та її впливу на повсякденне життя аристократичної Європи. Періодичні видання Артхив, Look at Me, TopNews, Gazeta.ua розкривають особисті якості імператриці. В науковій літературі ця тема не була достатньо розглянута, оскільки науковці не фокусували достатньої уваги на особі Єлизавети Баварської як члена аристократичного товариства Австрії.

**Метою статті** є визначення особливостей діяльності Єлизавети Баварської та її впливу на повсякденне життя аристократів Європи.

**Виклад основного матеріалу.** Єлизавета Баварська – дружина імператора Франца-Йосифа I, принцеса Баварії. Імператриця Австрії з 24 квітня 1854 (день заміжжя), королева-консорт Угорщини з 8 травня 1867 (день утворення двоєдиної монархії Австро-Угорщини).

Єлизавета народилася 24 грудня 1837 року в Мюнхені у сім'ї баварського герцога Максиміліана та принцеси Людовіки, дочки баварського короля. Вдачею принцеси була подібна до батька, який не любляв придворний церемоніал, але захоплювався подорожами та кіньми. Дитинство Єлизавети та її семи братів і сестер пройшло в Мюнхені та літньому маєтку Поссенхофен на Штарнберзькому озері. Довірливими були взаємини Єлизавети з братом Карлом Теодором, який був на два роки молодший за сестру [2].

Відома під зменшувально-пестливим ім'ям Сісі, яким її нарекли рідні та друзі (у художній літературі та кіно використовується варіант написання Сіссі).

Єлизавету Баварську вважають найкрасивішою імператрицею Австрії. Народ прихильно ставився до імператриці, тоді як королівський двір висловлював своє незадоволення.

24 квітня 1854 імператор Франц Йосип вступив у шлюб зі своєю шістнадцятирічною двоюрідною сестрою. Вінчання відбулося у церкві августинців у Відні. У розшитій сріблом рожевій сукні з діамантовою діадемою на голові Сісі їхала Віднем у кареті з інкрустованими золотом колесами і дверцятами, розписаними ще Рубенсом [1]. «Сентиментальний вінець» був оманливим, і щастя змінилося проблемами [4]. Життя при дворі стало обтяжувати Сісі. Ерцгерцогиня Софія намагалася зробити зі своєї племінниці імператрицю за традиціями європейських дворів, і деспотично її контролювала. Запроваджений у Відні етикет двору суворо регламентував життя придворних, і життя самої Єлизавет, чіткий розпорядок дня позбавляв Сісі свободи до якої вона звикла. Франц Йосип не зумів добитися примирення двох дам: він відчував глибоку повагу та безмежну любов до матері, і неймовірне кохання до дружини. Сісі шукала способи усамітнення, писала сумні вірші, багато читала, але справжньою її пристрастю була верхова їзда, яка давала ілюзію свободи.

Трагічним для молодої матері було відсторонення її від виховання власних дітей (три дівчинки і хлопчик). Статус імператриці та дворцеві вимоги позбавили Єлизавету часто бачитися з дітьми, а лише в строго відведені для цього години. Любов до дітей компенсувала Єлизавета подарунками, які надсилала під час подорожей.

Придворні трапези – для віденських аристократів були своєрідним випробуванням. Бути запрошеними до імператорського столу випадала як честь, такий собі привілей. Запрошені гості знали, що «найкраще – поїсти вдома перед тим, як іти на таку вечерю. Придворний етикет не дозволяв гостям ані починати їсти раніше за цісаря, ні продовжувати трапезу після того, як цісар підводився з-за столу. А через те, що і Франц-Йозеф, і Єлизавет їли дуже небагато й намагалися якомога швидше завершити трапезу, багато хто з гостей за наприкінці трапезного столу не встигав навіть скуштувати страву. Слуги вже забирали тарілки з-під носа» [3].

Порушення протоколу – не допускалося у придворному житті. Дотримання церемоніального протоколу стосувалося всіх елементів розмови, руху тіла членів імператорської родини. Самостійність прийняття рішення, або зміна протоколу були не припустимими абсолютно до кожного. Прописані елементи визначали, що і коли має робити імператриця: їсти, гуляти, бачитися з дітьми чи з чоловіком, що вдягати, як проводити час.

Єлизавета Баварська мала вплив на свого чоловіка Франца-Йосифа в державних справах. Саме завдяки її зусиллям угорці отримали рівні права з австрійцями, а в 1867 році було створено Австро-Угорську імперію [5]. А ще імператриця Єлизавета була першою серед європейських володарів «блакитної крові», хто зробив татування. Саме вона започаткувала моду на білі весільні сукні. Вражав її гардероб, адже у неї було близько 2000 пар рукавичок. Вона була поліглоткою: крім рідної німецької, вільно розмовляла французькою, італійською, знала латинь, вивчала іспанську, валлійську, ірландську, фламандську, грецьку, угорську мови. Вона обожнювала подорожувати, відвідала багато країн, про які більшість монархинь не могли і мріяти [1].

Під час візиту Єлизавети Баварської та її чоловіка до Саксонії Єлизавета викликала неймовірний резонанс, про що королева Саксонії повідомила в одному зі своїх листів. Єлизавета зачарувала саксонців, як різних за віком, так і за соціальним статусом.



Єлизавету, яку із захопленням приймали скрізь, при віденському дворі не любили. Причини такого ставлення не лише через нехтування етикетом, а й за надмірні симпатії до Угорщини. Єлизавета Баварська з розумінням і повагою ставилася до своїх підданих - вивчила угорську мову, шанобливо ставилася і підтримувала традиції та вбрання угорців. Серед придворних в імператриці були жінки угорського походження. Аристократія Угорщини підтримувала Єлизавету у її рішеннях та планах, тоді як австрійська знать чинила перепони.

Політика не була предметом її захоплення, але Єлизаветі вдалося вплинути на рішення Франца-Йосипа в питанні налагодження відносин з Угорщиною. Все в тому ж 1867 Франц-Йосип і Єлизавета були короновані в Будапешті як король і королева Угорщини [4].

Окрім захоплення подорожами, Єлизавета пристрасно доглядала за своєю зовнішністю, – обличчя та фігуру тримала в бездоганному стані. Пронеї писали, що вона підлується про фігуру й «поклоняється своїй красі, як язичник – ідолу». З роками культ своєї краси, яку вона всіма силами підтримувала і оберігала, перейшов у фобію: Єлизавета боялася старості та погіршення зовнішнього вигляду. Можливо, тому улюбленими ласощами імператриці були зацукровані пелюстки фіалок [2].

Її юнацька пристрасть до кінного спорту змінилася одержимістю фізичними вправами, якими вона виснажувала себе щодня. Крім того, імператриця спала на жорсткому валику замість подушки, а її стегна на ніч обгортали хустками, просоченими засобом із фіалкового та яблучного оцту. Заради того, щоб зберегти вишукану талію, Єлизавета дотримувалася особливої дієти. Модницю імператрицю наслідували у всіх дворах Європи.

У молодості Єлизавета слідувала віковій моді, в рамках якої були довгі роки клітка-кринолін, спідниці-обручі, але коли мода почала змінюватися, вона була в авангарді, відмовившись від спідниці-обруча для більш жорсткого і витонченого силуету. Їй не подобалися як дорогі засоби, так і протокол, який диктував постійні зміни одягу, віддаючи перевагу простим, однотонним їзда звичка-подібне вбрання. Вона ніколи не одягала білизну або будь-яку іншу «підкладку», які додавали об'ємну масу, і її часто буквально вшивали в одяг, щоб обійти пояси, складки та ще більше підкреслити талію, що стало її «візитівкою».

Щодо останніх днів життя Єлизавети, варто відзначити, що смерть настала несподівано. Зловмисник Анархіт Лукені поставив собі за мету знищити когось із королів чи влади. Зупинив вибір на австрійській імператриці Єлизаветі, яка всюди ходила без охорони, що підвищувало шанси на успіх задуманого.

У той момент, коли імператриця розпрощалася з господарем готелю і порт'є, Люкені побіг їм назустріч. Італієць був непоганим фехтувальником і спортсменом. І тому йому не важко було, підбігши до Єлизавети, котра прикрилася від небезпеки парасолькою, зробити несподіваний стрибок. Він встромив напилек у груди імператриці [4].

Не усвідомлюючи серйозності поранення, імператриця сіла на пароплав, де стікаючи кров'ю й померла. Терорист був схоплений перехожими і відданий суду. Його засудили до довічного ув'язнення [4].

**Висновки.** Єлизавета Баварська, яку називали часто Сісі, здійснила суттєвий вплив на аристократів Європи того часу. Завдяки їй було розвіяно міф, що жінка, хоча б і імператриця зобов'язана лише народжувати спадкоємців двору. Особливий вплив відчувався в аспектах моди та здорового способу життя. Імператриця вражала вельмож своєю красою та зовнішнім виглядом, який вважався на той час ідеалом, високоповажні дами заздрили їй в цьому і хотіли виглядати так само. Особливу прихильність Єлизавета здобула серед угорської аристократії, культуру цієї країни вона суттєво підтримувала. Завдяки їй угорці отримали рівні права з австрійцями, через що вона здобула прихильність не тільки аристократії, а й угорського народу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. «Баварская роза» – імператрица Сисси. Парадные портреты, драма, жизнь. Архив. URL: [https://artchive.ru/publications/4136~Bavarskaja\\_roza\\_imperatritsa\\_Sissi\\_Paradnye\\_portrety\\_drama\\_zhizn'](https://artchive.ru/publications/4136~Bavarskaja_roza_imperatritsa_Sissi_Paradnye_portrety_drama_zhizn')
2. Женщины в истории: Елизавета Баварская. Look at me. URL: <http://www.lookatme.ru/flow/posts/magazines/167677-zhenschiny-v-istorii-elizaveta-bavarskaya>
3. Імператриця Сісі: Хто вона та як її портрет потрапив у Львівську галерею мистецтв. TopNews. URL: <https://top-news.com.ua/mista/lviv/imperatryczya-sisi-hto-vona-ta-yak-yiyi-portret-potrapyv-u-lvivsku-galereyu-mystecztv/>
4. Гра за габсбурзьким рахунком URL: <https://zib.com.ua/ua/2703.html>
5. Історія Австрії / Еріх Цольнер [пер. з нім. А. Онишко та ін.]. – Львів: Літопис, 2001.



## ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 378.147:004:796

Павло БЕЗШКУРЕНКО

### ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ЗЗСО ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

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

У статті висвітлено питання формування інтересу до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Запропоновано спосіб використання методів ІКТ у процесі створення інтересу до занять фізичним вихованням.

**Ключові слова:** інтерес, мотивація, формування, фізична культура, фізичне виховання, здоров'я, інновація, інформаційно-комунікаційні технології, глобалізація, цифровізація, освітній простір, заклади загальної середньої освіти.

**Постановка проблеми.** Явища глобалізації та цифровізації суспільства вплинули на усі сфери людської діяльності, утворивши умови, котрі диктують нові правила взаємодії. Однією з найважливіших особливостей нашого часу можна вважати перехід розвинутих країн світу постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життєдіяльності людини, зокрема у сферу освіти. Ми знаходимося на етапі трансформації освітнього простору.

Проблема, яка йде поруч з цим – це збереження здоров'я населення, зниження захворюваності, попередження малорухливого способу життя та формування усвідомленого ставлення до рухової активності як головного чинника покращення фізичного стану організму людини.

Виникає необхідність у формуванні інтересу до занять фізичною культурою інноваційними засобами, серед яких провідне місце займають інформаційно-комунікативні технології (ІКТ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам формування інтересу до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти присвячено роботи таких дослідників як Безверхня Г. В., Цибульська В. В., Гончар Г. І та ін. Деякі з дослідників вважають, що процес фізичного виховання дітей та молоді в країні потребує значної перебудови (С. Сингаевский, Т. Кручевич). До перспективних напрямків вдосконалення організації фізичного виховання в освіті, автори (К. Кардялис, В. Марчук) відносять переорієнтацію на більш повний облік індивідуальних особливостей індивіда. Маючи на меті підвищення рівня зацікавленості учнів до процесу фізичного вдосконалення, важливого значення набуває інноваційна діяльність ЗЗСО у напрямку пошуку нових способів формування інтересу до процесу ФВ.

**Мета статті.** Окреслити перспективи використання ІКТ як інноваційного засобу формування інтересу до занять фізичною культурою у сучасному освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Характерною ознакою сучасної освіти, складовою єдиного освітнього простору систем освіти зарубіжних країн та невід'ємною частиною навчально-виховного процесу загальної середньої школи, стали інформаційно-комунікаційні технології [6].

Поняття “інформаційно-комунікаційні технології” або ІКТ, має багато способів визначення, але у цій статті вони розглядаються як, “сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією” [7].

Використання ІКТ у процесі формування інтересу до занять фізичною культурою відкриває перед фахівцем нові можливості для вираження цінності предмету. Використовуючи у своїй діяльності інструментарій, котрий пропонує область ІКТ, фахівець з ФВ здатний продемонструвати важливість предмету фізичної культури через призму ІКТ, шляхом використання його методів і засобів.

Розвиток сучасних ІКТ дозволяє взаємодіяти педагогу та учню у ще одному просторі, утворивши таким чином, цілком реальне місце, де у обох суб'єктів є можливість разом маніпулювати інформацією і вирішувати поставлені завдання [8].

Методи інформаційно-комунікаційних технологій:

- моделювання;
- системний аналіз;





- системне проектування;
- методи передачі, збору, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі та захисту інформації [9].

Практична реалізація методів ІКТ для формування мотивації до занять фізичною культурою можуть бути наступними:

- формування індивідуального профілю учня для відстеження динаміки зміни його показників після систематичних фізичних навантажень;
- моделювання морфофункціональних показників організму учня після виконання програми фізичною культурою;
- розробка (проектування) індивідуальної програми фізичної підготовки для учня з урахуванням вікових та функціональних, статевих та ін. особливостей індивіда;
- системний аналіз накопичених даних про особливості процесу фізичного розвитку учня;
- обробка даних з метою їх візуалізації, обробки та передачі для подальшої взаємодії з інформацією.

Традиційно зв'язок між інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) і фізичною культурою нещодавно був ще недостатньо міцним, більшість його застосування у фізичному вихованні і спорті зводилося лише до аналізу рівня спортивних результатів. На сьогодні ситуація змінюється, ІКТ пропонують різноманітний арсенал, який ефективно використовується та адаптований для доповнення навчання та отримання знань учнівської молоді.

Важливо, щоб вчителі фізичної культури розширювали потенціал і переваги, які їм можуть запропонувати ІКТ, а не обмежувалися лише теоретичними знаннями. У сучасних умовах дистанційного навчання у впровадженні ІКТ в освіту, вчитель потребує відкритого розвитку, він повинен використовувати, навіть такі ресурси, які, можливо, не призначені для педагогічного менталітету, але тим не менш цікаві. Як і з будь-яким іншим предметом, що викладається в національній системі освіти, вчителі фізичної культури можуть використовувати всі доступні ресурси для передачі інформації учням, таким чином досягаючи цілей, раніше поставлених перед ними. Тому ІКТ є одним із «найпривабливіших для отримання» інструментів навчання в умовах онлайн освіти.

Сьогодні, з появою нових технологічних пристроїв, які варіюються від мобільного телефона до інтерактивної дошки, не забуваючи про головну зірку з них, комп'ютер, великим освітнім завданням є не випадкове використання, а досягнення справжнього методологічного значення для розробки навчальних програм, порушуючи упереджену думку про те, що ІКТ є лише зовнішнім елементом фізичного виховання.

Поєднання традиційних методів навчання з використанням ІКТ у класі може дати чудові результати. Наприклад, безмежні форми і методи підвищення рухової активності в умовах дистанційного навчання мають провідні мобільні додатки та програми, пов'язані зі спортом і фітнесом, багато з яких можна легко представити під час дистанційних занять фізичною культурою.

Використання технологій як ресурсу на уроках фізкультури в умовах онлайн режиму може бути дуже стимулюючим, як для вчителів, так і учнів. Але вчителі повинні звернути увагу на те, як вони керують і дають інструкції своїм учням щодо використання цих ресурсів. Вони повинні брати до уваги три аспекти, які можуть допомогти їм навчати учнів: 1. Передтехнології: технологічні ресурси та переваги. 2. Керування, зберігання та розподіл ІКТ ресурсів. 3. Методика і педагогічні стимули у процесі проведення уроку.

Важливим аспектом є також розвитку критичного ставлення школярів до інформації, що обробляється, і поширюється в інтернет мережах, яка інформація може бути правильною та інформацією, яка може бути неправильною. Зі школи потрібно прищеплювати цей критичний дух і поглиблювати правильне управління інформацією, навчаючи учнів здатності фільтрувати інформацію. Безперечно, ми живемо в інформаційному суспільстві, а не в суспільстві знань, тому вчитель повинен скористатися можливостями, щоб навчати учнівську молодь фізичному вихованню в критичному дусі до управління ІКТ.

Однією з головних перешкод для вчителів у використанні ІКТ у фізичному вихованні є відсутність систематизованих знань не лише про величезну кількість програм і ресурсів, які можна використовувати, а й про те, як правильно інтегрувати ІКТ у клас. Вчителі повинні усвідомлювати, що ІКТ – це не просто інструмент в онлайн-навчанні, для того, щоб вони виявилися ефективними, їх слід належним чином включити в навчальні проекти. Тому їхнє завдання значною мірою полягає у створенні сприятливого навчального середовища, яке допомагає учням вчитися. Таким чином, доцільно розглядати головну мету процесу – навчитися бути активним, незалежним, адаптованим, конструктивним, цілеспрямованим, діагностичним, значущим і реалізованим.

Щоб досягти цілей вчителі повинні мати повноваження принаймні в трьох сферах:

1. Технологія: бажано, щоб вчителі мали достатній рівень автономії в управлінні технологічними інструментами, які використовуються на їхніх уроках.
2. Викладання: стосується знань теорії і принципів навчання, а також здатності адаптуватися до різних контекстів навчання.
3. Високий рівень до комунікативних навичок та адаптивність.



Дистанційне навчання характеризується низкою складнощів, пов'язаних з організацією уроку фізичної культури і виконанням домашніх завдань учнями, навчанням їх найпростішим методикам планування та проведення самостійних практичних занять, і навіть спортивних тренувань. Учні, опинившись в умовах повної ізольованості один від одного, потрапили у складну (з точки зору організації та психоемоційного стану) обстановку.

Подібна реалізація можливостей ІКТ дозволяє побудувати процес фізичного виховання на принципах гуманістичної педагогіки і психології, таких як: посилення уваги до особистості кожної людини як до вищої соціальної цінності; перетворення учня з об'єкта соціально-педагогічного впливу педагога на суб'єкт активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення і самовизначення; демократизація у стосунках викладача й учнів; формування в людини мотивації різнобічного і гармонійного розвитку тощо [10].

Організації процесу виховання у цьому випадку переорієнтовується на більш повний облік індивідуальних морфофункціональних і психологічних особливостей людини у процесі її фізичного виховання, на обов'язкову відповідність змісту фізичної активності ритмам вікового розвитку людини і фундаментальних закономірностей цілеспрямованого перетворення його фізичного потенціалу. Передбачається вільний вибір форм та інтенсивності занять, що сприяють фізичному удосконаленню і зміцненню здоров'я [11].

Важливе значення тут відводиться формування свідомого ставлення щодо цілей та задач процесу фізичного виховання. Йде перехід від системи, яка зорієнтована на формування лише певних фізичних якостей, життєво необхідних рухових умінь і навичок до системи, яка дає учневі глибокі знання про свій організм, засоби цілеспрямованого впливу на фізичний стан, збереження і зміцнення здоров'я, а також формує в нього потребу у здоровому способі життя і фізичному удосконаленні [12].

Особливості процесу інтеграції ІКТ в освітній простір:

- необхідність додаткового матеріально-технічного забезпечення (комп'ютери, проектори, і т.п.);
- необхідність у розробці відповідного програмного забезпечення для регулювання процесу навчання;
- потреба формуванні у педагогів необхідних компетенцій для використання ІКТ;
- розробка методичних рекомендацій щодо використання ІКТ в ЗЗСО тощо.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У процесі формування мотивації до занять фізичною культурою у ЗЗСО педагог повинен враховувати умови розвитку інформаційних технологій і їх вплив на світосприйняття і ціннісні орієнтири індивіда та суспільства, і розглядати вирішення завдань щодо підвищення інтересу до фізичного виховання учнів ЗЗСО за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій на рівні з іншими педагогічними прийомами, направленими на вирішення цього завдання.

Способи взаємодії сфери фізичної культури і засобів інформаційно-комунікаційних технологій в закладах загальної середньої освіти з метою формування стійкого інтересу до занять фізичними вправами у сучасній спортивній літературі досліджено недостатньо. Це можливість для педагогів та фахівців фізичної культури звернути свою увагу на область синтезу цих двох елементів з метою створення цінності на їх основі.

Питання про перспективи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір ЗЗСО в Україні та особливості їх використання з метою збільшення інтересу до предмету навчання, вимагають більш глибокого дослідження через можливість, що приховує поєднання цих елементів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безверхня Г.В. Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури і спорту. Методичні рекомендації для вчителів фізичної культури. – Умань: УДПУ, 2003, 52 с
2. Сингаевский С. Формирование позитивного отношения школьников к физическому воспитанию. *Педагогическая пресса*, „Физическое воспитание в школе. 2001. №1. С.33-36
3. Круцевич Т., Безверхня Г. Формирование интереса к занятиям физической культурой и спортом школьников с различными типами ВНД. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. пр. за ред. С.С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (XXIII), 2002. №25. С.89-98. 85.
4. Кардялис К.К. О роли информационного подхода к формированию у школьников положительного отношения к занятиям ФК и С. *Всесоюзная научно-практическая конференция. «Социально-экономические проблемы воспитания спортсменов.* М., 1990. С.200-201.
5. Марчук В.М. Виховання інтересу до фізичної культури у дітей, що постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС. *Матеріали І республіканської наукової конференції „Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні.* Луцьк: Надстир'я, 1994. С. 427-429.
6. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16> (21.08.09).
7. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.Г. Захарова. М. : Академия, 2003. 192 с.
8. Гудирева О.М. Використання сучасних інформаційних технологій в освітній програмі “Intel® Навчання для майбутнього”. *Комп'ютер в школі та сім'ї.* 2006. № 5. С. 27–29.
9. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособ. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. завед. М. : Академия, 2004. 208 с.



10. Андреева Е.В. Мотивационные факторы учебной деятельности школьников. *Фізичне вих., спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: 36. Наук. пр. Луцьк, 1999. С.771-774.
11. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. К.: Медицина, 1990. 226с.
12. Круцевич Т.Ю. Приоритетные мотивы подростков к занятиям физической культурой и спортом. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2000 р. №7. С. 96-103.

УДК 796.4(072)(045)

**Всеволод БРОЯКОВСЬКИЙ****ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ У НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Брояковський О. В.

У статті проаналізовано технічні аспекти гри у настільний теніс. Визначено, що спостерігається цілісний характер рівнів і факторів: чим ширший арсенал техніки і чим вона досконаліша, тим більше у тенісистів можливостей максимально використовувати в грі свій руховий потенціал; чим різноманітніша тактика і чим вона досконаліша, тим більше можливостей максимально реалізувати в грі свій техніко-руховий потенціал.

**Ключові слова:** базові рухи, додаткові рухи, результативність техніки, збиваючі фактори, змагальна діяльність, ритмічні характеристики, кінематичні характеристики.

У найбільш загальному вигляді технічна підготовленість тенісиста визначається: об'ємом прийомів і дій, якими володіє спортсмен; ступенем оволодіння цими прийомами і діями; результативністю техніки.

У структурі технічної підготовленості спортсмена дуже важливо виділяти базові і додаткові рухи.

До базових відносяться рухи і дії, які складають основу технічного арсеналу у настільному тенісі, без яких неможливе ефективне ведення змагальної боротьби з дотриманням існуючих правил. Оволодіння базовими рухами є обов'язковим.

Додаткові рухи і дії - це другорядні рухи і дії, які характерні для окремих спортсменів і пов'язані з їх індивідуальними особливостями. Зокрема ці рухи і дії визначають індивідуальний стиль спортсмена.

На початковій стадії базової підготовки рівень технічної майстерності і спортивний результат визначається перш за все базовими рухами і діями, а на стадії вищих спортивних досягнень – додатковими діями, які і вирішують успіх.

Результативність техніки обумовлюється її:

1) ефективністю – відповідність задачам, які вирішуються, і високому кінцевому результату, відповідність фізичній, тактичній, психологічній підготовленості;

2) стабільністю - пов'язаною із перешкодостійкістю, незалежністю від умов змагань, функціонального стану;

збиваючі фактори:

- активна протидія суперника;
- прогресуюча втома;
- незвична манера суддівства;
- незвичний стан місць змагань, обладнання.

3) варіативність – визначає здібність спортсмена до оперативної корекції рухів, дій у залежності від умов змагальної боротьби[10].

4) економність – характеризується раціональним використанням енергії, часу і простору при виконанні прийомів і дій[10].

5) мінімальна тактична інформативність техніки для спортсмена є важливим показником результативності діяльності у спортивних іграх та одноборствах [10].

У настільному тенісі проявляються різні характеристики спортивної техніки:

Особливість полягає у короткочасних і максимально потужних зусиллях [7]. Спортивна техніка направлена на розвиток найінтенсивніших силових зусиль у основній фазі руху у необхідному напрямку.

Наприклад при виконанні топ-спіну необхідно надавати прискорення м'ячу у кінцевій фазі супроводження. При виконанні подач також необхідно надавати прискорення у кінцевій фазі контакту ракетки з м'ячем.

У настільному тенісі спортивна техніка вирішує складні завдання:

- а) підвищення ефективності при використанні максимальних силових затрат;
- б) економізація робочих зусиль;
- в) підвищення швидкості та точності рухів в умовах високої варіативності спортивних змагань.



Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок: процес технічної підготовки у настільному тенісі є дуже важливим.

Принципово зазначити, що технічну підготовленість, як і техніку тенісиста не можна розглядати як дещо ізольоване, автономне. Вона багато в чому обумовленою рівнем фізичної підготовленості спортсмена [8]. Не те щоб навіть досконала, але й більш-менш ефективна техніка неможлива без необхідного рівня фізичної підготовленості, у настільному тенісі. Тобто технічна майстерність тенісиста як би поєднує в собі рівень усіх інших сторін його підготовленості. Нещодавно спостерігаючи за блискучою майстерністю зірки українського настільного тенісу Пісоцької Маргарити ми спостерігали за її фантастичною технікою. Але була б вона можлива без високого рівня гнучкості, координаційних можливостей, швидкості? Могла б бути вона продемонстрована в умовах величезного емоційного стресу, який завжди є на головних змаганнях чотириріччя без належного рівня психологічної надійності? Відповіді на ці питання цілком зрозумілі. І тому техніку у настільному тенісі не можна асоціювати лише з формою рухів і слід розуміти, що звична раніш констатація типу «у цього спортсмена відмінна техніка, але погана фізична підготовленість «стає все більш архаїчною [8].

Спортивна техніка обумовлена не тільки рівнем всіх сторін підготовленості спортсмена, але і змінами правил змагань, вдосконаленням обладнання та інвентарю. Після зміни діаметра м'яча у 2015 році почались зміни у технічному арсеналі гравців. М'яч почав летіти повільно і спортсменам доводилось робити максимальні прискорення кожного разу для більш потужних ударів. У 2001 році були зміни у правилах змагань щодо тривалості сетів. Це вплинуло на структуру техніки. Вона стала більш агресивною. Гравцям необхідно для перемоги тримати ініціативу постійно у «своїх» руках. Ракетка для настільного тенісу формує у спортсмена певні деталі техніки і впливає на зовнішню структуру.

Головним орієнтиром, який визначає стратегію усієї багаторічної технічної підготовки спортсмена є техніка змагальної діяльності, яка притаманна його стилю гри [10]. Об'єм необхідних спортсмену для досягнення висот майстерності технічних прийомів, умінь та навичок також визначається технікою змагальної діяльності. Чим більшим арсеналом технічних прийомів володіє тенісист тим більш високим є рівень його результатів. Технічна підготовленість тенісиста характеризується мірою оволодіння базовими та додатковими рухами. Де базовим належать рухи і дії які складають основу технічного оснащення, тобто ті, без яких неможлива ефективна змагальна діяльність [10]. Так до базових елементів належить: накат справа, накат зліва, підрізка справа, підрізка зліва, подачі з верхнім та нижнім обертанням м'яча. Без опанування цих елементів прогрес у грі не можливий.

Додаткові, тобто, по суті, другорядні рухи і дії в основному визначають індивідуальну технічну манеру, яка досить часто стає вирішальним фактором у змагальній боротьбі. Це техніка короткої гри, техніка скидок, техніка виконання блоку, техніка подач, та здатність гравця давати різні обертання при виконанні топ-спінів.

Головною, характеристикою технічної підготовленості спортсмена є результативність його техніки, тобто те, до якого вона призводить спортивного результату. Результативність яка в свою чергу обумовлена ефективністю, стабільністю, варіативністю, економічністю техніки та її мінімальною інформативністю для суперника [9].

Техніка тенісиста характеризується кінематичними, динамічними та ритмічними характеристиками [10].

Кінематичні характеристики відображають форму та амплітуду рухів чи інакше мовлячи, просторо-тимчасові характеристики переміщення тіла та його окремих частин [11]. Динамічні характеристики передусім відображають рівень проявлення сили при виконанні тих чи інших рухових дій і пов'язані з такими показниками, як вектор сили, тобто напрямок її дії, імпульс сили, момент інерції і інше.

Ритмічні характеристики, як це і зрозуміло із назви, відображають ритм рухових дій чи інше кажучи доцільну часову послідовність тих чи інших дій і природно найбільшу значущість мають під час спортивної боротьби [8]. Якщо спортсмен вдало прилаштовується під суперника та відчуває ігровий ритм це говорить про високу його кваліфікацію. Процес становлення та вдосконалення технічної майстерності спортсмена поділяється на наступні стадії:

- 1) створення першого уявлення про рухову дію та формування установки на оволодіння ним;
- 2) Формування первісної дії - основи структури руху. Орієнтація на оволодіння основами техніки і загальним ритмом дії;
- 3) Формування досконалої рухової дії. Вивчити деталі техніки. Формується раціональна кінематична та динамічна структура рухів;
- 4) Стабілізація навичку;
- 5) Досягнення варіативного навичку і його реалізація. Весь період поки виконується дія.

Усі перераховані стадії можна розділити на відносно самостійні і взаємопов'язані ланцюги - етапи навчання.





I етап – початок розучування - уява і установка на оволодіння. Вивчення основи техніки, формування ритму, структури, попередження помилок. / 1 і 2 стадії/.

II етап – поглиблене розучування - формування динамічної і кінематичної структури руху, удосконалення ритміки. /вміння/ /3 стадія/.

III етап – закріплення і подальше удосконалення. Навик стабілізується, удосконалюється цілеспрямована варіативність дій відносно до індивідуальних особливостей спортсмена (4 -5 стадії).

Способи ускладнення умов виконання прийомів та дій:

1. Ускладнення та розширення варіантів вихідних, проміжкових та кінцевих положень, підготовчих дій;

2. Обмеження чи розширення просторових меж виконання прийомів та дій;

3. Обмеження часових відрізків дій;

4. Ускладнення умов орієнтації в просторі та часі;

5. Виконання прийомів та дій в незвичних умовах;

6. Різноманітні варіанти опору умовного противника;

7. Неадекватна реакція партнерів та ін.

Способи ускладнюючі виконання дій на різних станах організму:

1. На фоні значної фізичної втоми;

2. Підвищення емоційної напруги;

3. Відволікання розподіленої уваги;

4. Ускладнення діяльності окремих аналізаторів.

Технічна підготовка спортсменів на етапі їх початкової підготовки головним чином спрямована на формування міцного рухового фундаменту чи інакше мовлячи “шкали рухів” і пов’язана з використанням широкого кола рухів, в тому числі і деяких по особливостям координаційної структури від тих, які характерні для змагальної діяльності. На етапі попередньої базової підготовки спортсменів їх технічна підготовка вже в основному базується на матеріалі вибраного виду спорту, а на етапі спеціалізованої базової підготовки ще більш спеціалізується і багато в чому спрямована на забезпечення оволодінням раціональної структури рухів (тут використовується всілякі прийоми, які сприяють оволодінню спортсменами відповідної структури, а також сприяють цьому технічні засоби – орієнтири, страхувальні пристрої та інше). На етапах максимальної реалізації індивідуальних можливостей та збереження високої майстерності, часто технічна підготовка спрямована на стабілізацію навички та досягнення його високої варіативності з тим щоб забезпечити високу ефективність техніки, в тому числі і за різних умов змагальної діяльності [7; 10].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амелин А. Н. Современный настольный теннис. Москва : Физкультура и спорт, 1999. 111 с.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания. Москва : Физкультура и спорт, 1990. 121с.
3. Барчукова Г. В. Современные подходы формирования технико-тактического мастерства игроков в настольный теннис. Москва : РГАФК, 1997. 250 с.
4. Горошко Н. И. Плани-конспекты занятий с настільного тенісу : методичні вказівки до практичних занять з настільного тенісу (для студентів 1-3 курсів, усіх спеціальностей Університету з дисциплін «Фізичне виховання», «Фізична культура») Х. : ХНУМГ, 2013. 55 с.
5. Келлер В. С. Теоретико-методические основы подготовки спортсменов . Львов : Украинская спортивная ассоциация, 1993. С. 32–45.
6. Ландик В. И. Похолоденчук, Г. Н. Арзютов. Методология спортивной подготовки. К. : изд-во Норд-Пресс, 2005. 612 с.
7. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. Москва : Физкультура и спорт, 1977. 280 с.
8. Настільний теніс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xreferat.com/103/2169-1-nast-1-niiy-ten-s.html>
9. Настольный теннис : Перевод с кит. Под ред. Сюй Яньшэна. Москва : Физкультура и спорт, 1987. 20 с.
10. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. Теория методика спортивной тренировки. К.: Вища школа 1986. 288 с.

УДК 616.071.2-057874]:613

**Владислав ДИЧЕНКО**

### **ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ ТА ПЛОСКОСТОПОСТІ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

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

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в освітньому процесі здоров'язбережувальних технологій для попередження та корекції порушень постави та плоскостопості в учнів. На основі аналізу даних наукової літератури визначено основні причини, фактори та тенденції розвитку зазначених порушень в учнів, а також методи й засоби їх профілактики та корекції.

**Ключові слова:** технології здоров'язбереження, здоров'я, опорно-руховий апарат, постава, порушення постави, плоскостопість, профілактика і корекція порушень.



**Постановка проблеми.** В даний час проблема профілактики і корекції відхилень у стані здоров'я дітей шкільного віку набуває актуальності. Це обумовлено наявністю значної кількості учнів з різними відхиленнями в стані здоров'я, зокрема, з проблемами опорно-рухового апарату. Так, результати планових медичних оглядів останніх років показують, що порушення постави є однією з найчастіших проблем зі здоров'ям школярів і становлять 65% усіх захворювань за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я. Чим раніше виявлено порушення постави, тим більша можливість ефективної корекції.

Також дослідженнями Г.А. Шорина встановлено, що 67,3% дітей 6-7 років мають плоскостопість. Тому у процесі організації роботи профілактичної і корекційної спрямованості в умовах школи особливу увагу необхідно приділяти профілактиці і корекції порушень з боку опорно-рухового апарату (ОРА).

Порушення опорно-рухового апарату у дітей шкільного віку викликано тим, що перебуваючи в школі і вдома діти більшу частину часу знаходяться в статичному положенні (за столами, біля комп'ютерів та телевізорів). А також згідно досліджень та статистичних даних останніх років видно, що сучасні діти відчувають «руховий дефіцит», тобто кількість рухів, вироблених ними протягом дня, нижча вікової норми. У зв'язку з цим виникає необхідність застосування здоров'язбережувальних технологій на уроках фізичної культури і в позаурочний час для попередження та корекції порушень опорно-рухового апарату в учнів. Мета здоров'язбережувальних технологій – сформувані в учнів необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати такі знання в повсякденному житті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням впровадження здоров'язбережувальних технологій в діяльності фахівців різних напрямків зосереджено увагу багатьох вчених та зокрема педагогів-практиків Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалька, Ю. Бойчука, С. Омельченко, Л. Сущенко, С. Харченко та ін. Однак, проблема вимагає постійного розвитку, особливо в аспектах поєднання актуальної теорії і її впровадження в практичну роботу.

Проблемою профілактики, корекції порушень постави активно займалися зарубіжні та вітчизняні дослідники. Зокрема, польські дослідники А. Бржек та Р. Плінта з медичного університету Сілезії в Катовіце. Вони розробили авторську програму «Я дбаю про свій хребет» з метою заохочення учнів, їхніх батьків та вчителів до здійснення профілактичних заходів, спрямованих на підтримку правильної постави [8].

Вчені з Румунії М. Кампеану, А. Вадан, Б. Кришан, А. Варга провели масове обстеження учнів у румунських школах у віці 11 – 12 років з метою виявлення порушень постави. Вони встановили залежність у проявах змін нормальної структури хребта зі зростанням надмірної ваги у дітей. Також було встановлено ефективність застосування фізичних вправ як з метою нормалізації ваги, так і для корекції постави порушень [9].

Вітчизняні дослідження, присвячені впровадженню здоров'язберігаючих технологій для нормалізації порушень постави у дітей базуються в основному на застосуванні методик масажу, фізіотерапії та лікувальної фізичної культури (Н. Б. Грейд, О. С. Грицай, В. У. Кренделева та інші) [4].

Корекції постави присвячені також праці В.М. Мухіна, В.І. Дубровського, В. О. Єпіфанова, А.Г. Фурманова та ін.

*Метою статті* є визначення основних завдань, напрямів та вправ коригуючої гімнастики для профілактики і корекції порушень постави та плоскостопості у школярів на заняттях фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Опорно-руховий апарат складають кістки скелета з суглобами, зв'язки і м'язи з сухожиллями, які поряд з рухами забезпечують опорну функцію організму. На основі взаємодії ОРА забезпечується рухова активність. Опорно-рухова система відіграє важливу роль у загальній життєдіяльності організму людини, виконує такі функції, як:

- 1) опорна (хребет є опорою тіла);
- 2) захисна (кістки черепа захищають головний мозок, грудна клітка – легені, серце, а м'язи живота захищають внутрішні органи);
- 3) рухова (до кісток, які виконують роль важелів, прикріплюються скелетні м'язи, що здійснюють переміщення тіла, вісцеральні м'язи здійснюють переміщення крові, їжі);
- 4) кровотворна (кістки містять червоний кістковий мозок, який здійснює кровотворення);
- 5) депонуюча (кістки є субстратом, де відкладаються мінеральні солі та здійснюється мінеральний обмін, м'язи запасують глікоген).

Медична статистика говорить про те, що останнім часом збільшилася кількість дітей, що мають різні порушення ОРА (відомо, що більше 50% учнів початкової школи мають порушення постави), а захворювання і пошкодження ОРА спостерігаються у 5-7% дітей. У зв'язку з цим зростає значення організації роботи профілактичної та корекційної спрямованості. Серед дітей з обмеженими можливостями здоров'я виділяють категорію дітей з важкими порушеннями ОРА. Порушення функцій ОРА мають як вроджений, так і набутий характер. Виділяють такі види порушень ОРА [5, 6]:

1. Захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт. Більшу частину дітей з порушеннями ОРА складають діти з церебральними паралічами (близько 90%).



2. Вроджена патологія ОРА: вроджений вивих стегна; кривошия; клишоногість; деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвинення і дефекти кінцівок; аномалії розвитку пальців кисті.

3. Набуті захворювання і пошкодження ОРА: травматичні ушкодження спинного мозку, головного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродистрофія, рахіт).

4. Функціональні порушення ОРА у дітей представлені у вигляді деформацій постави і стоп.

Викривлення хребта – дуже часте явище і важко зустріти людину з ідеальною поставою. *Сколіозом* називається викривлення хребта в боковій проекції. Найчастіше діагностується грудний сколіоз, який може мати різні ступені вираженості. Сколіози зазвичай утворюються в перші роки шкільного життя дитини у зв'язку з асиметричним положенням тіла, асиметричним напруженням м'язів і їх перевтомою при тривалому нерухомому сидінні. Однак сколіози можуть з'являтися і в дошкільному віці. У залежності від тяжкості деформації виділяють 4 ступені сколіозу:

1 ступінь – відхилення від норми на 10 градусів. Характерним буде утворення невеликої асиметрії, у більшості випадків такий ступінь сколіозу не вважається захворюванням, а належить до фізіологічних особливостей організму.

2 ступінь – відхилення хребта від осі вже складає 25 градусів, яскраво виражена асиметрія в ділянці плечей і таза. Якщо при другому ступені сколіозу ніякого лікування не здійснюється, то він швидко прогресує і переходить у наступний ступінь.

3 ступінь – викривлення хребта буде складати 26-50 градусів, постава у людини порушується, чітко видно перекис плечей і таза, починається деформація грудної клітки, росте реберний горб.

4 ступінь – найважчий варіант перебігу хвороби, деформація хребта складає 50 градусів, асиметрію помічають всі оточуючі, хребет має 2-3 викривлених дуги. Грудна клітка дуже стиснута, страждають внутрішні органи.

Сколіоз і порушення постави є найбільш поширеними захворюваннями ОРА у дітей і підлітків. Число дітей з порушеннями постави досягає 30-60%, а сколіоз зустрічається в середньому в 10-15% дітей.

У формуванні правильної постави основну роль відіграють хребет і м'язи, які його оточують. Постава – це звична поза (вертикальна поза, вертикальне положення тіла людини) для людини у спокої і при русі. «Звичне положення тіла» – це те положення тіла, яке регулюється несвідомо, на рівні системи умовних рефлексів. При правильній поставі голова і тулуб під час ходьби знаходяться на одній вертикальній лінії; плечі розгорнуті, дещо опущені, притиснуті і знаходяться на одному рівні; живіт втягнутий; ноги випрямлені в кульшових і колінних суглобах. Нормальна постава характеризується симетричним розташуванням частин тіла щодо хребта.

Розрізняють такі варіанти порушення постави в сагітальній площині, при яких відбувається зміна правильних співвідношень фізіологічних вигинів хребта:

а) сутулуватість – збільшення грудного кіфозу у верхніх відділах при згладжуванні поперекового лордозу;

б) кругла спина – збільшення грудного кіфозу на всьому протязі грудного відділу хребта;

в) увігнута спина – посилення лордозу у ділянці нирок;

г) кругло-увігнута спина – збільшення грудного кіфозу і збільшення поперекового лордозу;

д) плоска спина – згладжування всіх фізіологічних вигинів;

е) плоско-увігнута спина – зменшення грудного кіфозу при нормальному або дещо збільшеному поперековому лордозі. Зазвичай розрізняють три ступені порушення постави у фронтальній площині. Щоб визначити, чи є викривлення вже сталим, стійким, дитину просять випрямитися.

Деформація 1-го ступеня – викривлення хребта вирівнюється до нормального положення при випрямленні.

Деформація 2-го ступеня – викривлення хребта частково вирівнюється при випрямленні дитини або при висі на гімнастичній стінці.

Деформація 3-го ступеня – викривлення не змінюється при висі або випрямленні дитини.

*Кіфозом* називається викривлення хребта випуклістю назад. У дітей до 7 років хребет набуває нормальної форми з фізіологічним кіфозом в грудному відділі. Найбільш поширений кіфоз грудного відділу хребта, спочатку таку форму називають сутулістю. На початку розвитку кіфоз зовсім не турбує пацієнта, а виявити його цілком можливо навіть візуально, без спеціальних обстежень.

*Лордоз* – вигин хребта, обернений випуклістю вперед. В нормі має бути невеликий вигин хребта в ділянці 3-4 поперекових хребців – такий стан отримав назву фізіологічний лордоз. Нормальний хребет має фізіологічний лордоз у шийному і поперековому відділах. Якщо в людини опущені плечі, голова трохи нахилена вперед, попереки прогнуті, живіт випнутий і таз відхилений назад, то, швидше всього, у неї буде діагностований поперековий лордоз. Для нього є характерною хода «качки», а фізіологічний вигин в поперековій ділянці перевищує норму вигину. При такому лордозі цілком можливе зміщення хребців, що призводить до порушення дихання і кровообігу [5, 6].



*Плоскостопість* – деформація стопи внаслідок сплюснення її склепіння. Сплюснення поздовжнього склепіння стопи призводить до розвитку поздовжньої плоскостопості, а розпластаність переднього її відділу – до поперечної. Плоскостопість у дітей (як і у дорослих) буває поздовжньою і поперечною. Більша частина дітей страждає саме поздовжньою плоскостопістю, тобто сплюсненням стопи вздовж осі. Поперечна – означає сплюснення і розширення області близько пальчиків. При плоскостопості будь-якого з видів порушується нормальна ходьба, поступово ноги набувають Х-подібну форму, а взуття дитини більше стирається по внутрішньому краю. Дитина не може довго гуляти оскільки ноги болять і втомлюються. При поздовжній плоскостопості – швидка втомлюваність, біль в ногах при тривалому стоянні і ходьбі, при поперечній – болі і змозолілість на підшовній поверхні, під голівками середніх плеснових кісток, відхилення 1 пальця стопи назовні, молоткоподібна деформація інших пальців.

Щоб переконатися в правильному формуванні стопи у дитини, ортопеди рекомендують виконати нескладну маніпуляцію, зробити дитині плантографію в трьохрічному віці. Склепіння стопи в дитини практично формується до 4 років, коли кістки міцнішають. До п'яти років цей процес закінчується, і ось тоді лікарі-ортопеди вже можуть діагностувати плоскостопість. Розрізняють вроджену і набуту плоскостопість.

У профілактиці та лікуванні сколіозу важливе значення має чіткий розпорядок дня з чергуванням різних видів діяльності: сидіння за столом, рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі. Особливу увагу потрібно приділити фізичній культурі. Найкориснішим видом занять при сколіозі вважається плавання (особливо брасом). Але займатися треба з тренером, спеціально підготовленим для занять з дітьми. Лікувальне плавання має деякі особливості: застосовується тривале водне ковзання, працює тільки та рука, м'язи якої ослаблені.

Для доброго стану хребта дуже важливий правильний підбір меблів, особливо столів та стільчиків. Вони повинні підходити під зріст дитини. До ліжка також пред'являються особливі вимоги: на ньому повинні знаходитися спеціальний напівтвердий матрац і невисока подушка. Головне завдання в лікуванні сколіозу полягає в тому, щоб знизити навантаження на хребет і зміцнити м'язи спини і живота. Зміцнити м'язи спини можна за допомогою лікувальної фізкультури та масажу. Розвантаження хребта при лікуванні сколіозу є необхідною умовою для спеціального і локального впливу на нього. Положення розвантаження не тільки дозволяє більш ефективно впливати на зону кісткової деформації, але і поліпшити крово- і лімфообіг у м'язах і зв'язках. Розвантаження хребта досягається тим, що протягом більшої частини дня пацієнти знаходяться в положенні лежачи. Під час шкільних занять під груди дитині підкладають клиновидну подушку, виготовлену з товстої фанери і покриту поролоном і дерматином. Підставка відповідає наступним розмірами: висота її дорівнює довжині плеча дитини, довжина – відстані від підборіддя до XII ребра плюс 2 см, ширина – відстані між плечовими суглобами. Під час усних уроків діти можуть перебувати в положенні на спині, підставку підкладають під голову і верхню частину спини. Розвантаження хребта також може досягатися внаслідок розслаблення і розтягування м'язів, які беруть активну участь у підтримці правильної постави.

Основним засобом формування правильної постави, корекції її порушень і профілактики плоскостопості в учнів є застосування загальнорозвиваючих та спеціальних коригуючих вправ [1, 8].

Для формування правильної постави корисні вправи, які виконуються дітьми у вертикальній площині (дотик спиною, потилицею, сідницями і п'ятами стіни або гімнастичної стінки); вправи з утриманням на голові предмета (мішечка, дерев'яного кубика, гумового м'яча, дерев'яного або гумового кільця).

Для профілактики порушень постави в практиці фахівців і педагогів використовуються такі вправи [4]:

- потягування;
  - прогинання спини назад з відведенням рук вгору – назад;
  - ходьба на носках з прогином спини;
  - прогинання спини, сидячи на стільці або лавці з потягуванням;
  - прогинання спини, стоячи на четвереньках і колінах;
  - нахили назад з відведенням рук в сторони;
  - нахили вперед з діставанням носків;
  - вправа «велосипед» в положенні лежачи на спині;
  - нахили тулуба вправо і вліво;
  - згинання ніг і відведення в сторону, стоячи спиною до вертикальної площини;
  - згинання ніг в положенні лежачи;
  - діставання носків ніг в положенні сидячи на лавці;
  - підтягування стегон до грудей з положення лежачи на спині.
- При боковому викривленні хребта виконують такі вправи, як:
- пружні нахили вправо і вліво;
  - піднімання вгору однієї руки з відведенням іншої назад;
  - прогинання спини з відведенням рук вгору, лежачи на боці;
  - прогинання спини, стоячи на колінах.





Використання різних вихідних положень сприяє зміцненню опорно-рухового апарату, посиленню м'язового «корсету» хребта. Варто також відзначити, що дані вправи виконуються в повільному або середньому темпі; дозування – 10-12 разів.

З метою профілактики плоскостопості необхідно виконання комплексу заходів [1].

По-перше, важливо оберегати дітей від хронічних захворювань, які призводять до постільного режиму, а значить, і до ослаблення м'язів тулуба і кінцівок, в т. ч. стоп. Необхідно забезпечити гармонійний фізичний розвиток дитини з правильно організованим режимом і максимальним використанням факторів зовнішнього середовища (наприклад, ходьба босоніж по нерівному ґрунту, загартовування стоп). По-друге, потрібно приділити достатню увагу вихованню біомеханічно раціональної навички ходьби (правильний розподіл площі опори і центру ваги). По-третє, взуття має відповідати гігієнічним вимогам:

- забезпечувати теплоізоляцію і вентиляцію;
- володіти еластичністю і не порушувати пересування;
- бути досить міцним, жорстким і стійким;
- відповідати довжині і ширині стопи, мати добру прокладку і достатній простір для пальців;
- підбори повинні бути невисокими (2-4 см) для рівномірного розподілу ваги тіла на передній і задній відділі стопи (тривале носіння взуття на високих підборах призводить до зміни кута нахилу тіла і відповідно до порушення постави з викривленням хребта).

Для правильного функціонування зв'язкового апарату стоп важливо:

- не носити м'яке взуття, наприклад, валянки, чешки, м'які сандалі без задника;
- не носити взуття на босу ногу, оберегати стопи від механічних впливів.

По-четверте, необхідно звертати увагу на гігієну стоп, особливо у дітей з підвищеною пітливістю ніг. Колготки і шкарпетки повинні бути з натуральних тканин (вовни, бавовни) або з максимальним вкладенням натуральних волокон; бути гігроскопічними і відповідати розміру стопи. Потрібно навчити дітей підстригати нігті по прямій лінії, щоб тиск стінок взуття на краю овально обстрижених нігтів не призводив до їх вrostання. Особливо важливо систематично виконувати спеціальні гімнастичні вправи для формування склепіння стопи. Вправи, які використовуються для корекції поздовжньої і поперечної плоскостопості в різних вихідних положеннях. Наприклад, вправи під час ходьби, а саме:

- ходьба на носках;
- ходьба на зовнішньому зведенні;
- ходьба «гусячим кроком»;
- ходьба на носках у напівприсіді;
- ходьба з поворотом стоп, п'ятами назовні, носками всередину;
- ходьба на носках з високим підніманням стегон;
- ходьба ковзним кроком зі згинанням пальців;
- ходьба по ребристій дошці;
- ходьба по гімнастичній палиці уздовж і поперек;
- ходьба по похилій площині на носках;

Вправи у вихідному положенні стоячи :

- підведення на носках разом і поперемінно;
- переكات з п'ятки на носок і назад;
- напівприсід і присід на носках;
- напівприсід і присід, п'ятки нарізно, носки разом;
- піднімання п'яток, без відриву від підлоги пальців ніг;

Вправи у вихідному положенні сидячи:

- сидячи, ноги паралельно, підведення п'яток разом і поперемінно;
- сидячи, тильне згинання стоп разом і поперемінно;
- сидячи, піднімання п'ятки однієї ноги і носка іншої;
- сидячи, захоплення пальцями ніг дрібних предметів і їх перекадання;
- підгортання пальцями матерчатого килимка;
- перекидання один одному м'ячів ногами.

Вправи у вихідному положенні лежачи:

- лежачи, відтягування носків;
- лежачи, стопи на підлозі, розведення п'яток у сторони і назад;
- лежачи, ноги зігнуті, стегна розведені, стопи торкаються підшвами одна до одної – відведення і приведення стоп в області п'яток з упором на передню частину стопи;
- лежачи, круговий рух стоп;
- лежачи, ковзання стопою по гомілці іншої ноги;
- лежачи на животі, віджимання від підлоги, ноги на носках;
- лежачи на спині, піднімання прямих ніг, носки на себе;



- лежачи, плавання стилем «кроль».

Крім цього важливе значення в профілактиці і корекції плоскостопості мають ігри, які розвивають координацію рухів, відчуття рівноваги; зміцнюють м'язи тулуба, зв'язково-м'язовий апарат стоп.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** В процесі реформування фізичного виховання школярів, першочерговим завданням є удосконалення фізичного виховання учнів, які мають порушення опорно-рухового апарату. А останні роки, у зв'язку з погіршенням гігієни зовнішнього середовища, харчування, нервово-психічними перенапруженнями з одночасним обмеженням рухової активності, у школярів різко зростає кількість деформацій опорно-рухового апарату.

Тому проблема профілактики і корекції порушень постави та плоскостопості в учнів є актуальною на сьогоднішній день. Під пильним наглядом педагогів, зокрема вчителів фізичної культури, можна попередити розвиток цих порушень. За допомогою спеціальних методик необхідно проводити діагностування стану опорно-рухового апарату школярів.

А також вчитель фізичної культури повинен пояснити дітям надзвичайно важливе значення різних форм фізичної культури для формування і корекції постави та плоскостопості: ранкової гімнастики, аеробіки, хатха-йоги та інших занять фітнесом. На уроках і в позаурочний час йому необхідно звернутися до загальнорозвиваючих та коригуючих вправ за допомогою яких він може зменшити чи ліквідувати порушення у дітей, а також попередити їх утворення.

У перспективі подальших пошуків важливо дослідити та проаналізувати як саме створювати комплекси вправ і який їх коефіцієнт позитивного впливу на стан порушення в дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Оригінал, 2018. 724 с.
2. Борисенко Л.Л. Використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності майбутніх педагогів. Актуальні проблеми та перспективи розвитку сучасної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. матер. Лисичанськ, 2015. С. 36-41.
3. Михальський А.В., Жигульова Е.О., Михальська Ю.А. Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавель Ковальчук О.В., 2020. 228 с.
4. Грейда Н.Б., Грицай В.С., Кренделева В.У. Корекція постави підлітків засобами фізичної реабілітації. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, №4, 2011. С. 119-123.
5. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2004. 608 с.
6. Мухін В. М. Фізична реабілітація. К.: Олімпійська література, 2005. 472 с.
7. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращій досвід / авт. кол.; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.
8. Brzek, A., Piinta R. Exemplification of Movement Patterns and Their Influence on Body Posture in Younger School-Age Children on the Basis of an Authorial Program "I Take Care of My Spine". *Medicine*, vol. 95, no 12, 2016. pp. 1-11.
9. Vădan A., Crișan B., Nemeti O.M., Varga A. The incidence of physical deficiencies among 11–12 year old children, in relation with the body weight category. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, vol. 14, no 4, 2013. pp. 292-296.

УДК 373.015.31: 613/614 – 053.6 (043.5)

*Ірина ДОНЕЦЬ*

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

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

*У статті проаналізовано теоретичне підґрунтя здоров'язберігаючого виховання та уточнено сутність здоров'язберігаючого виховання учнів основної школи.*

*Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови здоров'язберігаючого виховання учнів основної школи в навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** *здоров'я, виховання, здоров'язберігаюче виховання, культура здоров'я, підлітки.*

**Постановка проблеми.** Збереження здоров'я населення країни, зокрема дітей, підлітків і молоді є проблемою, яка потребує нагального вирішення. В сучасних умовах тотальної інформатизації суспільства, коли відбувається швидке відмежування людини від природи, у край необхідності зосередити увагу педагогів на поверненні молоді до першоджерел їхнього життя; формувати небайдуже і свідоме ставлення до власного здоров'я як до найвищої цінності.

Одним із головних завдань закладу загальної середньої освіти є забезпечення активної адаптації особистості до життя в сучасному суспільстві, формування культури здоров'я і навчання навичкам здорового способу життя, формування відповідальності за збереження і розвиток власного здоров'я, необхідних навичок, що дозволяють цю відповідальність реалізовувати.

Останні роки в силу високого навчального навантаження в школі і вдома, у більшості школярів відзначається недостатня рухова активність, яка обумовлює появу гіпокінезії, яка може викликати ряд



серйозних змін в організмі. Виховна система зіткнулася з найскладнішою проблемою – не тільки навчання і виховання підростаючого покоління, а й збереження його стійкого здоров'я. Крім того, проблемою є нестача в виховному процесі здоров'язберігаючих технологій, спрямованих на збереження здоров'я учнів.

Збереження і розвиток здоров'я учнів є функцією педагогічної діяльності. Виявлені нами проблеми вимагають усунення на рівні закладів освіти, а для цього необхідні: науково-методична організація здоров'язберігаючого виховного процесу; впровадження методик виховної діяльності, заснованих на здоров'язберігаючих технологіях; позаурочна зайнятість дітей, організація їх дозвілля; створення в колективі сприятливого мікроклімату щодо формування свідомого і грамотного ставлення до свого здоров'я у школярів, педагогів; просвітницька робота серед школярів та їх батьків, так як багато питань збереження і зміцнення здоров'я, можна вирішити лише об'єднаними зусиллями всіх суб'єктів освітнього закладу.

Кожний заклад освіти сьогодні шукає свій шлях змін у просторі покращення якості освіти та виховання. Сьогодні вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків. Організувати якісне навчання й виховання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів і учениць, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто.

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

На ролі людини у становленні власного фізичного, психічного і соціального здоров'я неодноразово наголошували вітчизняні і зарубіжні вчені М. Амосов, І. Брехман, Е. Булич, І. Муравов, М. Гончаренко, О. Міхєєнко та інші.

У працях сучасних дослідників (Т. Бережна, В. Горашук, В. Оржеховська, Т. Ткачук, О. Нікіфоров та інші) наголошується на необхідності запровадження здоров'язберігаючого виховання у закладах загальної середньої освіти і формування у дітей, підлітків і молоді культури здоров'я.

Різні аспекти здоров'язберігаючого виховання підлітків відображено у науковому доробку В. Бабича, В. Горашука, Г. Кривошеєвої (формування культури здоров'я); О. Єжової (формування ціннісного ставлення до здоров'я); О. Калюжної, В. Кузьменко, О. Свириденко (виховання у підлітків здорового способу життя різними засобами).

Різні аспекти здоров'язберігаючого виховання школярів відображено у науковій літературі, але дослідження зосереджені переважно на засобах фізичного виховання, в умовах позашкільних закладів освіти, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, а виховний потенціал навчально-виховного процесу залишається майже не розкритим.

**Мета статті** – визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови здоров'язберігаючого виховання учнів основної школи в навчально-виховному процесі.

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

Погляди на здоров'я, способи його збереження пройшли певну еволюцію: від окремих порад щодо гігієни особистого життя до цілісних систем здоров'язбереження.

Підсумовуючи різні тлумачення здоров'я, вважаємо, що здоров'я з позицій системного підходу можна визначити як стан благополуччя особистості, її рівноваги із собою та навколишнім середовищем на духовному, психічному і фізичному рівнях, здатність ефективно виконувати всі біологічні та соціальні функції.

Визначаючи здоров'язберігаюче виховання, ми враховували, що під процесом виховання розуміється цілеспрямована, систематична, організована взаємодія вихователя і вихованця, під час якої відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, якостей (потреб, характеру, здібностей, цінностей) відповідно до виховних цілей і завдань.

Здоров'язберігаюче виховання розглядається нами як складова частина освітнього процесу. Якщо під процесом виховання розуміється виховна взаємодія, в ході якої педагог систематично діє з метою вдосконалення особистості, то *процес здоров'язберігаючого виховання* також має представляти собою взаємодію вихованців та вихователів, результатом якої є набуті знання, формування певних вмінь і навичок, загальних і предметних компетентностей, формування якостей особистості, розвиток її природних здібностей тощо.

Одна із загальних компетентностей, яка розвивається і продовжує формуватися у закладі загальної середньої освіти у школярів є здоров'язбережувальна. Але у наукових працях з теорії і методики виховання, як правило результатом виховної роботи розглядають не компетентності, а сформованість компонентів базової культури особистості, а саме: інформаційної культури, екологічної культури, демократичної культури тощо. І для того щоб підкреслити результат здоров'язберігаючого виховання в закладах загальної середньої освіти, доречно говорити про *культуру здоров'я школярів*.

Отже, здоров'язберігаюче виховання можна розглядати як процес взаємодії вихованців і вчителів, спрямовану на формування знань про здоров'я, ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, здоров'язберігаючу поведінку як в закладах освіти, так і повсякденному житті. *Результатом*



здоров'язберігаючого виховання має стати сформованість культури здоров'я учнів, яка сприяє активній участі їх у громадському, культурному та виробничому житті суспільства.

А під культурою здоров'я учнів, яка являє собою складову загальної культури, ми розуміємо *інтегроване утворення особистості*, що характеризується наявністю необхідних знань, умінь, навичок, потреб і системи цінностей (теоретична і практична підготовка) із зміцнення й збереження здоров'я, які формуються, зокрема, у процесі здоров'язберігаючого виховання у навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти.

Ми вважаємо, що здоров'язберігаюче виховання учнів основної школи у навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти набуває ефективності за таких педагогічних умов:

- 1) забезпечення орієнтації змістового компонента навчально-виховного процесу на збереження здоров'я школярів;
- 2) готовність педагогічних кадрів до реалізації педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання;
- 3) взаємодія сім'ї та закладу освіти у формуванні культури здоров'я учнів, що сприяє активній життєвій позиції, усвідомленості цінностей здорового способу життя.

Обґрунтуємо вищезазначені педагогічні умови, що сприятимуть, на нашу думку, формуванню культури здоров'я підлітків.

Перша педагогічна умова – забезпечення орієнтації змістового компонента навчально-виховного процесу на збереження здоров'я підлітків.

В процесі забезпечення змістової складової навчально-виховного процесу на збереження здоров'я основна увага приділяється можливостям розвитку самостійності та творчості підлітків у вирішенні завдань навчально-виховного процесу та набуття навичок самостійно приймати виважені рішення.

Для формування усіх особистісних якостей та різних особистісних утворень важливим є забезпечення єдності навчання і виховання. Застосування системного підходу з одного боку уможливує розгляд особистості як системної цілісності, з іншого – вимагає інтеграції навчання і виховання.

Отже, необхідно забезпечити узгодження й інтеграцію змісту здоров'язберігаючого виховання і навчання підлітків, а у позанавчальній діяльності надати їм можливість застосування отриманих знань і вмінь для підвищення рівнів сформованості культури здоров'я.

Для реалізації поставлених завдань ми пропонуємо доповнити змістом, спрямованим на збереження і зміцнення здоров'я:

- змістове наповнення навчально-виховного середовища, розуміння якого вимагає формування відповідальності учнів за своє здоров'я шляхом забезпечення і реалізації внутрішньошкільних умов перебування відповідно до сучасних вимог;
- валеологізацію загальноосвітніх навчальних предметів, використання потенціалу інтегрованого предмету «Основи здоров'я» для формування культури здоров'я;
- розширення різних форм, засобів і методів здоров'язберігаючого виховання підлітків як під час уроків, так і у позаурочній діяльності; усвідомлення цінності здоров'я для реалізації особистісних здібностей;
- творчу активність підлітків, спрямовану на формування культури здоров'я; у процесі творчої активності розвиваються навички міжособистісного спілкування; відбувається інтеграція виховних впливів самих підлітків, вчителів та інших дорослих щодо збереження здоров'я.

Навчально-виховне середовище як фактор формування особистісних якостей дітей і підлітків досліджено у працях багатьох науковців. Сутністю виховного середовища є потрібний вплив не стільки на дітей, скільки на обстановку, що їх оточує, середовище їх життєдіяльності [2]. Під час взаємодії підлітків у створеному здоров'ясприятливому виховному середовищі відбувається поступове формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Беручи до уваги напрацювання І. Д. Беха щодо сутності виховання як процесу залучення вихованця до системи загальнолюдських цінностей [1], *здоров'ясприятливе виховне середовище* ми розуміємо як систему педагогічних умов для залучення підлітків до цінності здоров'я.

До *освітнього блоку* виховного середовища відносимо зміст, форми, засоби і методи, технології здоров'язберігаючого виховання. Саме до цього блоку причетний і зміст інтегрованого навчального курсу «Основи здоров'я», який було впроваджено у навчальні плани закладів загальної середньої освіти у 2005 р., навчальну програму оновлено в 2022 році [4].

Зміст інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для 6–9-х класів, вважаємо, відповідає нашому уявленню про *напрями змісту здоров'язберігаючого виховання*. Забезпечуючи узгодження змісту навчання і виховання підлітків вважаємо, що змістові компоненти здоров'язберігаючого виховання підлітків мають передбачати напрями аналогічні розділам цього інтегрованого курсу:

- 1) «Життя і здоров'я людини» – формування цілісного уявлення учнів про здоров'я, безпеку і розвиток людини, взаємозв'язок складових здоров'я із способом життя і навколишнім середовищем.





До основних організаційних заходів цього напрямку можна запропонувати: гру-подорож «У країну здоров'я», виховні години «Здоровий спосіб життя та заповіді здоров'я», «Ми обираємо здоровий спосіб життя», бесіду «Здоровенькі були», диспут «Я і моє здоров'я», батьківські збори «Як зберегти здоров'я?».

2) «Фізична складова здоров'я» – вивчення факторів, які впливають на фізичне благополуччя підлітка, його розвиток; знайомство з цими факторами у шкільному та сімейному середовищі; формування вмій та навичок, що сприяють збереженню фізичного здоров'я, тобто здоров'язбережувальної компетентності.

До основних організаційних заходів цього напрямку ми віднесли: бінарні уроки «Фізкультура + музика», «Шляхами козацької слави»; КВК «Фізкульт-ура!».

3) «Соціальна складова здоров'я» – вивчення факторів, які пов'язані із соціальним благополуччям людини, правил безпечної поведінки у побуті, місцях навчання та позанавчальної діяльності; формування навичок протидії негативним соціальним впливам; формування вмій та навичок, що сприяють збереженню соціального здоров'я.

До основних організаційних заходів цього напрямку пропонуємо: бесіду «Як здійснити свою мрію?», дискусію «У чому проявляється добре відношення до людей, до тварин?», диспут «Що є добро, що зло?», рольову гру «Хочу і буду», бінарний урок «Виникнення українського козацтва та Запорізької січі».

4) «Психічна та духовна складові здоров'я» – ознайомлення та усвідомлення дії факторів на психічний та духовний розвиток учня. Формування навичок позитивної самооцінки, уміння приймати виважені рішення у різних життєвих ситуаціях; формування вмій та навичок, що сприяють збереженню духовного та психічного здоров'я.

З метою формування психологічного та духовного здоров'я підлітків освітнього закладу до інформаційних заходів ми пропонуємо: дискусію «Чи знаєш ти себе?», «Мої моральні переконання і звички», «Роль занять фізичною культурою у зміцненні духовного здоров'я», виховні години «Як навчитися володіти собою?», «Шлях до милосердя», бесіда «Духовне здоров'я школяра».

Для підтримки високого рівня працездатності підлітків в процесі навчання до їхнього режиму рекомендуємо включити гімнастику. Завдання гімнастики: сприяти швидкому включенню в навчальну діяльність; забезпечити відпочинок у процесі навчання; сприяти вихованню організованості, дисципліни; підвищити інтерес до оздоровчих заходів. *Форми гімнастики:* ввідна гімнастика (перед початком занять); фізкультурна пауза (в процесі навчання та самостійних занять); фізкультурні хвилинки (на 25-30 хвилині уроку).

У позаурочній діяльності здоров'язберігаюче виховання може посилити та підвищити ефективність процесу формування культури здоров'я підлітків. Можливості здоров'язберігаючого виховання набагато ширші, ніж можливості курсу «Основи здоров'я». *Форми* здоров'язберігаючого виховання надзвичайно різноманітні.

Організуючи здоров'язберігаюче виховання, необхідно поєднувати індивідуальні, групові і масові форми роботи. До масових заходів ми пропонуємо *акції, фестивалі, свята, ігри, вікторини*. У процесі організації таких масових форм здоров'язберігаючого виховання забезпечуються умови для стимулювання творчої активності підлітків, формування у них ціннісного ставлення до здоров'я та необхідних навичок і вмій для його збереження.

Найбільш дієвими *груповими* формами здоров'язберігаючого виховання можуть бути такі як: учнівські проекти, прес-конференції, *індивідуальними* – мультимедійні презентації, консультації, виконання громадських доручень тощо.

Найчастіше у вихованні підлітків застосовуються методи формування свідомості, досвіду суспільної поведінки, стимулювання діяльності та поведінки. У здоров'язберігаючому вихованні підлітків доречно буде, на наш погляд, використовувати такі *методи формування свідомості:*

- бесіди, роз'яснення – про значення здоров'я для самореалізації людини, для її успішності, про необхідність дотримання норм шкільного та суспільного життя тощо;
- міні-лекції та диспути під час проведення виховних годин, де підлітки зможуть висловлювати свої думки, обґрунтовувати та відстоювати їх;
- метод прикладу ( у поведінці вчителів, так і за допомогою прикладів з життя відомих особистостей, літературних героїв та героїв кінофільмів).

Сьогодні досить гостро постає необхідність розробки і запровадження конкретних дій, спрямованих на покращення здоров'я школярів. Необхідно створювати таку атмосферу, щоб кожен учень прагнув стати кращим, бажав бути цілеспрямованим, життєрадісним, самовпевненим та успішним. Одним із ефективних шляхів вирішення цього питання є проведення *загальношкільних спортивно-масових заходів*, а саме: «У здоровому тілі – здоровий дух», «Спорт очима дітей!», «Спілкування і здоров'я», «Самопізнання і самовиховання особистості», Олімпійський тиждень, ток-шоу «Здоров'я – це модно», спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я!», конкурс «Козацькі забави», «Веселі старти», фестиваль туристської пісні та ін. Підкреслимо, що спортивно-оздоровча діяльність стає основним компонентом виховання



культури здоров'я особистості в оздоровчому просторі сучасної школи лише тоді, коли вона є і способом, і наслідком перетворення людиною її власного фізичного розуму, її буття.

Друга педагогічна умова - готовність педагогічних кадрів до реалізації педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання.

Ефективність будь-якого освітнього процесу залежить і від підготовки вчителя до його реалізації. Враховуючи праці Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна та багатьох інших, ми дотримуємося виокремленню таких *компонентів* готовності вчителів до реалізації педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання підлітків як *пізнавальний, мотиваційний та практично-діяльнісний*.

Отже, для підвищення рівня готовності вчителів до реалізації педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання необхідно забезпечити їх відповідними знаннями, вміннями, для того щоб сформувавши мотивацію до впровадження педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання, надати певний досвід здоров'язберігаючого виховання для реалізації у своєму закладі освіти.

І на перше місце за рівнем впливу на готовність вчителів до оптимізації професійної діяльності, переважно, ставлять *науково-методичний супровід*, який сприяє формуванню знань, вмінь, навичок, мотивації та можливості дотримання педагогічних умов у повсякденній діяльності.

Науково-методичний супровід можна розглядати з декількох позицій: як послідовність дій, що забезпечує конкретний результат; як педагогічну систему; як процес взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

*Під науково-методичним супроводом здоров'язберігаючого виховання підлітків* будемо розуміти послідовність взаємодій суб'єктів здоров'язберігаючого виховання, спрямованих на формування культури здоров'я підлітків шляхом впровадження необхідних педагогічних умов.

Розроблення науково-методичного супроводу здоров'язберігаючого виховання підлітків надасть змогу підвищити ефективність взаємодії усіх суб'єктів щодо формування у них культури здоров'я. У результаті відповідної підготовки вчителі знайомляться із рекомендованим змістом, з особливостями добору форм і методів, технологій здоров'язберігаючого виховання, оволодівають вміннями та навичками технологій, тобто отримують необхідну науково-методичну допомогу для забезпечення педагогічних умов здоров'язберігаючого виховання підлітків.

Підготовку вчителів можна здійснювати здійснювали за допомогою *методичних семінарів* під час яких розглядати змістові та технологічні особливості здоров'язберігаючого виховання підлітків, можливості здоров'язберігаючого виховання щодо спрямування творчої активності підлітків на формування культури здоров'я, методичку оцінювання рівнів сформованості культури здоров'я учнів.

Щодо третьої педагогічної умови – взаємодії сім'ї та закладу освіти у формуванні культури здоров'я підлітків, що сприяє активній життєвій позиції, усвідомленості цінностей здорового способу життя – визначено, що разом з дитиною в школу входить і вплив його сім'ї. Для успішної роботи вчителям необхідно знати традиції сім'ї, прагнути до встановлення тісного взаємозв'язку з батьками.

Дуже добре, коли школа і сім'я мають спільні інтереси та бажання виховувати підлітків у духовно-оздоровчому просторі. Для цього потрібно визначити основні шляхи формування культури здоров'я підлітків. Серед шляхів підвищення рівня здоров'я школярів пропонуємо наступні форми роботи з батьками: пропаганда народних та сімейних традицій; постійний зв'язок із засобами масової інформації; консультації батьків різними фахівцями; надання методичних рекомендацій; проведення відкритих уроків і позакласних заходів для батьків.

В контексті реалізації цієї умови можна запропонувати такі форми і засоби:

- вияв традицій духовного змісту в родині і школах (підтримка й розвиток сімейних та народних традицій з використанням активних інноваційних форм і методів, пошук нових засобів, підходів до формування здоров'я підлітків);
- духовна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу, що спрямована на усвідомленість здоров'язберігаючої поведінки, цінностей здорового способу життя;
- залучення батьків до фізкультурно-оздоровчої діяльності, участі в народних святах, шоу-програмах, фестивалях, акціях (наприклад, святкове сімейне свято «Батьківський дім – початок начал»; акція «Даруймо дітям радість!»).

Отже, третя педагогічна умова – взаємодія сім'ї та закладу освіти у формуванні культури здоров'я підлітків, що сприяє активній життєвій позиції, усвідомленості цінностей здорового способу життя – забезпечує узгодження діяльності вчителя фізичної культури, класних керівників, батьків, шкільного психолога щодо створення на уроках фізичної культури та фізкультурно-оздоровчих заходах атмосфери відвертості, співпраці та поваги. Це надає можливість розкрити творчий потенціал школярів, підвищити інтерес до фізкультурно-оздоровчих заходів, які генерують натхнення, уміння контролювати свої емоції, концентрувати вольові зусилля на досягненні визначеної мети, прагнення до самопізнання і самовдосконалення.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства формування культури здоров'я учнівської та студентської молоді є одним із провідних аспектів сучасної освіти. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми виступає валеологізація освітнього процесу. Крім того актуалізуються питання підготовки вчителя до формування культури здоров'я учнів, організації здоров'язберігаючого середовища у закладі освіти, оволодіння і застосування здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі.

Поняття здоров'язберігаючого виховання підлітків в навчально-виховному процесі розглядається як процес взаємодії вихованців і вчителів, результатом якого має стати сформованість культури здоров'я підлітків, яка сприяє активній участі їх у виробничому, громадському й культурному житті суспільства.

Ми вважаємо, що реалізація здоров'язберігаючого виховання в навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти допоможе швидше залучити підлітка до соціалізації, сформувати його соціально-психологічну сферу, підвищити протидію організму радіаційному впливу, запобігти курінню, вживанню алкоголю, наркотиків та сформувати культуру здоров'я.

Перспективним може бути дослідження проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі здоров'язберігаючого виховання учнів усіх вікових груп в закладі загальної середньої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. К.: Академвидав, 2009. 248 с.
2. Бережна Т. І. Формування здоров'язбережувального середовища для молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2015. 20 с.
3. Бойченко Т. Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок: навч.-метод. посібник. К. 2009. 112 с.
4. Основи здоров'я: програма для закладів загальної середньої освіти. 6–9 класи. Київ, 2022. 34 с.

УДК 797.2:053.67

**Ірина ЗАБРОДНА**

### **ЗНАЧЕННЯ ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧИМ ПЛАВАННЯМ У ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.*

*У статті теоретично обґрунтовано доцільність використання засобів оздоровчого плавання у зміцненні здоров'я учнів, профілактиці порушень опорно-рухового апарату молодих людей. На підставі аналізу наукових досліджень, вивчення та узагальнення досвіду провідних учених доведено, що важливими є розробка й упровадження оздоровчих програм занять плаванням, які будуть спрямовані на реалізацію функції здоров'язбереження, оскільки плавання за своїми динамічними характеристикам є одним з найдоступніших засобів фізичної культури.*

**Ключові слова:** *дихальні вправи, учні, здоров'я, оздоровче плавання.*

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день система фізичного виховання у закладі загальної середньої освіти має сприяти формуванню здорового способу життя й виховувати здорову молодь. Таке розуміння проблеми оздоровлення нації відповідає державній політиці у сфері фізичного виховання та спорту, згідно з якою передбачається повна переорієнтація галузі на вирішення таких завдань: зміцнення здоров'я населення шляхом залучення до різних новітніх напрямів оптимізації рухової активності; виховання соціальної орієнтації на високий рівень організації способу життя; набуття знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної профілактики захворювань [1; 2; 9].

На виконання цих завдань спрямовано розробку ефективних методик навчання техніки фізичних вправ із різних видів спорту, у тому числі й плавання. Плавання є універсальним засобом різнобічного впливу на організм людини. Воно сприяє зміцненню здоров'я, підвищує показники фізичного розвитку.

Науковці визначають оздоровче плавання як життєво значущий метод, який реалізовує функцію здоров'язбереження, оскільки є одним із видів фізичних навантажень, що впливає на руховий, розумовий і психічний розвиток особистості, сприяє підвищенню рівня адаптації до здорової життєдіяльності, а також є одним із ефективних оздоровчих безмедикаментозних способів реабілітації [5].

Не залишається непомітним і той факт, що в учнів хвороби кістково-м'язової системи займають перше місце (порушення постави, сколіози, плоскостопість). Це призводить до занепокоєння як фахівців, які займаються цією проблемою, так і батьків підростаючого покоління. Саме використання оздоровчого плавання розглядається як ефективний засіб, який не дасть розвинути порушення опорно-рухового апарату, які надалі можуть призвести до захворювань та ускладнень у стані здоров'я учнів [2; 3; 4].

Отже, актуальність проблеми зміцнення здоров'я учнів засобами оздоровчого плавання, необхідність її вирішення зумовили вибір теми дослідження.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз науково-методичних джерел підтвердив, що проблемі оздоровлення молоді засобами плавання приділяли увагу багато фахівців (Г. Апанасенко, Е. Булич, Р. Бунятов, М. Єфіменко, О. Каптелін, І. Кон, І. Красикова, Н. Лебедева, В. Мухін, Д. Рісер, В. Язловецький та ін.), і на сьогодні розроблено чимало оздоровчих комплексів. Проте, ця проблема залишається актуальною й на сьогодні та потребує подальшого наукового обґрунтування та вивчення.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні оздоровчого значення плавання у зміцненні здоров'я учнів, профілактиці порушень опорно-рухового апарату молодих людей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Водні процедури й рухи м'язів та суглобів у період плавання є цілком показаними процедурами в умовах розвантаження хребта. Поліпшуються загальний обмін, васкуляризація м'язів, зв'язки стають еластичнішими, а для суглобів рухи в басейні – це життя [6].

Групи з оздоровчого плавання доцільно комплектувати з урахуванням віку учнів, функціональних можливостей їхнього організму, плавальної підготовки – не більше 8–10 осіб.

Основними завданнями оздоровчого плавання є [8; 10]:

- виховання нормальної постави;
- можлива корекція наявного викривлення хребта й грудної клітки;
- розвиток правильного дихання;
- збільшення сили, тонуусу м'язів, особливо розгиначів хребта, черевного преса, грудних, м'язів нижніх кінцівок;
- поліпшення функції серцево-судинної системи;
- виховання почуття рівноваги;
- корекція плоскостопості;
- загартування організму;
- набуття навичок плавання.

На підставі клінічного й функціонального обстеження учнів з порушеннями постави, науковці Л. Шульга [8], В. Язловецький [10] рекомендують застосовувати спеціальні комплекси плавальних і фізичних вправ у залі й у воді протягом курсу лікування. Побудова курсу оздоровчого плавання ґрунтується на дидактичних та організаційно-методичних принципах, прийнятих у лікувальній фізкультурі. Курс оздоровчих занять плаванням поділяється на 3 періоди: підготовчий (вересень, жовтень), основний (листопад, грудень, січень, лютий, березень, квітень), завершальний (травень, червень) [8].

Завдання підготовчого періоду: загальний фізичний розвиток; набуття, закріплення і вдосконалення навичок плавання і виконання спеціальних вправ на суші й у воді; виховання нормальної постави; корекція викривлення хребта й грудної клітки; поліпшення функції дихання, серцево-судинної системи.

Завдання основного періоду: виховання нормальної постави; корекція викривлення хребта й грудної клітки та плоскостопості через систематичне застосування дозованих плавальних навантажень і спеціальних вправ у воді; вдосконалення техніки плавання способами, показаними для даного хворого; подальше підвищення функціональних можливостей організму й загального рівня фізичного розвитку.

Завдання перехідного періоду: формування нормальної постави; корекція викривлення хребта; збереження навичок плавання і виконання спеціальних вправ; підтримка рівня фізичного розвитку функціональних здібностей, набутих в основному періоді; підбиття підсумків курсу лікування; активний відпочинок та оздоровлення.

Процедура оздоровчого плавання будується за загальноприйнятою схемою, що складається з 3 частин: вступної, основної і заключної і повинна проводитися не рідше 2 разів на тиждень в закритому плавальному басейні при температурі води не нижче 26° і повітря 25–26°. Загальна тривалість занять – 40–55 хв. Залежно від періоду виконання імітаційних і підготовчих вправ відводиться від 10 до 20 хв., тривалість занять у воді – 35–45 хв.

Учений В. Язловецький [10] у заняттях з учнями рекомендує наступні способи плавання та їхні елементи: брас, кроль на грудях і на спині, батерфляй на боці, асиметричне плавання, пропливання невеликих відрізків із прискоренням, ігри у воді. Методика дозованого плавання передбачає також виконання спеціальних вправ у залі і у воді з гумовими амортизаторами, з пластинами на кистях (пластини за формою кисті), плавання в ластах, пірнання в довжину, навчання пірнання в глибину, ковзання.

Призначаючи плавання при порушеннях постави, науковці Н. Булгакова, Т. Морозова, В. Мухін, В. Язловецький, рекомендують виходити з визначального принципу: при всіх видах порушень постави показані тільки симетричні рухи. Внаслідок схильності таких порушень постави, як плоска спина і сколіотична не рекомендується плавання дельфіном, на боці, хоча окремі елементи цих способів не протипоказані [3; 10]. При інших формах порушень постави можна використовувати кроль на грудях і на спині, дельфін, батерфляй. Основним способом плавання при дефектах постави, з точки зору професора В. Язловецького [5], все ж таки залишається брас на грудях і на спині.

Детальний аналіз науково-методичної й спеціальної літератури з досліджуваної проблеми доводить, що особливого значення у використанні засобів оздоровчого плавання науковці надають навчанню правильного





дихання [6; 7]. Дихальні вправи – це фундаментальна частина тренувань на всіх етапах навчання плаванню. Формування правильного дихання – основа засвоєння всіх елементів плавання (затримка дихання, пірнання, лежання, спливання, ковзання на грудях, ковзання на спині тощо) [6; 7].

Дві основні причини спонукають уважати дихальні вправи невід'ємною частиною оздоровлення учнів: 1) нормальне функціонування дихального апарату є чинником оздоровлення всього організму; 2) розвиток дихальної функції при різних деформаціях грудної клітки відповідає власне завданням корекції хребта й грудної клітки. У зв'язку з цим у заняттях оздоровчим плаванням дихальні вправи необхідні для наступних цілей [6; 7; 10]: а) розвитку в учнів правильного дихання; б) спеціального впливу на дихальний апарат при деформаціях грудної клітки й хребта.

Органи дихання мають свої особливості: вузькість дихальних шляхів, ніжність і легка вразливість слизових оболонок, велика кількість в слизових оболонках і стінках дихальних шляхів кровоносних і лімфатичних судин. Це обумовлює полегшене проникнення інфекції в органи дихання, виникнення запальних процесів дихальних шляхів і подразнення від надмірного сухого повітря, особливо в приміщеннях [10]. У осіб, які систематично займаються плаванням, розвинені дихальна мускулатура і органи дихання, спостерігається узгодженість дихання з рухами. При плаванні людина дихає чистим, позбавленим пилу і досить зволеним повітрям. При видиху під час плавання дихальні м'язи несуть додаткове навантаження, у зв'язку з необхідністю долати опір води, необхідне зусилля відбувається і при видиху в воду. Внаслідок посиленої діяльності дихальні м'язи зміцнюються і розвиваються, поліпшується рухливість грудної клітини, збільшується життєва ємність легень [7; 10].

При засвоєнні навички дихання пропонується привчати учнів до того, щоб вдих тривав незначний час і був повноцінним. Вентиляція легень залежить не тільки від обсягу вдиху, але й від того наскільки повним буде видих. Дослідник О. Довгич [3] наполягає на використанні дихальних вправи симетричного і асиметричного типів, що вибірково розвивають силу вдиху, видиху, сегментарне, повне, грудне, черевне, змішане дихання. Вправи повинні спрямовуватись на зміцнення дихальної мускулатури, зменшення асинхронності й асиметричності дихальних рухів грудної клітки. Додатковий опір, що виникає при видиху у воду, підвищуючи внутрішньо бронхіальний тиск, сприяє розширенню бронхів, чим покращує бронхіальну прохідність, а отже, й умови легеневої вентиляції [10].

**Висновки.** Науковими дослідженнями встановлено, що заняття плаванням усувають порушення постави, плоскостопість, гармонійно розвивають майже всі групи м'язів: плечового поясу, рук, грудей, живота, спини і ніг. Виконання плавальних рухів руками і ногами залучають до роботи майже всі м'язи тіла, що сприяє гармонійному розвитку мускулатури.

У сучасних наукових дослідженнях підкреслено, що активне використання дихальних вправ в оздоровчому плаванні з учнями є невід'ємною частиною корекції; сприяє поліпшенню дихальної функції легень, збільшенню екскурсії грудної клітки, підвищуючи тим самим газообмін і обмінні процеси в організмі молодих людей.

**Перспективи подальших пошуків** пов'язані з науковим обґрунтуванням використання занять оздоровчим плаванням у лікувальній фізичній культурі з учнями, які мають захворювання органів дихання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корнєєв Н. В., Даниленко Г. М. Здоров'я школярів, сьогодення та проблеми на перспективу. *Охорона здоров'я України*. 2003. № 1. С.49–54.
2. Кутек Т. Б., Мацапура Т. В. Плавання як засіб оздоровлення людини: Матеріали IV науково-практичної Всеукраїнської конференції молодих учених та студентів «Біологічні дослідження–2013». 2013. С. 249–254.
3. Методичні рекомендації до проведення навчально-тренувальних та лікувальних занять з плавання / уклад. О. В. Довгич [та ін.]; Національний ун-т харчових технологій. К. : НУХТ. 2004. 91 с.
4. Оздоровче плавання : навч. посіб. для студентів І-ІІ рівнів вищ. освіти / Ю. Бріскін та ін. Львів : ЛДУФК. 2017. 199 с.
5. Розпутняк Б., Ніфака Я., Сологуб О. Вплив інтенсивного тренування з плавання на організм дітей старшого шкільного віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. праць Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. № 3 (7). С. 109–112.
6. Фізіологічна характеристика плавання : метод. вказівки / уклад. І. С. Звезда ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці : Рута. 2006. 15 с.
7. Харів Н. Дихальні вправи, їхній вплив на здоров'я людини. *Виховання мотивації у студентів до занять фізичною культурою*. Львів. 2010. С. 7.
8. Шульга Л. М. Оздоровче плавання. Київ : Олімпійська література, 2008. 232 с.
9. Язловецький В. С. Основи діагностики функціонального стану та здоров'я : навч. посіб. Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка. 2002. 160 с.
10. Язловецький В. С., Мухін В. М., Турчак А. Л. Кориговальна гімнастика: навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. 388 с.



УДК 616.12-008:616.126.422

Олег КОНЮХ

**ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ РИЗИКУ ПЕРЕНАПРУЖЕННЯ РЕГУЛЯТОРНИХ СИСТЕМ У СТУДЕНТІВ-ФУТБОЛІСТІВ**

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Неворова О. В.

Розглянуто особливості застосування показників вегетативного статусу студентів-футболістів для вивчення їх адаптаційних процесів. Значна роль в адаптації до навантажень у студентів-футболістів належить вегетативній нервовій системі, яка забезпечує максимально ефективне, адекватне до запиту працюючих органів функціонування серця і судин.

Вивчення процесу вегетативної регуляції у спортсменів з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей сприятиме визначенню пріоритетних напрямків попередження ризику перенапруження регуляторних систем, розвитку стресових станів.

**Ключові слова:** адаптація, вегетативна нервова система, студенти-футболісти, вегетативний статус, серцево-судинна система.

**Постановка проблеми.** Високий рівень результатів на сучасному етапі розвитку спорту обумовлює гостру необхідність наявності у спортсмена досить рідкісних морфологічних даних, унікального поєднання комплексу фізичних і психологічних можливостей, які перебувають на рівні розвитку, що відповідає вимогам спортивної діяльності.

Практично не вивченими залишаються особливості адаптаційних процесів у футболістів з урахуванням відмінностей вегетативного статусу. Водночас, значна роль в адаптації до навантажень у футболістів належить вегетативній нервовій системі, яка забезпечує максимально ефективне, адекватне до запиту працюючих органів функціонування серця і судин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомо, що робота серця характеризує фундаментальні співвідношення у функціонуванні організму в цілому, оскільки є відображенням функціонування вегетативної нервової системи [1]. На думку багатьох авторів, існує важливість системного інтегрального підходу до оцінки показників активності і тону вегетативної нервової системи спортсменів, яка забезпечує адекватний перебіг адаптаційних процесів через регуляцію діяльності всіх вісцеральних систем організму [3; 4]. Як підкреслено в роботах деяких авторів (Бриль М.С., 2001; Платонов В.М., 2004; Сутула В.А., 1999 та ін.), головною метою спортивної орієнтації є всебічне вивчення індивідуальних здібностей спортсменів, які найбільшою мірою відповідають вимогам змагальної діяльності в межах окремих спеціалізацій того або іншого виду спорту.

Питання термінової адаптації серцево-судинної системи до циклічних навантажень у фізіології спорту досліджено менше. Накопичений в цьому контексті експериментальний матеріал характеризує в більшості випадків частоту серцевих скорочень і артеріальний тиск [1; 2].

Сучасні фахівці у галузі фізичної культури і спорту Т.Ю. Круцевич, Т.В. Гнітецька, Л.В. Коваль наполягають на врахуванні психофізіологічних особливостей школярів, знання яких необхідно для організації фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, а саме: особливості організації пізнавальних процесів, статевої особливості, динаміка працездатності. Вчені наголошують на тому, що забезпечення диференційованого та індивідуального підходу дозволить ефективно і цілеспрямовано проводити з учнями фізкультурно-оздоровчу роботу, застосовувати різні форми і методи фізичного виховання, спостерігати за динамікою розвитку якостей та змін у показниках здоров'я школярів, їхнього фізичного розвитку та фізичної підготовленості [3]. Матеріали щодо вивчення психофізіологічних аспектів підготовки спортсменів взагалі, та футболістів зокрема (Воронова В.І., 2007; Ільїн Є.П., 2008; Родіонов А.В., 2002–2004; Сопов В.Ф., 2005 та ін.) носять переважно загально описовий характер і спрямовані на оцінку психологічної складової діяльності спортсмена, як правило, без чіткого диференціювання на конкретні спеціалізації в межах виду спорту.

Тому з огляду на безліч необхідних здібностей футболіста, від яких залежить ефективність його спортивної діяльності, застосування лише вище вказаних критеріїв, ігноруючи при цьому психофізіологічні можливості спортсмена, істотно зменшує надійність і прогностичну цінність вибору ігрового амплуа футболіста.

**Виклад основного матеріалу.** Метою дослідження було дослідити особливості вегетативної регуляції у студентів факультету фізичного виховання з метою виявлення ризику передпатологічних станів.

Для достовірної оцінки функціонального стану нервової та серцево-судинної системи і всього організму необхідно враховувати вплив соціально-гігієнічних і біологічних чинників [3; 4]. Тому під час формування групи спортсменів для дослідження ми враховували результати лікарського контролю стану здоров'я та



низку умов, які забезпечують одержання результатів вимірювань з мінімальною похибкою для наступної обробки: відсутність хронічних захворювань; функціональний стан основних органів і систем, які забезпечують гомеостаз; резистентність організму; тривалість відсутності гострих вірусних захворювань. Функціональний стан серця визначали шляхом вимірювання частоти серцевих скорочень аускультативним методом.

Для дослідження було обрано команду студентів-футболістів футбольного клубу «Буревісник» м. Кропивницький, які відвідують заняття з підвищення спортивної майстерності. Віковий діапазон досліджуваних охоплював осіб 18-23 років. Вибірка складала 36 осіб. Дослідження проводилося в період 2020-2021 навчального року. У відібраних груп досліджуваних виявляли показники властивостей нервових процесів та рівні стійкості до стресу. Потім за допомогою ортостатичної проби визначали вплив вегетативної регуляції на частоту серцевих скорочень в стані відносного спокою, оскільки ЧСС є найбільш інформативним показником фізіологічних змін в організмі в процесі його адаптації до фізичного навантаження. Дослідження показників ЧСС в стані відносного спокою проводили з дотриманням наступних умов: в один і той же час вранці, після сну. ЧСС вимірювали пальпаторним способом на променевій артерії протягом 15 секунд, а потім одержану величину множили на 4 і, таким чином, дізнавались про кількість ударів серця за 1 хвилину. З метою визначення впливу вегетативної регуляції на роботу серця застосовували ортостатичну та кліностатичну проби [3]. Відомо, що робота серця характеризує фундаментальні співвідношення у функціонуванні організму в цілому, оскільки є відображенням функціонування вегетативної нервової системи (ВНС). Нами було здійснено дослідження особливостей вегетативної регуляції футболістів під впливом тренувального процесу. В дослідженні взяли участь гравці студентської команди футболістів ФК «Буревісник».

**Результати дослідження.** В ході дослідження було зафіксовано напруження регуляторних механізмів серцевої діяльності в результаті спортивних навантажень у досліджуваних студентів-гравців. З'ясовано, що ці групи досліджуваних складають контингент ризику через зниження резервних можливостей організму [2; 3]. Виявлено, що у футболістів з підвищеним тонусом симпатичного відділу вегетативної нервової системи в більшому відсотку випадків (53%) відзначається уповільнення процесів термінового відновлення за ЧСС. У спортсменів з ейтонією і ваготонією переважає повне відновлення за показниками ЧСС.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, у студентів-футболістів з помірною ваготонією відзначається: економізація функціонування серцево-судинної системи в умовах відносного спокою, а також більш швидке і якісне відновлення показників гемодинаміки у відповідь на стандартне фізичне навантаження. Організм студентів-футболістів з підвищеною активністю симпатoadреналової системи працює в більш напруженому режимі.

Перспективи подальших досліджень полягають в дослідженні особливостей проведення психом'язового тренування для врегулювання процесів відновлення у студентів-футболістів з підвищеною активністю симпатoadреналової системи.

#### ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Юхименко Л.І. Серцевий ритм у студентів з різними індивідуально-типологічними властивостями вищої нервової діяльності за умов емоційного стресу. – Фізіологічний журнал. – 2003. – Т.49 – №1. – С.28-33
2. Романчук О.П. Вегетативні критерії фізичної працездатності – Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 196-199.
3. Шлик Н.И. Особенности ортостатической реакции у спортсменов с разными типами вегетативной регуляции по данным анализа вариабельности сердечного ритма // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. – 2012. – № 4 (Педагогіка). – С. 206-215.

УДК 796.332.071:159.938

**Тамерлан МІРАШОВ**

### **ОПТИМІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ ДО ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

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

*У статті обґрунтований процес формування емоційної стійкості спортсменів до змагальної діяльності. Визначено, що змагальна діяльність є не тільки способом виявлення переможця, але й найважливішим засобом підготовки спортсменів, удосконалення спортивної майстерності, контролю за рівнем підготовленості. Доведено, що саме в умовах реальних змагань формуються спеціальні навички й уміння діяти в змагальних ситуаціях, розвиваються здатності до саморегуляції, психологічна стійкість до стресу.*

**Ключові слова:** спорт, психологічна готовність, підготовка, спортсмен, змагальна діяльність.



**Постановка проблеми.** Сучасний спорт передбачає значний вплив змагального та тренувального навантаження на психіку спортсмена. Необхідно відзначити, що розвиток спортивної діяльності пред'являє до психіки людини усе більше й більше тверді вимоги. Специфічна діяльність спортсменів вимагає високого рівня розвитку уваги, пам'яті, емоційної стійкості як факторів змагальної надійності.

Одним із основних психологічних факторів, що забезпечують надійність змагальної діяльності спортсменів у багатьох видах спорту і, зокрема, боксерів, є фактор емоційної стійкості, що дозволяє спортсменові надійно виконувати цільові завдання спортивної діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної енергії [5].

Однак дотепер не існує єдиного підходу до вивчення проблеми надійності й відповідно загально визнаних й ефективних методів її діагностики й регуляції. Найчастіше оцінка надійності виробляється на основі виявлення динаміки психофункціональних і самооцінкових зрушень у перед змагальним періоді в порівнянні із тренувальним. Але такий підхід до визначення психічної надійності не цілком виправданий, тому що зводиться лише до діагностики психічних станів. Важливо не тільки який емоційний стан розвивається у спортсмена на старті, але й те, як коректувати свою діяльність із врахуванням цього стану на основі особистісних факторів.

У процесі змагань емоційне порушення часто досягає надмірно високого рівня, що, як правило, негативно позначається на ефективності виконання технічних дій, а, отже, і на спортивних результатах.

Змагання – атрибут спорту як особливого різновиду діяльності. В силу історично сформованих умов діяльності в конкретних видах спорту змагання мають свою специфіку, що визначається змістом і формою самої діяльності та регламентується правилами змагань. Однак існують деякі, загальні для всіх видів спорту, особливості змагальної діяльності. Ці особливості, в основному, психологічні.

У самій загальній формі психологічний аспект спортивного змагання виражається в безпосередній або опосередкованій взаємодії супротивників, які змагаються, при чому кожна із сторін прагне до однієї і тієї ж мети – досягти переваги над суперником.

**Аналіз досліджень і публікацій** дозволив визначити зміст психологічної структури змагальної діяльності спираючись на аналіз людської діяльності взагалі. У психологічній літературі діяльність класифікують на трудову, навчальну й ігрову. Трудова діяльність є основним видом діяльності, що виступає в єдності трьох аспектів: предметно-діючому (як процес, у якому людина здійснює заздалегідь намічену зміну предмета праці за допомогою засобів праці); фізіологічному (як функції людського організму) і психологічному (як реалізація свідомої мети, прояву волі, уваги, інтелектуальних властивостей людини) [4].

Для нашого дослідження останній аспект, безсумнівно, відіграє провідну роль, тому що саме із цих позицій предметом психологічного аналізу діяльності можна розглядати особистість спортсмена як суб'єкт змагальної діяльності.

У психологічній літературі діяльність розглядається як одиниця життя, опосередкована психічним відбиттям, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі; як система, що має будову, свої внутрішні переходи й перетворення, свій розвиток; як позиція стосовно людей, суспільства, яку людина затверджує всією своєю сутністю, у діяльності що проявляється й формується; як процес створення людиною умов для свого існування і розвитку.

**Метою роботи** є аналіз процесу формування психологічної готовності юних спортсменів до змагальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спортивні змагання є найважливішою й невід'ємною частиною спортивної діяльності. Навчання й тренування не мають значення самі по собі, вони є лише підготовчою роботою, ціль якої забезпечити успішний результат спортивного змагання. Змагання спрямовані на перевірку якості учбово-тренувальної роботи, сприяють підвищенню спортивної майстерності, і в той же час виступають як засіб навчально-виховної роботи, значно впливаючи на вдосконалювання моральних і вольових якостей особистості спортсмена, його характер [1].

Змагання мають ряд загальних психологічних особливостей:

- 1) спортивне змагання має стимулюючий вплив;
- 2) метою виступу в змаганнях є досягнення перемоги або кращого результату;
- 3) змагання завжди соціально значимі (їхні результати одержують суспільну оцінку, впливають на статус спортсмена в суспільстві);
- 4) результати виступу в змаганнях завжди особисто значимі для спортсмена;
- 5) спортивні змагання є специфічним чинником, що створює емоційно-вольові стани, які можуть як позитивно, так і негативно впливати на результат спортсмена.

Нами з'ясовано, що спортивні змагання є своєрідною моделлю людських відносин, що реально існують у суспільстві: боротьби, перемоги, поразок, взаємодопомоги, спрямованості до постійного вдосконалювання й досягнення вищого результату. Змагання в спорті спираються у своїй основі на моральні правила суспільства й крім своїх основних функцій – порівняльної, евристичної – виконують і інші соціальні функції [2].





Варто підкреслити, що вся система спорту реалізується під знаком змагальності. Це боротьба за пріоритет в ефективності засобів і методів підготовки спортсменів, організації й керування, відбору для занять спортом, підготовки кадрів тренерів, матеріально-технічного, науково-методичного й медичного забезпечення. Змагальна діяльність є не тільки способом виявлення переможця, але й найважливішим засобом підготовки спортсменів, удосконалення спортивної майстерності, контролю за рівнем підготовленості. Для будь-якої професійної діяльності, до якої можна віднести й діяльність спортсмена, процес формування її психологічної системи не закінчується після завершення етапу підготовки.

З накопичуванням практичного досвіду розвивається й удосконалюється психологічна структура діяльності. Аналіз власної участі в змаганнях дозволяє зазначити, що саме в умовах реальних змагань формуються спеціальні навички й уміння діяти в змагальних ситуаціях, розвиваються здатності до саморегуляції, психологічна стійкість до стресу.

Відмітною рисою діяльності людини є активна взаємодія внутрішніх механізмів життєдіяльності. Як і будь-яка інша діяльність, змагальна діяльність проходить в умовах сприйняття інформації про зовнішнє й внутрішнє середовище, ухвалення рішення і його втілення у відповідних діях.

Все це визначає зміст змагальної діяльності в інформаційному аспекті: сприйняття середовища, поведіння суперників, динаміки власного стану й дій; аналіз отриманої інформації в зіставленні з колишнім досвідом і метою змагань; вибір й ухвалення уявного рішення; його втілення у відповідних спеціалізованих діях.

Для характеристики змагальної діяльності нами був здійснений аналіз умов, у яких вона виконується. Для спортсмена основними умовами діяльності є:

- необхідність підтримки високої працездатності в умовах наростаючого стомлення;
- необхідність на підставі інформації, що надходить по ходу змагань приймати певні рішення й виконувати їх для досягнення максимально високих результатів;
- необхідність регулярного виконання великого обсягу фізичного навантаження;
- необхідність оволодіння прийомами саморегуляції з метою оптимізації емоційних станів, відновлення, стимуляції працездатності.

Відповідно до класифікації фізичних вправ В.С. Фарфеля бокс відносять до видів спорту із сильно вираженим руховим компонентом. Однак, вважається доведеним, що цей вид діяльності вимагає значних витрат нервової енергії, збереження якої необхідно, як у передстартовому періоді, так і під час змагань. Зауважимо, що успіх у змаганнях залежить як від фізичних даних спортсмена, так і його психологічних якостей – уміння концентрувати увагу, тонкої сенсомоторної координації, точного аналізу своїх відчуттів, швидкого коректування дій й, нарешті, стійкості всіх цих процесів у стресових ситуаціях [3].

Спортивну змагальну діяльність можна віднести до діяльності в екстремальних умовах, що вимагає особливого психічного стану, що є важливим фактором для оптимального використання техніко-тактичного потенціалу спортсменів.

Наше дослідження проводилося в кілька *етапів*: на першому етапі здійснювався збір й узагальнення даних науково-методичної літератури по проблемі дослідження; розроблялася програма дослідження, проводилися анкетування тренерів і спортсменів, педагогічне спостереження за емоційним станом спортсменів в умовах тренувальної і змагальної діяльності. Збір даних проходив на базі ОКДЮСШ №1 м. Кропивницький.

На другому етапі вивчалися особистісні якості юних; досліджувався вплив різних змагальних ситуацій на успішність виконання вправ спортсменами; аналізувався взаємозв'язок особистісних показників і емоційної стійкості спортсменів. Отримані результати зіставлялися з даними педагогічного спостереження й анкетування. У дослідженні взяло участь 22 юних спортсмени.

На третьому етапі був проведений психолого-педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності розробленої методики оптимізації емоційної стійкості юних спортсменів.

Четвертий етап був присвячений обробці отриманих експериментальних даних, їхній науковій інтерпретації й документальному оформленню дослідження.

Аналіз літератури, що висвітлює шляхи оптимізації системи підготовки спортсменів, показує, що багато досліджень присвячені проблемі розвитку фізичної підготовки спортсменів, а також методам і способам контролю за рівнем технічної майстерності. Однак, спостереження за змагальною діяльністю свідчать, що виступи спортсменів характеризуються екстремальністю психологічних умов, а тривалі навантаження вимагають мобілізації всіх функціональних можливостей організму.

Тому сьогодні немає сумнівів у тому, що для досягнення стійких результатів у спорті необхідно приділяти увагу психологічній підготовці спортсменів.

З метою вивчення особливостей психологічної підготовки спортсменів нами було проведено анкетне опитування тренерів, і спортсменів. Анкета була розроблена з дотриманням рекомендацій, що сприяють об'єктивному висвітленню розглянутих питань. В анкетному опитуванні брало участь 35 тренерів і спортсменів.



У процесі опитування було виявлено розбіжність думок, що стосуються питань психологічної підготовки в спорті, зокрема в боксі.

Так, говорячи про систему спортивного тренування боксерів, розділ психологічної підготовки в 20 % опитаних має першорядне значення; 28,6 % респондентів віддають їй друге місце (після технічної підготовки); 11,4 %, що відповіли на питання анкети ставлять психологічну підготовку за ступенем її значимості на третє місце; 17,1 % – на четверте; 14,3 % – на п'яте й 8,6 % – на шосте. 5,7 % респондентів вважають достатнім приділяти психологічній підготовці в річному циклі тренування менш 10 % від загального часу. Трохи більше – від 10 до 30 % часу потрібно присвячувати психологічним аспектам – так вважають 17,1 % опитаних. Найбільша кількість респондентів вказали на використання засобів і методів психологічної підготовки в обсязі 30-60 % у річному циклі. Хочеться відзначити, що саме в цій групі перебувають відповіді найбільш успішних і результативних спортсменів. 14,3 % респондентів вважають, що психологічній підготовці варто приділяти більше 60 % часу.

Фактори, що забезпечують успішність змагальної діяльності розподілилися в такий спосіб. Найбільш значимими, на думку респондентів, виявилися: технічність виконання вправ (88,6 %) і наявність змагального досвіду (77,1 %). Окрему групу становлять фактори, пов'язані з технічною й фізичною сторонами підготовки спортсмена: м'язова сила (17,1 %); координаційні здібності (14,3 %); почуття ритму (8,6 %).

Найбільш корисними із психологічних впливів у цьому випадку будуть ми визначили вправи на вдосконалення різних властивостей уваги, моделювання різноманітних і непередбачених ситуацій з вибором ефективного рішення, ідеомоторне тренування з різноманітними вправами, як за руховою структурою, так і по швидкості й силі виконання. Крім того, результати досліджень показали, що:

1) у тих самих умовах (тренування або змагання) різні властивості темпераменту роблять однаковий (наприклад, позитивний) вплив на діяльність спортсменів;

2) одні й ті ж властивості темпераменту в різних умовах можуть впливати на діяльність протилежним чином (або позитивно, або негативно);

3) у тих самих умовах полярні прояви даної властивості темпераменту можуть впливати на діяльність однаково.

На підставі цих даних були зроблені відповідні для кожного спортсмена індивідуальні прийоми педагогічного впливу.

**Висновки.** Отже, на основі аналізу наукових джерел та власних експериментальних досліджень встановлено, що на результативність змагальної діяльності юних спортсменів впливає цілий ряд особистісних характеристик, найбільш значимими серед яких є: емоційна стійкість, особистісна тривожність, невротизм, змагальна мотивація, стресостійкість. Виявлено тісний взаємозв'язок рівня змагальної емоційної стійкості з показниками тривожності, з рівнем змагальної мотивації, концентрації уваги у звичайних умовах і при дії зовнішнього подразника, що забезпечує стабільність відтворення елементів вправ навіть в напружених ситуаціях змагань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: Монографія. К.: Ред. Бюл. ВАК України, 2000. 302 с.
2. Гринь О.Р. Психологічне забезпечення та супровід підготовки кваліфікованих спортсменів. К.: НУФВСУ, вид-во «Олімп. л-ра», 2015. 276 с.
3. Іваній І.В., Сергієнко В.М. Психологія фізичного виховання та спорту: навчально-методичний посібник. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. 204 с.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
5. Психология спорта: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: МАУП, 2006. 432 с.

УДК 796.062.4:355.237.3

**Владислав ПІТКЕВИЧ**

### **РОЗВИТОК СИЛОВОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У КРОСФІТІ**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту,  
старший викладач Бур'яноватий О. М.*

*У даній статті розглянуто особливості програми розвитку силової витривалості військових у процесі занять кросфітом.*

*Ця програма спрямована на вирішення завдань, які можуть виникнути у фахівців під час навчання як початківців, так і спортсменів, що володіють технікою виконання вправ кросфіту.*

**Ключові слова:** кросфіт, фізичні якості, фізична підготовка.

**Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Систематичні заняття кросфітом є одним із доступних засобів фізичного виховання спортсменів, покращення здоров'я, розвитку фізичних якостей, підготовки до майбутньої професійної діяльності тощо.

З однієї сторони, це простий та доступний для всіх засіб всебічного фізичного розвитку і допоміжний засіб розвитку фізичних якостей в інших видах спорту, з іншої – це засіб популяризації силових видів спорту і пропаганди здорового способу життя як серед цивільних так і військових.

**Науково-методичною базою дослідження є:** положення теорії і методики фізичного виховання; концепція формування фізичної культури особистості.

Низка авторів [1, 2, 3, 4] стверджує, що заняття кросфітом сприяють розвитку сили, загальної та силової витривалості, гнучкості, координації рухів, підвищенню фізичної працездатності, формуванню морально-вольових та психічних якостей військових вищих навчальних закладів.

Т. О. Лоза [2] зазначає, що велика кількість вправ на силову витривалість виконується з нахилом та випрямленням тулуба. Таких нахилів із різною амплітудою за одне заняття може виконуватися від 200 до 500 разів. Це значно сприяє зміцненню м'язів спини, плечового поясу, ніг, черевного пресу формуванню м'язового "корсету", що має велике значення для багатьох видів професійної діяльності майбутніх фахівців. У той же час, оптимальне поєднання у тренувальному процесі засобів атлетичної гімнастики та загально-розвиваючих вправ спрямованих на розвиток загальної витривалості, підвищує рівень працездатності військових.

Г. П. Грибан [1] зазначає, що внаслідок систематичних занять вправами на розвиток силової витривалості поступово збільшується об'єм серцевого м'язу, збільшується мережа судин, що його живлять; відбуваються зміни у складі крові (збільшується кількість еритроцитів, гемоглобіну); збільшується окружність грудної клітки, життєва ємність легенів; поліпшується діяльність центральної нервової системи, розумова працездатність; підвищується інтенсивність і концентрація уваги.

Низка досліджень доводить, що під час виконання як фізичної, так і розумової праці, стомлення у осіб, які займаються кросфітом настає значно пізніше, ніж у їхніх однолітків. Окрім того, дослідження стверджують, що, у процесі занять кросфітом відбувається формування стійкої мотивації як у цивільних так і у військових до занять фізичним вихованням і спортом, до фізичного самовдосконалення, здорового способу життя, набувається особистий досвід творчого застосування засобів фізичного виховання у процесі життєдіяльності [1, 2, 3, 4].

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблема розвитку силової витривалості військовими засобами кросфіту залишається актуальною у зв'язку з низкою переваг застосування вправ кросфіту у навчально-виховному процесі з фізичного виховання.

**Мета дослідження:** розробити програму розвитку силової витривалості у військових засобами кросфіту в навчально-виховному процесі з фізичного виховання.

**Результати дослідження.** Застосування вправ кросфіту в навчально-виховному процесі з фізичного виховання сприяє розвитку силової витривалості.

Високий рівень розвитку силової витривалості у багатьох видах трудової діяльності залежить від рівня силової підготовленості фахівця, яку він отримав під час навчання у вищому військовому закладі освіти.

Тому розвиток силової витривалості потребує розробки певної програми. Дана програма розвитку силової витривалості засобами кросфіту передбачає:

- 1) розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення військових до засобів фізичного виховання, зокрема, до занять кросфіту;
- 2) створення належних умов і необхідного матеріально-технічного оснащення навчальних занять;
- 3) поступове індивідуальне підвищення рівня фізичної підготовленості
- 4) на початковому етапі простоту запропонованих вправ та використання переважно повторного методу виконання;
- 5) застосування різної ваги для раціонального дозування фізичних навантажень.

При розробці програми ми підбирали такі вправи з арсеналу системи кросфіт, які можливо використовувати в підготовчій, основній та заключній частинах заняття в якості: загально розвиваючих вправ; спеціально розвиваючих вправ; допоміжних вправ; вправ розвитку фізичних якостей; вправ удосконалення технічної підготовленості.

Вправи підбиралися з урахуванням сформованості рухових навичок, а також можливістю варіювання навантаження при їх виконанні в залежності від фізичних можливостей кожного вихованця.

Підібрані вправи чергуються в залежності від задіяних в роботі м'язів, тобто кожна наступна вправа повинна включати в роботу інші, не задіяні м'язи. Методами тренування ми обрали: «круговий, інтервальний і повторний».

Включення засобів кросфіт в систему секційних занять відбувалося 3 рази на тиждень згідно з програмою закладу вищої освіти. Загальна кількість часу, що відводиться в кожному занятті на кросфіт-тренування, становило 15- 30 хвилин і включалося в різні частини заняття в залежності від поставлених



завдань. Всі підібрані вправи, в зв'язку зі специфікою обраного виду спорту носили швидкодіючо-силову і силову спрямованість, на розвиток силової витривалості, необхідної вибухової сили, а також на розвиток аеробних і анаеробних можливостей організму.

Вправи виконувалися в основному в динамічному режимі з різною інтенсивністю, що відповідає системі кросфіт тренувань і передбачає всебічну фізичну підготовку та функціональний розвиток організму.

При проведенні кросфіт-тренування круговим методом, ми підбирали вправи, які виконуються в певній послідовності і з певною кількістю повторень. Переходи від однієї вправи до іншої здійснювалося відразу після виконання з мінімальним відпочинком або без нього. Кількість повторювань від одного до трьох, в залежності від змісту вправи. Даний метод може використовуватися в підготовчій та основній частинах заняття. Основне завдання - виконання вправ кросфіту за мінімальний проміжок часу.

При застосуванні інтервального методу до блоку кросфіту ми пропонували вправи, що виконувалися в певній послідовності за певну кількість часу, і з певним інтервалом відпочинку. Основне завдання - виконання найбільшої кількості разів за відведений проміжок часу. Використовували в кінці підготовчої або основної частини заняття. Це допоміжні вправи і спеціальні вправи з елементами змагальності, що виконуються з партнером меншої ваги.

Повторний метод, так само як і інтервальный, включав різну кількість вправ з певним дозуванням. Тобто надавалася певна кількість вправ і кількість разів повторювань, необхідних для виконання. Головне виконати всі завдання. Дається можливість використовувати різну послідовність виконання вправ і кількість разів в повторях. Даний метод застосовувався для розвитку силової витривалості і сили. Використовувався в основній та заключній частинах заняття.

На занятті час, який відводився на кросфіт-тренування, розподілявся таким чином: в підготовчій частині заняття круговим методом 15-20 хвилин (15% від загального часу), інтервальним методом - 7-10 хвилин (10% від загального часу); в основній частині заняття 25-30 хвилин (50-60% від загального часу); в заключній частині заняття 10-15 хвилин (5-10% від загального часу) гімнастичні вправи без урахування часу.

При побудові навчально-тренувальних занять нами використовувалися наступні положення:

1. Використання під час кожного заняття засобів кросфіт на розвиток фізичних якостей.
2. Відповідність засобів кросфіт рівню фізичної підготовленості студентів.
3. Поступове збільшення навантаження з урахуванням функціональних змін та розвитку фізичних якостей.
4. Використання вправ кросфіт відповідно до рухових вмінь та навичок студентів.
5. Переважне використання засобів швидкодіючо-силової спрямованості, що є необхідною умовою для подальшого збільшення вибухової сили при виконанні змагальних вправ.
6. Використання якомога більшого арсеналу вправ системи кросфіт для більшої ефективності щодо покращення технічної підготовленості.
7. Використання засобів кросфіт в різних частинах заняття із застосуванням різних методів фізичного виховання.
8. Чергування вправ в залежності від роботи певних м'язових груп.

Всі засоби кросфіт, які ми використовували на заняттях, в залежності від структури їх виконання були нами розділені на чотири види:

1. Вправи з підтягуваннями і різні види тяги.
2. Вправи з віджиманнями і різні жими.
3. Вправи на розвиток м'язів ніг: стрибки, присідання, випади і ін.
4. Кардіо вправи: біг, стрибки через скакалку, велотренажер і ін.

Кросфіт-тренування, які ми використовували під час секційних занять, будувалися за трьома варіантами підбору навантажень.

1. Вправи виконуються без урахування часу.
2. Виконання вправ за мінімально можливий час.
3. Виконання найбільшої кількості разів за певний проміжок часу.

Навантаження дозується з урахуванням вибраних вправ і їх послідовності в певній частині заняття: в підготовчій і заключній частині менше, ніж в основній. Чим більше вправ, тим менша кількість разів їх виконання і, навпаки, менше вправ – більша кількість разів виконання.

Ефективність розробленої програми визначалася зі зміни рівня розвитку фізичних якостей, техніки виконання основних вправ та показників здоров'я.

#### **Висновки.**

Застосування розробленого змісту програми фізичної підготовки військових спортсменів сприяло покращенню показників фізичної підготовленості, функціонального стану, систематичності відвідування тренувань, що дає підставу для її практичного впровадження у системі підготовки.





Функціонування експериментальної програми з розвитку силової витривалості у процесі застосування вправ кросфіту під час фізичного виховання ґрунтувалося на педагогічних та специфічних принципах фізичної підготовки: систематичності і послідовності, свідомості і активності, всебічного та гармонійного розвитку особистості, відповідності навантаження спроможності військових, цілеспрямованості до формування спеціальних умінь та навичок тощо, що дало можливість визначити ефективні форми, засоби, умови та методи вирішення поставлених завдань.

Програма розвитку силової витривалості засобами кросфіту спрямована на вирішення багатьох завдань, які можуть виникнути у фахівців під час навчання військових, що володіють технікою виконання вправ кросфіту. Вона передбачає використання власних наукових спостережень, великого організаторського та викладацького досвіду використання вправ під час проведення навчального процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грибан Г. П. Основи підготовки в гирьовому спорті : навч.-метод. посіб. Житомир: Рута, 2013. 100 с.
2. Лоза Т. О., Єременко Н. О. Кросфіт в основі фізичного виховання студентів ВНЗ. Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених. Суми: ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. Т. 1, С. 86–89. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4067>.
3. Пилипчак І. Розвиток функціонального багатоборства (кросфіту) серед військовослужбовців. Проблеми формування здорового способу життя молоді: матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, магістрантів та аспірантів; за заг. ред. Сіренко Р. Р. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Ів. Франка, 2017. С. 60–61.
4. Степанова І., Дутко Т., Жорова О. Засоби кросфіту в системі секційних занять фізичним вихованням студентів закладів вищої освіти. 2018 р. 4 (36), Ч. 6. Р. 88–93. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/10515/1/Dutko.pdf>.
5. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання [За ред. Т. Ю. Круцевич]. Т. 1. К.: Олімп. л-ра, 2017. 391 с.

УДК 796.1:796.3

**Іван РИБЧЕНКО**

### **ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У НАВЧАННІ ЕЛЕМЕНТАМ ГРИ У БАСКЕТБОЛІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

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

*У статті охарактеризовано роль рухливих ігор на початковому етапі навчання основним елементам гри у баскетбол. Визначено групи рухливих ігор призначені як для формування рухових навичок, так і для розвитку певних фізичних якостей молодших школярів.*

**Ключові слова:** *рухливі ігри, баскетбол, молодші школярі.*

**Постановка проблеми.** Сучасні педагогічні дослідження вказують на те, що школярі, у більшості із задоволенням відвідують уроки фізичної культури та займаються в спортивних секціях. Однак, вони вказують, що не завжди цікаво займатися на таких організованих заняттях. Цілком можливо, що це протиріччя можна ліквідувати значним використанням на уроках фізичної культури ігрового методу, де в якості засобів виступають рухливі ігри, ігрові вправи і сама гра в баскетбол. Багато фахівців вказують, що за допомогою ігрового сюжету, заснованого на знайомому образі, можна концентрувати увагу на тих чи інших вимогах до якості виконання розучуваної вправи [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами ефективного використання рухливих ігор на уроках фізичної культури для закріплення і вдосконалення фізичних вправ з інших розділів програми займалися провідні вчені М. Андросчук, Е. Вільчковський, О. Дубогай, О. Крутляк [1, 3, 4, 5]. Дослідженнями спрямованого розвитку рухових якостей і вирішення широкого кола виховних завдань в урочній та позаурочних формах фізичного виховання займалися Ю. Васьков, Т. Троценко, О. Яницька [2, 6, 7].

Гра в баскетбол будується на природних рухах (біг, стрибки, ходьба) та індивідуальних діях без м'яча (розвороти, рухи приставним кроком, зупинки, обманні рухи), а також з використанням м'яча (кидок м'яча в кільце, ведення, передача, л).

Суперництво, під час якого гравцям потрібно атакувати кільце суперника та захистити своє, активізує використання всіх важливих для школяра фізичних якостей: швидкісно- силових, швидкісних та координаційних здібностей, гнучкості, спритності та витривалості. У роботу включається більшість функціональних систем організму дитини, починають працювати основні механізми енергозабезпечення.

Щоб досягти високого спортивного результату, гравцям потрібно бути цілеспрямованими, рішучими, наполегливими, сміливими, впевненими у собі.

Баскетбол – це спортивна гра, тому після рухливих ігор до неї буде простіше перейти, ніж після загальноприйнятих тренувальних завдань. При підборі рухливих ігор під час навчання баскетболу



молодших школярів слід пам'ятати те, що правила мають максимально відповідати цій грі та сприяти розвитку необхідних якостей [5].

**Мета статті.** теоретично обґрунтувати ефективність навчання елементам гри у баскетбол молодших школярів на основі використання рухливих ігор.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Педагогічні спостереження за діями школярів проводились у процесі навчальних занять. Цифровий матеріал записувався в протоколи.

Дитина, яка прийшла до школи, змушена щодня проводити за столом близько чотирьох годин під час занять і до двох годин під час виконання домашнього завдання. Проте у вільний від уроків час школярі молодшого віку ще багато часу приділяють грі. Вони використовують усі види природних рухів, хоча ще не зовсім вміють володіти своїм тілом, тому їх захоплюють рухливі ігри, пов'язані з бігом, підстрибуванням, метанням. Усі природні рухи найкраще удосконалюються під час гри.

Під час організації уроку з використанням рухливих ігор серед учнів молодших класів потрібно враховувати схильність організму молодших школярів до різних впливів навколишнього середовища і високу стомлюваність, їх анатомо-фізіологічні особливості. Скелет дитини ще не сформувався. Значний прошарок хрящової тканини визначає більшу гнучкість, особливо хребта. М'язи спини та черевного преса відносно слабо розвинені. Стійкість опорного апарату також ще невелика. Тому при виборі рухливих ігор потрібно віддавати перевагу іграм з різними рухами, без тривалої м'язової напруги [6]. Серцево-судинна система дітей молодшого шкільного віку відрізняється більшою життєздатністю: судини більш ширші, при цьому стінки судин еластичні - це сприяє гарній роботі серцевого м'яза. Але функції нервової системи, що регулюють роботу серця, ще недостатньо розвинені.

Переважне місце під час занять з молодшими школярами відводиться іграм з невеликими хаотичними перебіжками, по колу, прямою, змійкою зі зміною напрямків, ігри з бігом типу «утікай- наздоганяй»; ігри зі стрибками на одній або двох ногах, з подоланням умовних перешкод (накреслений «рів») та через предмети (невисоку лаву, обруч); ігри з передачею, ловом і кидком на дальність і в ціль м'ячів (волейбольних, тенісних), шишок, камінців, ігри з різними рухами імітаційного характеру. Всі ігри складаються в основному з одного або двох перелічених видів рухів, причому іноді вони застосовуються окремо, іноді поперемінно і дуже рідко - в поєднаннях. Наведемо приклад: гра «Мисливці та зайці» побудована на стрибках, у грі «Вовки у рові» використовуються перебіжки, а також підключені стрибки в довжину [4].

В ході аналізу літератури та узагальнення практичного досвіду з вивченої проблеми вдалося встановити, що на уроках з навчання баскетболу найбільше виділяються дві моделі проведення рухливих ігор: у вигляді естафет і у вигляді змагань. Особистою рисою естафет є те, що школярі ведуть боротьбу за всю команду самостійно (по черзі), а в командних змаганнях - групами за підтримки та взаємодопомоги партнерів, але без безпосереднього контакту з противниками. Основними складовими естафет-ігор можуть бути окремі технічні прийоми баскетболістів або їх різноманітні поєднання, які школярі виконують у певних умовах із різними рівнями складності. Основною метою естафет є максимально швидке їх виконання або більш якісне та результативне.

Навчати гри потрібно в кілька етапів, із застосуванням різних вправ. На початку навчання пріоритетним завданням є формування необхідних умінь поводитися з м'ячем, відчувати його властивості та залежно від них виконувати свої рухи. Потім потрібно навчити дітей правильно тримати м'яч двома руками лише на рівні грудей, пальці мають бути розставленими, м'язи рук розслаблені. Також слід навчити школярів приймати основну стійку баскетболіста [3].

Коли учні зможуть правильно приймати стійку баскетболіста, тримати м'яч, пересуватися майданчиком, можна приступати до навчання лову м'яча обома руками. Паралельно лову м'яча необхідно навчати дітей та передачі м'яча двома руками від грудей з місця. У школярів слід сформувати вміння робити передачу м'яча, тримаючи його на рівні грудей двома руками.

Однією з головних дій з м'ячем вважається відання. Воно дає можливість школяреві, ведучи м'яч, рухатися майданчиком у різних напрямках.

Це допомагає школяреві тримати спину. Після цього починати вчити школяра «сідати на ноги», тобто. вчити його рухатися в захисній стійці на напівзігнутих ногах.

Передачі м'яча та кидки його в кільце вважаються схожими рухами.

Тому починати навчання кидку м'яча в кільце слід тими самими способами, що і передачі м'яча – спочатку двома руками, а потім однією рукою від грудей. Під час навчання кидку слід звертати увагу на те, щоб школярі робили кидок м'яча по кільцю, прицілюючись, стоячи у правильній стійці і не розводячи лікті в сторони.

Граючи, діти засвоюють необхідні рухові навички та вміння, у них виробляється сміливість та воля, кмітливість. Діти молодшого шкільного віку чільне місце належить ігровому методу, який ми можемо назвати універсальним методом фізичного виховання.

Ігровий метод в силу притаманних йому особливостей є методом комплексного вдосконалення рухової діяльності. У найбільшій мірі він дозволяє удосконалювати такі якості, як спритність, швидкість



орієнтування, самостійність, ініціативність, без яких спортивна діяльність неможлива. Незважаючи на те, що ігри часто включають в себе дії, вибірково спрямовані на вдосконалення однієї з рухових якостей, їх слід розглядати як вправи загального фізичного впливу. Жодна рухлива гра не може служити засобом розвитку певної рухової якості. В іграх з елементами силової боротьби, як правило, розвиваються витривалість і спритність [2]. Рівень розвитку фізичних якостей визначається не тільки функціональними можливостями людини, а й вольовими якостями. Для їх розвитку гра як вид діяльності надає великі можливості, рис. 1.



Рис. 1 Приклади рухливих ігор для розвитку фізичних якостей

Одне з основних завдань вчителя – навчити дітей грати самостійно. З цією метою, починаючи з 1-го класу і по 4-й, слід залучати дітей до організації гри: в 1-му класі – вчити дітей виконувати окремі обов'язки ведучих, чесно дотримуватися правил гри, допомагати вчителю в спостереженні за виконанням правил, підраховувати очки чи бали виграшу і програшу окремими гравцями і групами; далі в наступних класах привчати учнів пояснювати пройдену гру, її правила, зміст, залучати їх до себе в помічники для суддівства, вчити чесно самостійно судити гру, пропонувати учням свої варіанти гри, доручати їм самостійно керувати грою під наглядом педагога. До організації окремих моментів гри повинні залучатися всі учні по черзі незалежно від їх активності і здібностей [6, 7].

Перераховані завдання тісно взаємопов'язані. При їх вирішенні треба враховувати різні сторони навчально-виховного процесу. Так, наприклад, в простій грі «Квач» ми не тільки удосконалюємо біг, а й виховуємо фізичні якості (спритність, гнучкість), а також морально-вольові якості (сміливість, чесність, товариство); в «Квача з впручкою» для вдосконалення швидкості бігу з вивертанням у молодшому шкільному віці одночасно потрібно розвивати сміливість, кмітливість, впевненість в своїх силах.

**Висновки.** В іграх на уроках фізичної культури на відміну від інших форм занять головну увагу треба звертати на освітню і оздоровчу сторони гри, а також на виховання фізичних якостей.

Підбираючи гру для уроків, треба враховувати завдання уроку, навчальний матеріал, види рухів, що входять в гру, і залежно від цього фізіологічне навантаження, умови для роботи (склад дітей, інвентар, місце уроку в розкладі навчального дня, попередні та наступні уроки). Кожна гра вимагає від учасників прояву умінь і навичок, які в процесі гри вдосконалюються. Елементарні ігри вимагають спеціальної підготовки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук, Н. В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні школярів : навч. посіб. Тернопіль, 2016. 287 с.
2. Васьков Ю.В. Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів. Х. : Вид-во «Ранок», 2010. 192 с.
3. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Народна рухлива гра – основний засіб фізичного виховання дітей. Традиції фізичної культури. К. : ІЗМН, 1997. С. 147-153.
4. Дубогай О. Д., Пантелов Б. П., Фролова Н. О., Горбенко М. І. Інтеграція пізнавальної і ігрової діяльності в системі навчання і виховання школярів. Київ, 2001. 151 с.



5. Круляк О.Я., Круляк Н.П. Від гри до здоров'я нації. Рухливі українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури: Методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. 80 с.
6. Троценко Т. Використання ігрової діяльності у формуванні моральних якостей молодших школярів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. С. 156-162.
7. Яницька О. Ю. Українські народні рухливі ігри для дітей старшого дошкільного віку. Рівне, 2011. 132 с.

УДК 37.04+373+796

Марія РОСЛИК

## ДИТЯЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

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

У статті визначено сутність поняття «дитячий фітнес», виокремлено найбільш популярні із його напрямів для учнів початкової школи. Теоретично обґрунтовано ефективність і доцільність впровадження засобів дитячого фітнесу в різні форми фізкультурно-оздоровчої роботи учнів молодших класів для підвищення рівня їх фізичної підготовленості та покращення показників здоров'я.

**Ключові слова:** учні, уроки фізичної культури, фітнес-програми, дитячий фітнес, оздоровчі заняття.

**Постановка проблеми.** В останні роки в Україні відбувається процес вдосконалення освітнього процесу, однією з основних тенденцій якого є перехід від традиційної орієнтації на пересічного учня до створення інноваційних умов навчання через застосування сучасних інноваційних технологій. Тому державна освітня політика спрямована на оновлення мети навчання й виховання та впровадження сучасних інноваційних технологій у навчально-виховний процес, про що зазначено в Законах України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності».

Це підтверджується думкою багатьох фахівців про те, що використання інноваційних видів рухової активності в процесі фізичного виховання дає змогу дитині швидше та якісніше оволодіти новими вміннями та навичками, які сприяють підвищенню рівня фізичної підготовленості та фізичної працездатності школярів [1, 3, 5, 8, 9, 11].

Одним зі шляхів вирішення проблеми використання інновацій у фізичному вихованні в закладах середньої освіти може бути впровадження різних напрямків фітнесу, зокрема дитячого, що сприятиме підвищенню зацікавленості учнів у заняттях з фізичної культури. Дитячий фітнес- це симбіоз гімнастики, аеробіки, йоги, загально-розвивальних вправ, а також включення в заняття творів мистецтва, таких як класичні, народні, сучасні танці, музичні твори у різних стилях тощо.

Ефективність занять дитячим фітнесом полягає в різнобічному впливі на опорно-руховий апарат, серцево-судинну, дихальну та нервову системи, розвиток рухових здібностей і профілактику різних захворювань. Дитячий фітнес - це один із можливих шляхів покращення здоров'я та фізичної підготовленості, підвищення інтересу до занять фізичною культурою школярів

**Аналіз досліджень і публікацій.** Науковим дослідженням у сфері фітнесу останнім часом стало надаватися велике значення, деякі аспекти його теоретичного обґрунтування можна зустріти в роботах окремих авторів [2, 5, 7, 8, 11].

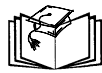
У науковій літературі є багато наукових досліджень, присвячених проблемі застосування інноваційних технологій у системі фізичного виховання школярів. У початкових класах цю проблему досліджували Н. Москаленко, Н. Павлова, І. Хрипко, у дітей середнього та старшого шкільного віку – О. Андрєєва, Ю. Васьков, Д. Єлісеєва, В. Маринич та інші.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (М. Єфіменко, Ж. Фірільова, О. Сайкіна, О. Дубогай, Т. Левченкова, Л. Лохвицька, Т. Круцевич, Т. Андрющенко, Н. Денисенко, Н. Пангелова) займаються обґрунтуванням необхідності впровадження здоров'язбережливих методик виховання в педагогічний процес закладів загальної середньої освіти.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати доцільність використання дитячого фітнесу в якості засобу підвищення рівня фізичної підготовленості молодших школярів, інтересу до занять фізичною культурою та покращення їх здоров'я.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Підвищення рівня фізичного здоров'я молодого покоління – одне з головних завдань фізичного виховання, яке є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи школи і займає важливе місце в підготовці учнів до життя та суспільно-корисної праці. В той же час рівень здоров'я молодого покоління в Україні невблаганно знижується. Це пов'язано з багатьма зовнішніми й внутрішніми чинниками – погіршенням стану навколишнього середовища, наявності





великої кількості комп'ютерних ігор, інтернет-залежності, підвищенням розумових і психічних навантажень, з одного боку, та зменшенням фізичної активності дітей, з іншого.

У сучасний час розвитку високих технологій, гаджетів та комп'ютерних ігор фізична активність дитини зменшується з кожним днем. Дедалі більше часу діти проводять своє дозвілля не на подвір'ї чи на спортивному майданчику, а у віртуальному світі. Відсутність фізичних навантажень і сидячий спосіб життя негативно впливають на організм, який росте, призводять до порушення сну, зовнішнього вигляду і здоров'я загалом. Заповнити щоденну потребу в рухах і підтримати дитячий організм у порядку допоможуть спортивні заняття. Щоб дитина виросла здоровою і життєрадісною, організованою і дисциплінованою, їй просто необхідний спорт. У молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси та мотивації для занять спортом. Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури руху, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ. Регулярні тренування дисциплінують дитину і виховують її характер. Існує велика кількість різноманітних засобів і способів, які сприяють розвитку фізичних якостей у дітей молодшого шкільного віку.

Дитячий фітнес – це унікальна комплексна система різнобічних занять і заходів. Це йога та східні мистецтва, танцювальні напрямки і заняття в басейні, ігрові уроки, в деяких фізкультурно-спортивних закладах – це ще і ролики, лижі спортивні ігри на свіжому повітрі. Для бажаючих професійно освоїти технічні елементи улюблених видів спорту у багатьох фітнес-клубах працюють секції за видами спорту, таких як: бойові єдиноборства, теніс, спортивна та художня гімнастика [1].

В основі організації дитячого фітнесу лежить раціональне використання засобів фізичної культури і спорту в оздоровленні, що відповідає віковим нормам розвитку дитини. Дитячий фітнес – це можливість проявити себе через призму своїх інтересів та здібностей; самореалізація, втілення своїх бажань, поява нових друзів [3].

Перевага дитячого фітнесу перед спортивними секціями така: фітнес гармонійно розвиває дитину, в той час як в спортивних секціях навантаження дають нерівномірно. Заняття дитячим фітнесом дають змогу спробувати велику кількість фізкультурно-оздоровчих напрямів та в результаті обрати той, який найбільш точно відповідає інтересам та можливостям кожної дитини.

На думку фахівців, застосування засобів і напрямків оздоровчого фітнесу дозволяє отримати більш виражений позитивний ефект в оптимізації рухової активності та підвищенні фізичної підготовленості школярів, ніж заняття за діючою програмою з фізичної культури [5, 8].

У програму входять профілактичні та оздоровчі методики, спрямовані на запобігання функціональних порушень з боку органів і систем організму, профілактику стомлення і нервово-психічного перенапруження. Даються рекомендації батькам щодо оздоровлення дітей у домашніх умовах (самостійні заняття оздоровчою гімнастикою, загартовування, фіто- і вітаміно- профілактика і т. д.).

Вибір методики проведення заняття, визначення його форми, структури та змісту залежить від особливостей вікового розвитку дітей, становлення їхньої рухової, емоційно-вольової та інтелектуальної сфери [4].

Переважно дитячі фізкультурно-оздоровчі програми носять комплексний характер і містять вправи, спрямовані на розвиток фізичних якостей і освоєння нових рухових дій. Велике значення в дитячому фітнесі має ігрова спрямованість занять. Ігри та ігрові завдання можна використовувати в різних частинах заняття. В розминці доцільно проводити ігри на увагу, постановку правильного дихання. В основній частині заняття вони можуть бути спрямовані на вдосконалення або закріплення вже набутих рухових умінь і навичок, у заключній – на релаксацію і відновлення. Мета дитячого фітнесу – на основі комплексного використання факторів фізичного виховання, закласти фундамент гармонійного фізичного розвитку і всебічного вдосконалення фізичних здібностей дитини в єдності з вихованням його духовних і моральних якостей [8].

Застосування засобів дитячого фітнесу у процесі занять забезпечує підвищення показників функціонального стану організму, а також фізичної підготовленості учнів дозволяє сформувати стійкий усвідомлений інтерес дітей до фізичного виховання; стимулює засвоєння ними цінностей спорту і фізичної культури та їх застосування для підвищення рівня культури життєдіяльності [2].

Із усього різноманіття напрямів дитячого фітнесу О. Г. Сайкіна виокремила найбільш вагомі заняття, перераховані нижче в порядку їхньої популярності [11].

1. Ігрові заняття, засновані на рухливих іграх, естафетах і елементах спортивних ігор та сюжетні, з ігровим методом проведення.
2. Танцювальні заняття з використанням елементів хореографії й різних танцювальних напрямів і стилів.
3. Корекційні заняття для профілактики порушень постави, плоскостопості, розвитку дрібної моторики.
4. Заняття із предметами (скакалка, м'яч і ін.) і на спеціальному обладнанні (степ-плат-форми, фітболи, тренажери).



5. Заняття, що спрямовані на розвиток рухових здібностей (заняття на велотренажерах; «Весела біодинаміка» – заняття спрямоване на розвиток силових здібностей).

6. Заняття для дітей від 1 року до 4 років з батьками (сімейна гімнастика).

7. Програми з елементами східної оздоровчої гімнастики і бойових мистецтв.

Одним із популярних засобів дитячого фітнесу, в основі якого передбачено ігровий метод навчання, є *стретчинг* – оздоровча методика, заснована на розтягуванні, спрямована на зміцнення хребта й профілактику плоскостопості [10].

Порівняно новим видом фітнесу, який нещодавно почали застосовувати в навчальних закладах, є *степ-аеробіка*. Степ-сходінка (лава, дошка) допомагає координувати рухи, бути спритним та витривалим, сприяє формуванню постави, кістково-м'язового корсету, розвиває координацію рухів, позитивно впливає на психічний стан дитини [1, 2, 10].

Ще одним з інноваційних напрямів, який з'явився відносно нещодавно в нашій країні, є *аквааеробіка*. Застосування на заняттях вправ з аквааеробіки сприяє оволодінню новими життєво необхідними навичками, а саме: здатність зберігати рівновагу й повертатися в положення рівноваги; вільно рухатися у воді і під водою; утримувати тіло на поверхні води [8].

Тривалість занять для учнів молодшого шкільного віку не повинна перевищувати 45 хвилин (одну годину). Починаються заняття з розминки, яка, в свою чергу, і задає ритм для подальшого проведення вправ. На наступному етапі занять, в хід йдуть ті вправи, які зможуть допомогти в розвитку м'язової групи, а також гнучкості, витривалості і рухливості суглобів [11].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** Протягом останнього десятиліття має місце незадоволеність традиційними заняттями фізичною культурою в закладах загальної середньої освіти значної частини дітей. Це позначається на втраті інтересу до них, а також на зниженні рівня їх фізичної підготовленості та стану здоров'я.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є розвиток дитячого фітнесу та впровадження його технологій в систему фізкультурної освіти дітей шкільного віку.

Дитячий фітнес – це порівняно новий, але вже досить популярний напрям у сфері фізичного виховання дітей, заснований на комплексному підході до підтримання та зміцнення дитячого здоров'я. Заняття дитячим фітнесом покликані задовольнити потребу дітей у фізичній активності і сприяти їх оздоровленню, підвищенню інтересу до них, залученню до здорового способу життя. Це досягається за рахунок використання різноманітних фітнес-технологій, сучасного інвентарю та обладнання, музичного супроводу, а також можливостей вибору тих чи інших видів занять.

При складанні фітнес-програм для застосування їх в закладах загальної середньої освіти потрібно спочатку вивчити інтереси та потреби дітей. Це допоможе знайти оптимальні варіанти, які зацікавлять більшість школярів, що буде сприяти підвищенню їх рухової активності і, як наслідок, покращення фізичного здоров'я.

*Перспективи подальших наукових досліджень* полягають у вивченні впливу фітнес-програм, які застосовуються під час уроків фізичної культури, на фізичне здоров'я учнів підліткового віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька В.В., Семененко В.П. Використання нових фітнес-технологій в процесі фізичного виховання школярів. *Теорія і методика фіз. виховання і спорту: науково-теоретичний журнал*. №3. 2010. С.85-90.
2. Бренч С. В. Методика физической подготовки девочек 7-8 лет, занимающихся фитнес-аэробикой: автореф. на соиск. науч. степени канд. пед. наук 13.00.04. Челябинск, 2012. 20 с.
3. Давиденко Е. В., Семененко В.П. Совершенствование содержания программ физического воспитания в начальной школе на основе использования инновационных видов двигательной активности. Материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 2009. Том 1. С.72-75.
4. Иващенко Л.Я., Благий А.Л., Усачев Ю.А. Программирование занятий оздоровительным фитнесом. К.: Наука, 2008. 198 с.
5. Качан О.А. Упровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність закладів освіти: навчально-методичний посібник. Слов'янськ: Витоки, 2017. 138 с. 6.
6. Круцевич Т.Ю., Соловей Д.О. Розвиток форм фізичного виховання в загальноосвітніх школах: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2015. Випуск 12 (67). С. 75-78.
7. Косачева Н. В. Воздействие методики комплексного использования средств фитнеса на физическую подготовленность детей младшего школьного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Малаховка, 2012. 24 с.
8. Маринич В.Л. Інноваційні підходи в організаційному забезпеченні фізкультурно-оздоровчої роботи у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних верств населення»; Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ. 2014. 20 с
9. Москаленко Н. Проективання концепції інноваційних програм фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2011. № 5. С.12-16.
10. Хуртенко О.В., Дмитренко С.М., Хоронжевський Л.С. Ефективність застосування вправ східних оздоровчих гімнастик та стретчингу у фізичному вихованні молодших школярів. *Science Review. Scientific Educational Center Warsaw, Poland*. 2018. 2(9), February 2018 Vol.3. С. 71-74.
11. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физического образования: автореф. дисс. на соискание учёной степени доктора пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург, 2009. 44 с.



УДК 796.012.1-053.6](045)

Назар РЯБОВОЛ

**ВПЛИВ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ВПРАВ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ТА РУХОВУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.

Сучасна система підготовки школярів потребує високого рівня розвитку спеціальних фізичних якостей. Швидко-силові вправи або будь-які інші підвищують видовищність виконання рухів. У статті обґрунтовано важливість та особливості виховання швидко-силових здібностей школярів старшого шкільного віку засобами важкої атлетики під час уроків фізичної культури. На основі аналізу праць науковців визначено способи їх впровадження в шкільне виховання й навчання учнів.

**Ключові слова:** швидко-силові вправи, старший шкільний вік, самодисципліна, програма з фізичного виховання, співвідношення вагових та ростових показників.

**Постановка проблеми.** Фізична культура, будучи однією з граней загальної культури суспільства, багато в чому визначає поведінку особистості у побуті, у навчанні, дозволяє забезпечити реальне втілення в життя гуманістичних ідеалів, цінностей, відкриває широкий простір для виявлення здібностей людей у задоволенні їхніх інтересів та потреб.

В даний час у розвитку фізичної культури в нашій країні намітилися позитивні тенденції, пов'язані зі зміною громадської думки до її ролі, у розумінні всього спектра значущості в оздоровленні населення та, насамперед, підростаючого покоління. Водночас величезні можливості для розвитку фізичної культури та спорту використовуються далеко не повною мірою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У наш час питання швидко-силової підготовки учнів старшого шкільного віку розглядають Адамчук В. [1]; Боярчук О.Д. [2]; Драчук С. П. [3]; Носков М.О. [4]; Пшиченко В.В., Черно В.С., Чеботар Л.Д. [5]. Разом із тим, питання про особливості розвитку швидко-силових якостей, засобами силових вправ на етапі початкової підготовки, до цього часу не отримало належного висвітлення у науково-методичній літературі та потребує подальшої уваги.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати та проаналізувати методику розвитку швидко-силових якостей в учнів старшого шкільного віку засобами силових вправ на етапі початкової підготовки.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Інтенсифікація навчального процесу в освітніх установах, яка пов'язана з необхідністю засвоєння зростаючого обсягу навчальної інформації, призводить до значної нервово-психічної напруги та втоми учнів, спричиняє погіршення стану здоров'я і, як наслідок, веде до зниження навчальної активності. В результаті спостерігається суттєва суперечність між передбачуваними результатами реалізації навчальної програми з фізичного виховання та підсумками її практичного результату.

Шляхи вирішення проблеми вбачаються у залученні інноваційних засобів спортизації оздоровчих занять зі старшокласниками. Одним із ефективних засобів фізичної підготовки є важка атлетика, яка стає досить популярним спортом серед юнацтва. Це пояснюється простотою, доступністю та швидким зростанням результатів.

Заняття цим видом спорту сприяють збільшенню м'язової сили, зміцнюють опорно-руховий апарат, допомагають підняти рівень фізичної підготовленості, виховують волю, впевненість у своїх силах, підвищують працездатність школярів старшого віку.

Крім того, заняття важкою атлетикою сприяють виявленню інтересу до занять фізичними вправами та готують старшокласників до майбутньої трудової і військової діяльності.

Старший шкільний вік – один із заключних етапів поступального вікового розвитку психічних та рухових можливостей організму. Тому фізична культура та спорт стають найважливішим засобом зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості.

Цей період – «пік» розвитку рухового та фізіологічного потенціалу, оскільки до 14–16 років відбувається бурхливий процес удосконалення багатьох рухових умінь та навичок, розвитку рухових здібностей, особливо силових, завершується процес формування топографії різних м'язових груп та вегетативних функцій. У юнаків удосконалюються рухові здібності, апарат м'язової чутливості, зростає швидкість збудження м'язів. Збільшується діаметр м'язових волокон, продовжується зростання м'язової тканини, розвиваються сполучнотканинні структури. Слід зазначити, що диференціювання м'язових волокон, функціональна та структурна перебудова окремих м'язових груп завершується до 20-25 років [5, с. 76].

Найбільші зміни під впливом фізичних вправ зазнає опорно-руховий апарат. При цьому збільшення поперечних розмірів кісток, що поєднується з м'язовою силою, зумовлює корінну відмінність тих, хто займається, – від людей, які не займаються фізичними вправами. Величезні зміни зазнає серцево-судинна



система: у крові збільшується кількість еритроцитів та вміст гемоглобіну, це сприяє підвищенню кисневої ємності крові, тобто зростанню можливості поглинання кисню кров'ю. Численними дослідженнями встановлено позитивний вплив занять швидкісно-силовими вправами на різні системи організму. Систематичні заняття фізичними вправами зміцнюють нервову систему та вдосконалюють регуляційні механізми [2, с. 98].

У той же час дітям старшого шкільного віку властива деяка дисгармонія. Бажання та прагнення у юнаків розвиваються раніше, ніж воля та сила характеру, їм не вистачає соціальної зрілості.

Отже, фізична культура виступає як необхідна частина життя юнаків, оскільки вона представляє:

- невід'ємну частину загальнолюдської культури;
- є сферою задоволення життєво необхідних потреб у руховій діяльності;
- забезпечує методи та засоби вирішення завдання гармонійного становлення особистості.

Впровадження фізичної культури та спорту у повсякденне життя старшокласників передбачає пошук ефективних засобів та методів м'язового тренування, спрямованих на:

- вирішення завдань оздоровчого характеру;
- підвищення фізичної працездатності;
- розвиток рухових здібностей;
- профілактику захворювань.

В даний час стають популярними силові види спорту, одним із них є важка атлетика. Важка атлетика – це система фізичних вправ, спрямована на розвиток силових здібностей, формування пропорційної постави і зміцнення здоров'я.

Найважливішою відмінністю занять швидкісно-силовими вправами є те, що за допомогою спеціальних вправ формуються вміння і навички силових переміщень власного тіла у різних режимах швидкісно-силової роботи. Крім того, заняття швидкісно-силовими вправами зміцнює здоров'я, позбавляє багатьох фізичних вад (сутулість, запалі груди, неправильна постава, слаборозвинені м'язи та ін.) [1, с. 109].

Режим вправ у поєднанні з раціональним харчуванням дозволяє позбутися зайвих жирових відкладень або додати у вазі у випадках, коли це необхідно.

Заняття швидкісно-силовими вправами тренують системи організму, через розвиток мускулатури активно і благотворно змушують працювати внутрішні органи, формують тіло м'язистим і красивим, дозволяють спрямовано керувати своєю статуєю.

Позитивний вплив швидкісно-силових вправ множиться, якщо поєднувати такі вправи з вправами на витривалість (біг, лижі, плавання, велосипед).

Можна сформулювати основні умови для занять силовими вправами:

- прагнення до граничної втоми м'язового апарату на кожному занятті впливають на збільшення інтенсивності метаболічних процесів, насамперед білкового синтезу, що визначає ріст м'язової маси;
- в режимі виконання вправи під час заняття важливо враховувати оптимальне поєднання роботи та відпочинку;
- в комплекси вправ необхідно включати вправи як на локальне навантаження м'язів, так і загального впливу, що залучають в роботу значну кількість м'язових груп;
- вправи силової спрямованості обов'язково повинні поєднуватися з вправами на розтягування тих самих груп м'язів і доповнюватися вправами на розслаблення, рухами на точність і спритність;
- при підборі вправ слід орієнтуватися на основні м'язові групи: шиї, плечового пояса, рук, передньої та задньої поверхонь тіла та ніг, не захоплюючись локальним навантаженням;
- для оцінки вихідного рівня підготовленості учня використовуються співвідношення вагових та ростових показників, оцінка топографії м'язів тіла та окремих ланок, тестування ступеня розвитку силових якостей за допомогою динамометрії та рухових завдань (зазвичай на кількість повторень контрольних рухів);
- для правильного та ефективного виконання вправи потрібна раціоналізація дихання; вона може забезпечуватись підбором зручних поз, а також спеціальних рухових завдань, виконання яких формує навички правильного – «технічного» та економічного дихання, що сприяє підвищенню результативності вправи [3, с. 57].

Теоретичний аналіз спеціальної літератури показав, що при виконанні вправ з метою розвитку швидкісно-силових здібностей, навантаження на організм визначається за такими основними параметрами:

- інтенсивність виконання вправ;
- тривалість вправ;
- число повторень вправ;
- тривалість інтервалів відпочинку;
- характер відпочинку (пасивний, активний).

Різне поєднання цих факторів визначає не тільки величину, а й якісні особливості реакцій у відповідь організму.





Основу тренувальних комплексів силових вправ становлять:

- загальнопідготовчі вправи;
- фізичні вправи зі снарядами (гантелі, гирі та ін.);
- вправи, що виконуються на тренажерних пристроях;
- вправи, що виконуються методом колового тренування.

Одна з особливостей у вихованні швидкісно-силових здібностей у школярів старшого шкільного віку проявляється в тому, що в цьому віці превалює силовий компонент у проведенні тренувальних занять.

На заняттях швидкісно-силової спрямованості слід виконувати фізичні навантаження в діапазоні 75-90% від максимальної потужності, але на заняттях, спрямованих на розвиток силової витривалості – 50-70% [4].

При виконанні вправ на тренажерах, спрямованих на розвиток швидкісно-силових здібностей, рекомендується моделювати умови так, щоб м'язи працювали у різних режимах скорочення:

- утримуючий (ізометричний) режим – статична форма скорочення м'язів при зовнішньому навантаженні, що дорівнює напрузі м'язів;
- долаючий (міометричний) режим – рух із прискоренням, зовнішнє навантаження менше, ніж напруга м'язів;
- поступаючий режим – рух з уповільненням, зовнішній опір більше, ніж напруга м'язів;
- долаючий (ізокінетичний) режим – рух із постійною швидкістю.

У застосуванні методу колового тренування, що дозволяє підвищити інтенсивність тренувального заняття, слід користуватися такими рекомендаціями під час роботи на станціях:

- робота – 30 с;
- інтервал відпочинку – 30 сек;
- частота серцевих скорочень – 150-160 уд/хв;
- частота серцевих скорочень перед початком роботи на наступній станції – 100-120 уд/хв;
- інтервал відпочинку між колами – 3-4 хвилини [5, с. 40].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, заняття з гантелями, гирями, штангою, а також власною вагою (віджимання, підтягування на поперечині), вправи на спеціальних тренажерах сприяють досягненню високого рівня сили, розвитку витривалості, зміцненню нервової системи, виключенню або різкому зниженню шкідливого впливу на організм так званих факторів ризику. Крім цього, заняття силовими вправами сприяє вирішенню питань дозвілля молоді, відволікає від шкідливих звичок, прищеплює самодисципліну, а також є засобом активного відпочинку та формування здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці комплексних швидкісно-силових вправ для учнів всіх вікових груп.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адамчук В. Технологія індивідуалізації тренувального процесу багатоборців з легкої атлетики на етапі вищих досягнень у підготовчому періоді макроциклу. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2019. Вип. 4(48). 109 с.
2. Боярчук О. Д., Самчук В. А. Фізіологія (ВНД та вікова) з основами генетики: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 374 с.
3. Драчук С. П. Шляхи вдосконалення швидкісних якостей школярів на етапі початкової підготовки. Фізична культура, спорт та здоров'я нації. 2016. Вип. 20. С. 56–62.
4. Носков М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/content/35958.html>.
5. Пшиченко В.В., Черно В.С., Чеботар Л.Д. Вікова фізіологія та шкільна гігієна: Навчальний посібник. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомилинського, 2019. 320 с.

УДК 37.011.3-057.87]:796.035.01(045)

Софія ШАПОВАЛОВА

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ПРОГРАМ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.

У статті обґрунтовано оздоровчу спрямованість занять фізичним вихованням, які полягають у підборі спеціальних відповідно до фізичного стану студентів засобів, методів, форм, а також оптимальних фізичних навантажень. На сьогодні є актуальним застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів, а саме різних видів фітнес-програм. Визначено різновиди, структуру та особливості застосувань різних видів фітнесу.



**Ключові слова:** фізичне виховання, фізичні вправи, фітнес-програми, рухова активність, студенти.

Сьогодні перед студентською молоддю, суспільством поставлене глобальне соціально-економічне завдання щодо інтегрування вітчизняного культурного потенціалу до світового товариства. Проте його реалізація під силу тільки фахівцям нової формації, які за своїми професійними і особистісними якостями відповідають сучасним вимогам. Окрім глибоких професійних знань з обраної спеціальності, такий фахівець повинен володіти високими фізичними кондиціями і працездатністю, особистою фізичною культурою, духовністю, неформальними якостями лідера, тому під час переходу закладів вищої освіти України на багаторівневу систему освіти гостро постала проблема пошуку нових нетрадиційних підходів знань та дотримання основ здорового способу життя, які б дозволили підвищити її ефективність [5, с. 158].

Зміцнення та збереження здоров'я студентів, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості є актуальними завданнями, які стоять перед українським суспільством. Для розв'язання цієї складної і важливої проблеми передусім необхідно узгодити спосіб життя студентів із закономірностями оптимального функціонування організму, розробити ефективні засоби впливу на організм, дотримуватися раціонального режиму праці та відпочинку. Пильна увага суспільства до фізичного виховання і спорту у вищих закладах освіти вимагає науково обгрунтованого підходу до управління навчальним процесом з фізичного виховання, який враховував би морфофункціональні можливості, психофізичні особливості, структуру захворюваності студентів, специфіку майбутньої професійної діяльності [9, с. 5].

Найважливішим кроком до вирішення цієї проблеми є впровадження технологічного підходу та новітніх технологій, освітніх інновацій, валеологічної освіти і оздоровчих стратегій з використанням набутого вітчизняного й зарубіжного досвіду. Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки практичне значення, оскільки в умовах глобалізації воно стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими «високими технологіями» [8, с. 5].

Принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання конкретизується у фізкультурно-оздоровчих технологіях, які нині інтенсивно розвиваються. Поняття фізкультурно-оздоровча технологія об'єднує процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях і наукову дисципліну, котра розробляє й удосконалює основи методики організації фізкультурно-оздоровчого процесу [5, с. 320].

Оздоровча спрямованість фізичної культури полягає в підборі спеціальних, відповідно до фізичного стану студентів засобів, методів, форм фізичного виховання і оптимальних навантажень. Для цього застосовуються різноманітні фізкультурно-оздоровчі технології, які передбачають використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях. Практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні є різні фітнес-програми, котрі складають основний зміст як самостійної так і навчальної діяльності фізкультурно-оздоровчих груп, які можуть створюватись на базі освітніх закладів [2; 6].

Наукові здобутки вітчизняних та зарубіжних фахівців свідчать, що оздоровчий фітнес є невід'ємним у процесі залучення населення до здорового способу життя [1; 4].

Фітнес-програми як форми рухової активності, спеціально організованої у рамках групових або індивідуальних (персональних) занять, можуть мати як оздоровчо-кондиційну спрямованість (зниження ризику розвитку захворювань, досягнення і підтримка належного рівня фізичного стану), так і бути пов'язані з розвитком здібностей до розв'язання рухових та спортивних завдань на достатньо високому рівні. У першому випадку фітнес-програми орієнтовані на мету оздоровчого фітнесу, у другому – спортивно-орієнтованого або рухового [7, с. 351].

Класифікація фітнес-програм ґрунтується: а) на одному виді рухової активності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання і т. п.); б) на поєднанні декількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка й бодібілдинг; аеробіка та стретчинг; оздоровче плавання і біг тощо); в) на поєднанні одного або декількох видів рухової активності й різних чинників здорового способу життя (наприклад, аеробіка й загартування; атлетична гімнастика і масаж; оздоровче плавання та комплекс водолікувальних відновних процедур і т. п.).

У свою чергу, фітнес-програми, засновані на одному виді рухової активності можуть бути розділені на програми в основу яких покладені: види рухової активності аеробної спрямованості; оздоровчі види гімнастики; види рухової активності силової спрямованості; види рухової активності у воді; рекреативні види рухової активності; засоби психоемоційної регуляції [5, с. 320].

Різноманіття фітнес-програм не означає довільність їхньої побудови – використання різних видів рухової активності повинне відповідати основним принципам фізичного виховання.

Якою б оригінальною не була та або інша фітнес-програма, у її структурі виділяють наступні частини (компоненти), а саме:

- розминка;
- аеробна частина;
- кардіореспіраторний компонент (частина програми, орієнтована на розвиток аеробної продуктивності);
- силова частина;



- компонент розвитку гнучкості (стретчинг);
- заключна (відновна) частина.

Наведена узагальнена структура фітнес-програми може піддаватися змінам залежно від цільової спрямованості занять, рівня фізичного стану займаючихся та інших чинників. Наприклад, у фітнес-програмах, заснованих на оздоровчих видах гімнастики, розрізняють 8 цільових компонентів або блоків, а саме:

- підвідний (підготовка організму до заняття);
- аеробний (розвиток серцево-судинної і дихальної систем організму);
- танцювально-хореографічний (реалізація естетичних мотивів та установок, розвиток координаційних здібностей);
- коригувальний (корекція фігури тіла і вправи силового характеру);
- профілактичний (профілактика різних захворювань);
- додатковий (розвиток спритності, гнучкості, вестибулярної стійкості);
- довільний (розвиток музично-ритмічних здібностей);
- релаксація (відновлення після занять, зняття фізичної й психічної напруги, розслаблення).

Оздоровчий напрям фітнесу є розгорненою, збалансованою програмою рухової активності індивідуального характеру, побудованою з урахуванням фізкультурно-оздоровчих і спортивних інтересів студентів. Комплекс спеціалізованих вправ вибіркової спрямованості застосовується в оздоровчому фітнесі для формування гарної, пропорційної статури, розвитку рухових якостей і підвищення рівня основних функціональних можливостей організму.

У процесі таких занять слід застосовувати фітнес-програми, засновані на оздоровчих видах гімнастики. Характерним прикладом раціонального використання у фітнес-програмах сучасних досягнень науково-технічного прогресу є стрімкий розвиток нових класів аеробіки, відомих як *футбол-аеробіка* і *тераробіка*.

*Фітбол-аеробіка* є комплексом різноманітних рухів і статичних поз з опорою на спеціальний м'яч з полівінілхлориду з повітряним наповненням тіла діаметром від 45 до 85 см. У технології виготовлення цього інвентарю передбачена його різна конфігурація (два з'єднаних між собою круглих м'яча, які створюють стійкий овальний рол; м'ячі-стілці з чотирма невеликими ніжками; м'ячі з ручками для стрибків «хоп»), а також враховані такі особливості, як оптимальна пружність та еластичність матеріалу, перловий колір, аромат, що дезодорує входить до складу матеріалу і т. п.

Можливість проведення аеробної частини заняття в положенні сидячи на поверхні м'яча діє позитивно на м'язи спини, тазового дна, нижніх і верхніх кінцівок, хребет, основні м'язові групи й вестибулярний апарат, уможливаючи значному розширенню контингенту займаючихся аеробними вправами.

У заняттях фітболом застосовувався спеціальний музичний супровід, темп якого визначається характером рухів і ступенем амортизації м'яча з урахуванням індивідуального рівня фізичної підготовленості.

До числа основних вихідних позицій фітбол-тренування входять положення:

- основне (базове) сидячи;
- лежачи на животі обличчям вниз;
- лежачи на м'ячі з опорою на руки;
- лежачи на м'ячі обличчям вгору;
- бічне на м'ячі;
- «ноги на м'ячі»;
- лежачи на животі, м'яч притиснутий п'ятками до сидниці.

У цих положеннях потрібно виконувати вузьконаправлені вправи для косих м'язів живота, м'язів плечового поясу, спини, бічних м'язів тулуба та бічної поверхні стегна, а також статодинамічні вправи, що використовують м'яч як пружний опір; комплексні вправи на баланс і розвиток сили великих м'язових груп; стретчинг для м'язів, що виконували навантаження в основній частині заняття.

Наступний вид аеробіки – *тераробіка*, що містить танцювальні рухи, які виконуються в аеробному режимі, у поєднанні із силовою гімнастикою і стретчингом. При цьому як амортизатор використовується спеціальна латексна стрічка, що має різний опір і фіксується на кисті й гомілці. Можливе застосування також звичайної гумової стрічки. Ритмічний музичний супровід, нескладна хореографія, диференційоване обтяження стрічок робить заняття тераробікою привабливою й дає змогу здійснювати індивідуальний підхід у процесі їхнього виконання. Такими видами займаються переважно дівчата.

Для хлопців окремо можна організувати й проводити заняття силового спрямування. Методичні особливості побудови занять оздоровчим фітнесом полягають у послідовному поєднанні роботи силового характеру з різноманітними вправами аеробної спрямованості.

Силове тренування передбачає використання різних вправ (жимы, тяги, розведення тощо) не тільки з вільними обтяженнями (штанги, гирі, гантелі), але й на спеціальних тренажерах, що дасть змогу виконувати



рухи в різних режимах роботи м'язів, з різною амплітудою й диференціювати величину навантаження, а також вправи із власною вагою.

При застосуванні вправ силової спрямованості прийнята наступна класифікація використовуваних засобів:

1. *Базові* – вправи з надмірними або помірними обтяженнями. Ці вправи виконуються переважно двома кінцівками із залученням до роботи м'язів навколо декількох суглобів, з багатьма ступенями свободи.

2. *Формувальні* – рухові дії з помірними обтяженнями з одним ступенем свободи, що виконуються зазвичай однією кінцівкою із залученням до роботи м'язів одного суглоба для їхнього локального розвитку. При цьому використовувались різні початкові й кінцеві положення, часто з пронацією і супінацією кінцівки.

3. *Додаткові* – у які входять загальнопідготовчі вправи, що належать до техніки різних видів спорту.

У числі основних чинників, що визначають специфіку дії засобів силових вправ виділяємо наступні: індивідуальні особливості тих, хто займаються (вік, стать, рівень фізичного стану, наявність або відсутність досвіду і т. п.); характер вправи (базові, формувальні); режим роботи м'язів; швидкість виконання вправи; величина обтяжень та інтервал відпочинку; обладнання і снаряди.

Техніка рухів характеризується відносною простотою і доступністю. Проте деякі вправи не можуть виконуватися без попередньої фізичної і технічної підготовки, оскільки розраховані на спортсменів, які мають достатньо високий рівень розвитку координаційних здібностей, сили й гнучкості. Як завжди, вправи виконуються в середньому або повільному темпі, рідше – у швидкому.

Звісно, що заняття силовими вправами впливають переважно на розвиток сили, хоча деякі вправи дають змогу поєднати розвиток силових показників і гнучкості. Варіюючи величину обтяження, інтервали відпочинку й швидкість руху, можна розвивати вибухову м'язову силу, силову витривалість, удосконалювати механізми внутрішньо- і між'язової координації.

Оптимальний рівень розвитку сили й силової витривалості є важливим компонентом оздоровчого фітнесу. Реалізація силових вправ у фізкультурно-рекреаційній діяльності сприяє підвищенню рівня фізичного стану студентів, усуненню вад їхньої статури, підтримці й продовженню працездатності, отриманню задоволення від виконання фізичних вправ, й звісно – підвищення рівня рухової активності.

Таким чином, запропоновані фізкультурно-оздоровчі технології мають переваги в порівнянні з традиційними формами фізичного виховання. Суть їхня полягає в обов'язковості використання основного методу спортивної підготовки – фізичного тренування як засобу зміни стану морфофункціональних систем організму на основі використання механізмів її адаптації до стрес-факторів (фізичних навантажень). Практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій є фітнес-програми із застосуванням оздоровчих видів гімнастики (футбол-аеробіка і тераробіка) та видів рухової активності силової спрямованості (бодібілдинг). Тобто це ті форми рухової активності, які спеціально можуть організовувались і проводитись у рамках групових занять. Вони носять як оздоровчу спрямованість, так і сприяють розвитку здатності до вирішення рухових і спортивних завдань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Благій О., Лисакова Н. Тенденції розвитку групових фітнес-програм. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2013. № 2. С. 54–58.
2. Ващук Л. М. Алгоритм побудови індивідуальних фітнес-програм для самостійних занять старшокласниць. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. 2016. № 2 (34). С. 20–25.
3. Корносенко О. К. Роль фітнесу у системі оздоровчої фізичної культури. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту*. 2013. Вип. 112. С. 233.
4. Оздоровчий фітнес у сучасному суспільстві : монографія / Чеховська Л. Я. Львів : ЛДУФК ім. І. Боберського. 2019. 293 с.
5. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін., 2-ге вид., переробл. та доп. Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», Київ, 2019. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. 368 с.
6. Усачов Ю. Особливості формування термінології сучасного фітнесу. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2005. № 1. С. 84–86.
7. Хоули Э. Т., Френкс Б. Л. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса : Пер. с англ. К. : Олимпийская литература, 2004. 480 с.
8. Язловецький В. С., Маркова О. В., Язловецька О. В. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. Кіровоград : Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2014. 204 с.
9. Язловецький В. С., Турчак А. Л., Лещенко Г. А. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 300 с.





УДК 376: 612.885/86

Олена ШВЕЦЬ

**ОЦІНКА ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, Миценко Є.В.

Роботу присвячено оцінці індивідуального рівня розвитку психомоторики, що відповідає сучасним вимогам педагогічної практики є важливою науковою задачею. Одна із ключових передумов її вирішення полягає в необхідності рівномірно і повно охопити процесом тестування весь спектр доступних людині, як біологічному виду, рухових актів та механізмів їх забезпечення. **Мета** – визначити рівень психомоторного розвитку дітей віком 4 роки. **Задачі**: виділити показники психомоторного розвитку дітей віком 4 роки; визначити довірчий інтервал середнього значення та оцінити дисперсію значень кожного з обраних показників для дітей віком 4 роки.

**Ключові слова**: оцінка, психомоторний розвиток, тест, інклюзія.

**Постановка проблеми.** Проблема оцінки індивідуального рівня психомоторного розвитку, та намічені нині в педагогічній практиці шляхи її вирішення, стали для нас актуальними в ході роботи інклюзивно-ресурсного центру № 1 міста Кропивницький. Однією з основних функцій центрів такого типу є виявлення особливих освітніх потреб дитини, а саме факту наявності цих потреб, їх характеру і ступеню вираженості. Про це, за рядом напрямів розвитку, командою фахівців формується відповідний висновок. Серед напрямів розвитку, за якими формується висновок, присутні: мовленнєвий, психічний, фізичний. Формувати частину висновку про фізичний розвиток дитини часто доцільно в розрізі психомоторики [6], оскільки, виходячи з досвіду роботи, можна стверджувати, що більшість особливих освітніх потреб у дітей пов'язані з розладами розвитку комплексного характеру де переплітаються як причини соматичної так і психічної природи. Це ті випадки, в яких особливі освітні потреби зумовлені захворюваннями та станами, що відносяться міжнародною класифікацією хвороб в 11-й редакції до підкласу розладів нервового розвитку під шифром – «6A0» [1]. В цих обставинах, оцінка фізичного розвитку в розрізі психомоторики дає можливість використати суттєві, спільні з психічною сферою критерії, і осмислено та комплексно коригувати освітню програму, умови навчання.

Серед існуючих на сьогодні засобів оцінки психомоторного розвитку людини ми особливо докладно розглянули наступні: тест для оцінки навичок та поведінки дітей з аутизмом «PEP – 3», одним з розробників якого є автор відомої в світі методики корекції аутизму - Ерік Шоплер [10] шкалу Гуревича-Озерського, що представляє собою серію тестів рівня розвитку моторики у дітей [4]; карту спостереження за дитиною, яка є безінструктивною методикою тестування здібностей дитини, в тому числі моторних [8]. Використовуючи в ході практичної роботи різні інструменти, серед яких і вищеперераховані, ми зіштовхнулися з рядом проблем. Зокрема по відношенню до PEP-3 нам не доступне його наукове обґрунтування, як і дані, на основі яких він був розроблений. Щоразу в процесі оцінки розвитку дитини ми також не маємо доступу до даних, на основі яких формується висновок про результати тестування. Ми адмініструємо процес тестування, надсилаємо результати для аналізу, і пізніше отримуємо сформований текст висновку, не знаючи дотематично, як його готували. Такий порядок дій продиктовано, очевидно, потребою захистити авторські права, але в той же час не дає можливості підходити до оцінювання науково, що передбачає можливість перевірки та ревізії процесу тестування і результатів на всіх етапах. З тієї ж причини спеціальним педагогам складно адаптувати PEP-3 до умов конкретного контингенту, чи середовища, якщо в цьому виникає потреба. У випадках з використанням інших інструментів оцінки рівня розвитку дитини, найбільша складність полягає в доведенні до виконавця відповідних складних інструкцій [9]; серйозною проблемою також може бути висока вартість прав на використання засобів оцінки [10].

Враховуючи зазначені труднощі, ми вважаємо потрібною розробку такого інструменту оцінки рівня психомоторного розвитку, який би дозволив їх зменшити чи уникнути.

Для цього перш за все слід виділити відповідні показники, що можна зробити, орієнтуючись на окремі сторони процесу координації рухів, або їх види. Одна із ключових задач при цьому, полягає в необхідності рівномірно і повно охопити процесом тестування весь спектр доступних людині, як біологічному виду, рухових актів та механізмів їх забезпечення. Для цього в свою чергу необхідна грамотна класифікація як перших, так і других.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В ході попередніх досліджень [6], ми прийшли до висновку, що в якості основи відповідної класифікації найкращим чином підходить теорія рівневої координації рухів розроблена Миколою Олександровичем Берштейном [3]. В її основі лежить уявлення про фізіологію активності тварин і людини, елементом якої є рефлекторне кільце. Автор показав, що складніші форми такої активності відрізняє ускладнення лише однієї фази рефлекторного кільця, а саме фази сенсорного синтезу [3, с. 40], як афферентного



процесу. Тип сенсорних систем, що його забезпечують, і характер самого синтетичного процесу визначають рівень організації рухів.

Згідно теорії координації рухів М. Бернштейна, всі рухи, доступні на даний момент людині, як біологічному виду - це продукт поетапного процесу відповіді на зовнішні вимоги, пред'явлені в ході еволюції, у зв'язку з чим, їх можна класифікувати. Автор переконливо довів, що кожному такому еволюційному етапу, нині фізіологічно відповідає рівень організації рухової активності людини. І кожен з цих рівнів у свою чергу характеризується: певним типом самостійних рухів, для яких він є провідним; анатомічним субстратом, що представлений ділянками і відділами головного мозку; характерними функціями. І навпаки - кожен рух, таким чином, характеризується провідним рівнем організації. А весь їх - рухів умовний арсенал можна розділити за ознакою приналежності до того чи іншого рівня координації на п'ять категорій, що і може служити основою класифікації. Автор теорії оперує наступними поняттями, які ми використовуватимемо в цій публікації: контингент рухів, як сукупність самостійних рухів того чи іншого рівня; смислова структура руху, як образ майбутньої реальності, що має бути забезпечена його реалізацією; руховий склад, як біомеханічна сторона рухового акту.

Самостійні рухи окремих рівнів за М. Бернштейном для оцінки особливостей вищої нервової діяльності використовував А. Шинкарук [11]. Ми врахували його досвід для формування власного набору тестових завдань з метою оцінки рівня розвитку і характерологічних особливостей психомоторики людини. Автори та розробники всіх розглянутих нами інструментів оцінки рівня розвитку рухової функції загалом та окремих її компонентів зокрема, про що було сказано вище, зі свого боку вирішували проблему аналогічну поставленій нами в цій роботі: створення ефективного і простого в застосуванні засобу оцінки рухової функції з урахуванням специфічних потреб певних категорій осіб [5; 8; 10]. Ми ж підійшли до проблеми з урахуванням власного практичного досвіду роботи.

**Мета.** Визначити рівень психомоторного розвитку дітей віком 4 роки.

**Задачі** дослідження полягають у виділенні показників психомоторного розвитку дітей віком 4 роки; визначенні довірчих інтервалів середнього значення та оцінці дисперсії значень кожного з обраних показників для дітей віком 4 роки.

**Результати і дискусія.** Перший рівень координації рухів за М. Бернштейном ми вивчали, як уже зазначалось, за трьома показниками: результат виконання проби Ромберга, що на нашу думку характеризує здатність людини контролювати розташування власного тіла в полі тяжіння землі; швидкість проведення мотузки між щаблями шведської драбини, що як ми вважаємо дозволяє оцінити реципрокну координацію; та амплітудою мимовільного згинання-розгинання спини, зафіксованого на рівні попереку під час рухів головою, що свідчить про фізіологічну корисну синкінезію на основі шийно-тонічного рефлексу.

Слід також зазначити, що в ході виконання завдання із мотузкою, з кожним вимушеним втручанням помічника, до результату, вираженого в секундах, ми додавали 45 секунд – найдовший час виконання серед виконавців, що впорались самостійно, виходячи з того, що результат особи, яка впоралась із завданням самостійно, ні за яких обставин не має бути гіршим, ніж результат, досягнутий з допомогою.

Виявилось, що в середньому, дитина 4-х років може простояти на одній нозі не довше ніж  $3,9 \pm 0,7$  сек., протягти мотузку, в описаний вище спосіб і з урахуванням доданого часу, не швидше ніж за 145 сек., а діапазон рухів поперекової ділянки спини, в ході виконання третього завдання тією ж дитиною, складає  $3,3 \pm 0,5$  см.

Наступну групу показників психомоторного розвитку ми виділили за відношенням до другого рівня координації рухів. Це, зокрема, результати виконання описаних вище завдань на відчуття часу, дистанції, амплітуди рухів та форми.

За ними встановлено, що без зорового контролю при спробі відтворити відрізок часу в 2,4 сек., дитина 4-х років помиляється в середньому на  $0,8 \pm 0,1$  сек., при спробі, тією ж дитиною, відтворити і позначити дистанцію в 3 метра, помилка складає в середньому  $72 \pm 7$  см., амплітуду рухів руками -  $4,3 \pm 0,4$  мм., а форму зразкової фігури -  $2,9 \pm 0,1$  см.

Роботу третього рівня ми вивчали за наступними показниками: швидкість бігу на дистанцію 11 метрів з перешкодами, що дозволяє оцінити якість локомоторної функції і, зокрема, здатність врахувати в процесі її реалізації об'єкти просторового поля - пристосувати рух до зовнішнього простору, сторона координації, яку автор теорії відносив до рівня "С" [3, с. 85]; точність метання кульки в ціль, що свідчить про якість координації руху цілеспрямованого на один обраний об'єкт просторового поля; точність перемальовування що дозволяє оцінити комплексні здібності з оцінки, запам'ятовування та відтворення співвіднесених у просторі елементів зображення.

В результаті виявлено, що задану дистанцію дитина 4-х років в середньому здатна подолати не швидше ніж за  $8,2 \pm 0,4$  сек., метання в ціль з відстані 1 м., здійснити з точністю в  $19,3 \pm 1,4$  см., а перенесення деталі на малюнок здійснити з точністю до  $5,8 \pm 0,6$  мм.

Роботу четвертого рівня ми оцінювали за такими показниками як: швидкість кріплення прищіпок, що характеризує здібності до предметних дій, як їх визначив М. Бернштейн, в рамках дрібної моторики та



швидкість переміщення обруча по заданій мотузкою і лавкою логіці, що характеризує ту ж здатність, але вже в рамках моторики грубої. Додамо, що за аналогією до визначення результату у протягуванні мотузки довкола щаблів шведської драбини у завданні для тестування роботи рівня "А", з кожним вимушеним втручанням помічника в хід виконання завдання, ми додавали до результату, вираженого в секундах - 20.

Таким чином вдалось встановити, що в середньому дитина віком 4 роки здатна закріпити за 30 секунд максимум -  $5,2 \pm 0,4$  прищіпки, і провести, в рамках описаного завдання, обруч з результатом  $39 \pm 5$  сек.

Роботу п'ятого рівня ми оцінювали за кількістю слів, які дитина поєднала в межах одного речення. Цей показник свідчить про здатність розуміти і застосовувати слова, як абстрактні символи для передачі сюжету в процесі спілкування, і за характеристикою самого М. Бернштейна характеризує процес, що більше належить до сфери психічної ніж фізичної активності людини. Втім, компонент психічної природи властивий також і діям на основі самостійних рухів вищих рівнів, а принципова відмінність мовлення полягає тут лише в безперечно домінуючій ролі психічного компоненту над фізичним - артикуляцією. В той же час артикуляція в процесі експресивного мовлення разом з рештою самостійних рухів рівня "Е", являється послідовним продовженням ряду рухових контингентів виділених за принципом рівневої теорії Миколи Бернштейна. І тому його дослідження на ряду з попередніми і в рамках цієї роботи, є логічним та послідовним кроком.

Ми виявили, що коментуючи сюжетні картинки, діти 4-х років в середньому досягають розміру речення в три слова -  $\bar{x} = 3 \pm 0,3$ . Середнє квадратичне відхилення -  $\sigma$  склало при цьому - 1,3.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, в сучасній діагностичній практиці існує ряд підходів до підбору засобів діагностики рівня розвитку рухової функції та форм вираження її результатів. Питання класифікації форм та проявів рухової активності людини є ключовим на початковому етапі розробки будь якої діагностичної методики з використанням таких проявів як засобів.

Ряд результатів попередніх досліджень пропонує класифікації рухів людини або фізичних вправ на основі критеріїв, суттєвих для визначення ролі вищої нервової системи в забезпеченні таких рухів. Оптимальною теоретичною базою для такої класифікації на нашу думку є рівнева теорія координації рухів М.І. Бернштейна.

Перспектива подальших розробок полягає в укладанні рухів людини на основі рівневої теорії їх організації, а також уніфікації показників вікового розвитку та координації рухів на основі запропонованих в цій роботі засобів оцінки рівня розвитку рухової функції.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. ICD-11 for mortality and morbidity statistics / World Health Organization - Geneva : WHO, 2019. Режим доступу : <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> Назва з екрану.
2. Wikipedia. Tonic labyrinthine reflex [Електронний ресурс]. Режим доступу : [https://en.wikipedia.org/wiki/Tonic\\_labyrinthine\\_reflex](https://en.wikipedia.org/wiki/Tonic_labyrinthine_reflex)
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва : Наука. 1990. 494 с.
4. Гуревич М. О., Озерский Н. И. Психомоторика. Методика исследования моторики. М. : Госмедиздат, 1930. 174 с.
5. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М. : изд. н/о "Компенс-центр", 1993, 198 с.
6. Миценко Є. В. Придатність засобів оцінки рухової функції для моніторингу стану дітей з розладами спектру аутизму. *Вісник прикарпатського університету*. Серія: Фізична культура. 2020, Випуск 36. С. 38–45.
7. Основы математической статистики : учебное пособие для институтов физ. культ. / под ред. В. С. Иванова. М. : Физкультура и спорт, 1990. 176 с.
8. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основы диагностики детей с расстройствами аутичного спектра : навч. посіб. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. Изд-во Санкт-Петербург. 2003. 560 с.
10. Психосоціалний профіль. Індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з розладами аутичного спектра за методикою ТЕССН : Керівництво для спеціаліста. Третє видання / Ерік Шоплер, Маргарет Д. Ленсінг, Роберт Джей Райхлер, Лі М. Маркус. Київ : 2018. 67 с.
11. Шинкарук А. І. Рівні побудови рухів і смислова структура дії: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 200 с.



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 004.4

Сергій МЕЛЬНИКОВ

**МОБІЛЬНИЙ ДОДАТОК ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СПИСКУ СПРАВ**(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Пузікова А. В.

Однією із необхідних потреб сучасної людини є потреба організувати ефективну роботу протягом дня, тижня або місяця. Для цієї мети зручним у використанні є мобільний телефон, який завжди є «під рукою», а отже виникає потреба у зручному, не перевантаженому зайвою функціональністю, інтуїтивно зрозумілому мобільному додатку.

У статті стисло викладено етапи розробки мобільного додатку для ведення списку справ. Наведено результати огляду функціональних можливостей аналогічних мобільних додатків та виконано відбір основних функцій, що найбільш часто використовуються користувачем. Також акцентована увага на деяких незручностях, які присутні в популярних додатках. За результатами проведеного огляду сформульовані підзадачі для виконання власної реалізації. В якості інтегрованого середовища розробки була використана платформа Android Studio, для роботи з базою даних – бібліотека Room Database.

**Ключові слова:** мобільний додаток, база даних, інтерфейс, збереження задач.

У наш час все більше людей використовують мобільний телефон не тільки для здійснення дзвінків, але і для зберігання усієї важливої для них інформації. Це викликало потребу у додатках різного призначення. Зокрема, з'явилась потреба у зручному додатку для списку справ, свого роду органайзеру, який став би гарною заміною паперовому блокноту і мав би додаткові функціональні можливості.

Таким чином, розробка мобільного додатку для ведення списку справ (або іншої важливої інформації), який стане альтернативою стандартним заміткам (Notes), що початково встановлені на мобільному пристрої, є актуальною задачею.

**Метою статті** є стислий виклад етапів розробки мобільного додатку для ведення списку справ, функціонал якого включає: створення, збереження, видалення та редагування справ користувача, розпорядку дня тощо.

Огляд функціональних можливостей сучасних мобільних додатків для списку справ дозволив обрати найважливіші та найкорисніші для користувача функції (на погляд автора), а також відсіяти інші функції з метою економії часу та полегшення робочого процесу. Для порівняння були обрані такі найпопулярніші додатки, як «Any.Do» [1], «Todo list» [2], «Todoist» [3].

Критерії, за якими здійснювалось порівняння функціональних можливостей, а також отримані результати наведені у таблиці 1. Аналіз цих результатів дає можливість виявити деякі проблеми, що виникають при роботі з додатками, а саме: незручність створення задачі, клавіатура, яка сама не прибирається, великий та складний інтерфейс тощо.

Таблиця 1.

Результати аналізу сучасних додатків для організації списку справ

Назва	Створення задач та списків	Зручний процес створення задачі	Вибір пріоритету задач та списків	Різноманітне оформлення фільтрів	Інтерактивність
Todo list	+	-	+	+/-	-
Any.do	+	+/-	-	+	+
ToDoist	+	+	+	+	+

Таким чином, були окреслені деякі з підзадач для виконання:

- для полегшення користуванням додатку не створювати такі функції як: зміна кольору інтерфейсу, ініціалізація через голос;





- потрібно приділити увагу роботі з клавіатурою з метою усунення проблем її прибирання;
- додати та покращити вибір пріоритету створеної задачі для явного виокремлення найважливіших справ;
- при виборі дати для зручності створити функцію трьох клавіш "Сьогодні", "Завтра", "Через тиждень";
- додати гарний і зручний календар;
- реалізувати можливість повністю відредагувати задачу.

В якості інтегрованого середовища розробки була обрана платформа Android Studio, яка характеризується гнучкістю середовища розробки, багатим функціоналом, процесом розробки, що «підлаштовується» під розробника та можливістю спостерігати за змінами у проекті в режимі реального часу [4]. Також у програму вбудований емулятор, який дозволяє перевірити коректність роботи програми на різних пристроях із різними екранами, різним співвідношенням сторін.

Наступною вирішувалась задача розробки гарного користувацького інтерфейсу відповідно до таких критеріїв:

- *впізнаваність інтерфейсу*. Інтерфейс повинен бути інтуїтивно зрозумілим для користувача, тобто мати в собі знайомі образи. Приклад застосування цього критерію наведено на рисунку 1;

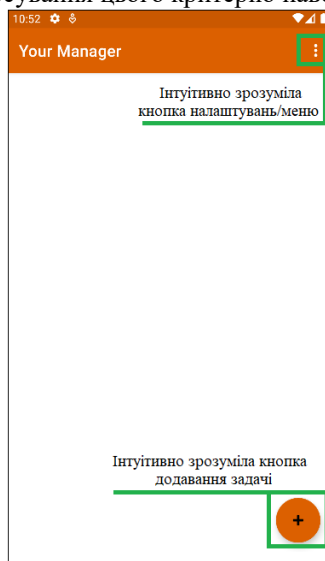


Рис. 1. Впізнаваність інтерфейсу

- *схожість інтерфейсу*. Мають бути присутніми орієнтації на інші схожі програмні продукти, адже це допоможе користувачеві не плутатися у відмінностях з іншим додатком. Приклад застосування критерію наведено на рисунку 2;
- *естетичність інтерфейсу*. Необхідно зробити інтерфейс максимально лаконічним, тобто, іншими словами – зробити рівномірним розмір усіх його інструментів і добре підібрати колір.

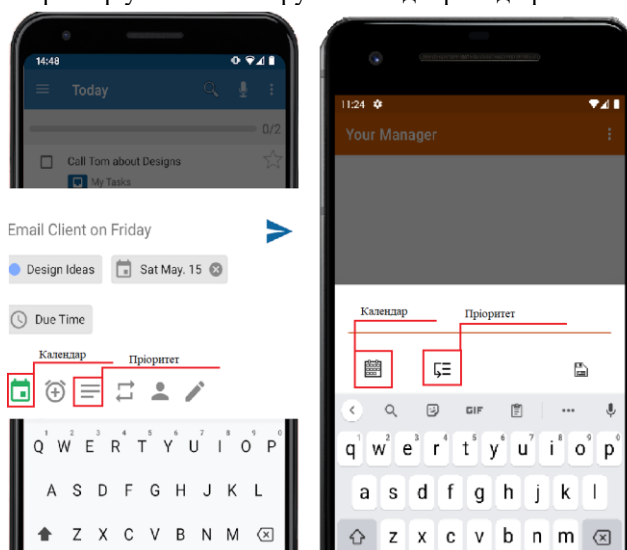


Рис. 2. Схожість інтерфейсу



На наступному кроці виконувалась задача реалізації бази даних для збереження справ, які контролюються DAO (Data Access Object)<sup>1</sup> при створенні користувачем. Інакше усі добавлені задачі будуть знищуватися при виході з додатку [5].

Після створення таблиці бази даних та фактичної бази, одним із найважливіших кроків є додавання об'єкту доступу до даних (@Dao), тому що це інтерфейс, який пізніше дозволить викликати різні SQL методи, тобто виконувати усі основні операції:

```
@Dao
public interface CasesDao {
    @Insert
    void insertCase(Cases cases);
    @Query("DELETE FROM case_table")
    void deleteAll();
    @Query("SELECT * FROM case_table")
    LiveData<List<Cases>> getCases();
    @Query("SELECT * FROM case_table WHERE case_table.case_id == :id")
    LiveData<Cases> get(Long id);
    @Update
    void update(Cases cases);
    @Delete
    void delete(Cases cases);
}
```

Фактичний інтерфейс додатку та спливаюче вікно для оформлення поточної нотатки користувача наведені на рисунку 3.

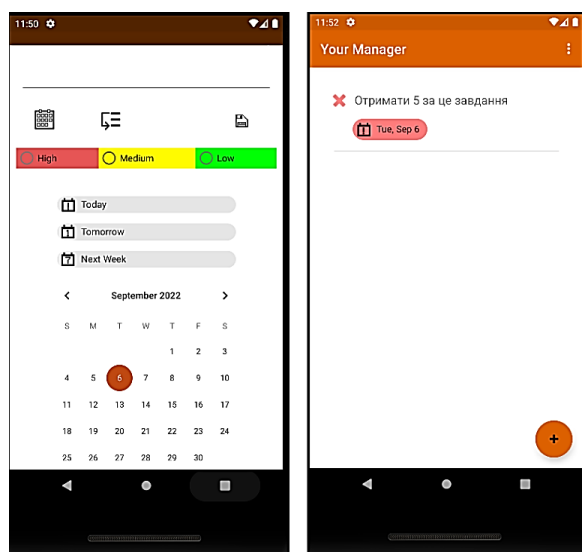


Рис 3. Фактичний інтерфейс додатку

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Розроблений мобільний додаток для ведення списку справ забезпечує основні функції, якими найчастіше користуються споживачі, є інтуїтивно зрозумілим та зручним у використанні. В подальшому функціонал додатку може бути розширений за рахунок добавлення таких зручних для користувача функцій, як встановлення певного часу для виконання деякої задачі, а також впровадження звукового сигналу, який буде сповіщати про настання часу для заданої справи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мобільний додаток Any.do - Задачі + Календарь. (дата звернення 13.04.2022). Отримано з <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.anydo&hl=ru&gl=US>
2. IBLIOGRAPHY Мобільний додаток Todo List, Reminder and Widget. (дата звернення 13.04.2022). Отримано з <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kewitschka.todoreminderpro&hl=ru&gl=US>
3. Todoist: список дел и задач. (дата звернення 13.04.2022). Отримано з <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.todoist&hl=ru&gl=US>
4. ANDROID STUDIO OFFICIAL WEBSITE. (07.04.2022). Отримано з <https://developer.android.com/studio>
5. Жизненный цикл Activity в Android . (31.04.2022). Отримано з <http://pr0android.blogspot.com/2014/03/activity-android-2.html>

<sup>1</sup>DAO (Data Access Object) – об'єкт доступу до даних, включає в себе методи доступу до бази даних.



УДК 681.5

Дмитро НІЦЕМЕНКО

**РОЗРОБКА СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ МІКРОКЛІМАТУ РОЗУМНОГО БУДИНКУ НА БАЗІ МІКРОКОНТРОЛЕРА NODEMCU**

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету математики, природничих наук та технологій)  
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Баранюк О. Ф.

У статті представлено результати розробки системи моніторингу мікроклімату розумного будинку на базі мікроконтролера NodeMCU, що сприятиме підвищенню ефективності та полегшенню збору даних про мікроклімат у будинку, а також дасть можливість зручно систематизувати зібрані дані та переглядати їх у вигляді графіку на будь-якому пристрої з доступом до мережі Інтернет.

**Ключові слова:** Система розумного будинку, NodeMCU, Arduino, Javascript, PHP.

**Постановка проблеми.**

Ідея створення пристроїв з високим рівнем юзабіліті (user friendly devices) (ISO/IEC 25010) [1] є досить новою та популярною темою XXI століття в розробці програм та застосунків. Сучасний розвиток обчислювальної техніки цілком дозволяє створювати зручні пристрої для полегшення роботи людини, які ще в минулому чи позаминулому столітті були лише ідеями на обкладинках та ілюстраціях книг з фантастикою.

Поняття розумний дім [2] в багатьох джерелах визначається як автоматизована система, яка керує побутовими приладами і пристроями, здатна приймати рішення та, при цьому, виконує задачі без участі людини. В даній системі роль людини полягає у встановленні потрібного обладнання в будинку та визначенні потрібних налаштувань для роботи. Головним елементом розумного будинку є центральний блок управління (Central Control Unit), з яким пов'язані різні компоненти. Для зв'язку та управління пристроями використовуються загальні стандарти бездротового зв'язку, такі як Wi-Fi або Bluetooth.

Система розумного будинку складається з трьох основних складових, а саме: центральний блок керування, датчики (сенсори) та прилади.

Центральний блок відповідає за обробку отриманих від компонентів сигналів, прийняття рішення про роботу системи та надсилання команд до компонентів. Сучасний центральний контролер являє собою зменшений комп'ютер з власним процесором, оперативною пам'яттю, системним завантажувачем що є аналогом BIOS, інтерфейсами, портами та тому подібне. В залежності від конфігурації контролер може мати вбудований модуль для віддаленого керування та зв'язку.

Датчик або сенсор являє собою вимірювальний пристрій, який виробляє сигнал, для зберігання і передавання в системах з керуванням.

Приладами в системі розумного будинку є всі пристрої, що виконують потрібну для людини роботу. Це може бути як лампа, яка вмикається за сигналом від хабу у визначений час, так і сигналізація, яка вмикає тривогу.

Окрім основних складових, можна виділити ще комутатори або роутери для зв'язку системи з мережею Інтернет, наприклад, для отримання оновлень програмного забезпечення від розробника та елементи живлення від джерела електроенергії, в ролі яких можуть використовуватись електромережа будинку або автономне джерело енергії, наприклад, батарейка.

Таким чином система розумного будинку дає можливість значно спростити деякі задачі керування будинком та перенести їх виконання на обчислювальну техніку.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Правильно продумана бездротова система розумного будинку включає сучасні і зручні інструменти, призначені для обслуговування кімнат різних розмірів. Для реалізації ідеї не потрібно робити капітальний ремонт будівлі або створювати додаткову мережеву інфраструктуру. Функціональні можливості пристосувань безпосередньо залежатимуть від забаганок та фантазії власника майна, наскільки зручно людині керувати особистим обладнанням. Проте є опції, які вважаються дуже затребуваними і стали популярними, наприклад, такі як:

- контроль за параметрами мікроклімату (температура, відносна вологість, рівень освітлення);
- управління освітленням;
- регулювання опалювальної комунікації;
- захист від протікання трубопроводу;
- інтегровані системи, що включають відеоспостереження, сигналізацію та контроль доступу.

Компанія Xiaomi [3] в своїх пристроях використовує протоколи безпроводного зв'язку Bluetooth та Wi-Fi. Як приклад датчику температури та відносної вологості можна розглянути термогігрометр Xiaomi Miiaomiаосе [4]. Пристрій має невеликий розмір, відображає температуру в діапазоні 0–60 градусів Цельсія з



похибкою  $0.3^{\circ}\text{C}$ , відносну вологість у відсотках від 0 до 100 з похибкою 3%. Зібрані дані відображаються в реальному часі на E-ink-дисплеї.

Протокол безпроводного зв'язку Wi-Fi [6]. Мобільні пристрої завжди знаходяться під рукою, йдеться про планшети і смартфони, саме тому протоколи управління розумного будинку через Wi-Fi набули популярності, і стали невід'ємною частиною сучасного житла. Для складних систем Wi-Fi не підійде, модулі для зв'язку такого зразка використовують немало енергії, а для домашнього використання з невеликою кількістю пристроїв має значні плюси такі, як швидкість передачі та простота експлуатації.

X10 [7]. Досить стара розробка, стандарт має відмінну живучість, яка пояснюється незвичайною універсальністю виробу, доступного за низькою ціною. Найпопулярнішими рішеннями для розумного дому X10 є системи з використанням датчиків руху та датчиків присутності [8]. Мають компактний розмір, деякі моделі здатні кріпитись до дверей, на сходах, стінах. Датчики з'єднуються з системою сигналізації та надсилають до неї дані у разі спрацювання. Система захищена від втручання та не спрацьовує помилково на домашніх тварин. Бездротові пристрої передають по радіо пакети даних, майже ідентичні переданим по провідній мережі. Для передачі використовується частота 315 МГц у США та 433 МГц у Європі. Ресивер, підключений до звичайної електромережі, транслює отримані по радіо команди в стандартну мережу X10.

Протокол KNX [9] побудований на основі мережевої моделі OSI. KNX займаються різними видами засобів для розумного будинку, при чому як для домашнього користування так і для професійних потреб. Серед продукції KNX є датчики повітря, температури, вологості, вітру, готові метеостанції [10]. Готові метеостанції вміщують в собі одразу декілька датчиків мікроклімату, комутаційні виходи для налаштування лімітів значень вимірюваних параметрів, деякі моделі можуть вміщувати контролери нагріву, охолодження, вентиляції. Як приклад розглянемо одне з запропонованих рішень Suntraccer KNX-GPS [11]. Температура вимірюється в діапазоні  $-40\dots+80^{\circ}\text{C}$  з похибкою  $1-1.5^{\circ}\text{C}$ , швидкість вітру  $0-35\text{ м/с}$  з похибкою  $0,1\text{ м/с}$ , освітленість в діапазоні  $0-150000\text{ lx}$  з похибкою  $1-423\text{ lx}$  в залежності від величини значень. Середовищем передачі даних може виступати кручена пара, силова лінія, IP-мережа, радіоканал, для обміну використовується частотна смуга  $868,0-870,0\text{ МГц}$ . Підключені до шини (мережі) абоненти (пристрої) можуть обмінюватися інформацією через загальний канал передачі, шину. При успішній передачі та прийомі кожен пристрій-приймач підтверджує отримання телеграми.

#### Мета статті.

Стаття присвячена дослідженню наявних бездротових систем для розумного будинку та принципів, на яких вони будуються. У статті розглянуто конкретний приклад створення онлайн системи контролю мікроклімату в розумному будинку з використанням доступних інструментів, пристроїв та функцій декількох мов програмування, а саме PHP, JavaScript та Processing, і їх середовищ розробки.

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

Відповідно до поставленої задачі, параметри мікроклімату потрібно збирати в різних кімнатах дому, на відстані від основного контролера, та передавати їх на сервер, який може оброблювати запити та дані. Далі дані треба зберігати в сховищі даних, щоб користувач, який переглядає графіки, міг завжди отримати дані, незалежно від того увімкнений контролер чи ні, а зібрані дані в сховищі повинні бути відмічені часом, коли вони були отримані. На боці сервера потрібно формувати сторінку, відображати основні елементи інтерфейсу, поточні дані, будувати графік для перегляду даних у графічному та числовому вигляді користувачем.

Для реалізації збору та відправлення показників обрано плату розробника NodeMCU на базі чіпа ESP8266 [12]. Модель має достатню кількість входів/виходів, здатна жити від джерела живлення 5V, має інтерфейс USB, досить малий розмір, невелику ціну, має вбудовану антену та чіп ESP8266 з підтримкою Wi-Fi, вбудований стек протоколів TCP/IP, швидкість передачі:  $110-460800\text{ б/сек}$ .

Для збору параметрів мікроклімату в будинку обрано контролер Arduino Nano v3.0 AVR ATmega328P [13]. Модель має 12 цифрових, 8 аналогових та 6 ШІМ входів/виходів, здатна жити від джерела живлення 5V, має інтерфейс USB, досить малий розмір, та невелику ціну.

Бездротовий зв'язок між частинами системи реалізовано за допомогою радіо-модуля NRF24L01+  $2.4\text{ ГГц}$  [14]. Працює на частоті  $2.4\text{ ГГц}$ , швидкість до  $2\text{ Мбіт/с}$ , управляється за інтерфейсом SPI, живлення  $3.3\text{ В}$ . Має 126 каналів зв'язку, підключення один до багатьох, апаратний контроль помилок, вбудовану  $2.4\text{ ГГц}$  антену.

Для керування модулями використано створені для них безкоштовні бібліотеки з відкритим кодом.

Система складається з серверної частини та локальної. На локальній частині Контролер-отримувач виконує збір даних від транслятора, формування пакету даних та POST-запиту [15] і відправки цього запиту до серверу. На сервері розташовується база даних та додаток. Додаток відповідає на POST-запити, записує отримані дані в базу даних, відповідає на запити користувачів, будує і відображає графік.

База даних складається лише з однієї таблиці. В ній записуються окремо значення температури та відносної вологості. Primary key є полем id, номер запису автоматично встановлюється за допомогою





параметру AUTO\_INCREMENT. Кожний запис даних відмічається часом і датою коли був виконаний запис в полі time типу TIMESTAMP, яке оновлюється при кожній новій вставці.

Для виконання основних задач системи доводиться часто підключатись до бази даних, тому було вирішено винести з'єднання в окремий файл, котрий в потрібних файлах під'єднано. Функція Connection виконує підключення та повертає в точку виклику підключення, яке виконується через вбудовану функцію mysqli()

Обробка POST-запитів на сервері виконується при зверненні до файлу add.php. При появі звернення до сервера запит оброблюється алгоритмом, який спершу перевіряє чи є цей запит типу POST, далі чи є запит не пустим і в кінці для безпеки перевіряється ключ від нашого контролера. Після ключа зчитується значення змінних що містять показники. Якщо все вдало, то формується запит до бази даних в якому вносяться отримані дані.

Головна сторінка index.php приймає запити від користувача, відображає поточне або останнє значення параметрів, містить кнопки навігації за розділами з останніми отриманими даними, статистикою за різні проміжки часу та загальною інформацією. Стиль сторінки реалізовано в файлі chart.css.

Побудову графіку значень контрольованих параметрів виконано за допомогою скрипту мовою JavaScript з використанням бібліотеки Chart.js [16] для побудови графіків з масиву даних. Бібліотека знаходиться у вільному доступі. Підключення бібліотеки виконується при створенні головної сторінки. Алгоритм працює за такою схемою: спочатку в змінні записуються значення із бази даних у вигляді рядку, який за допомогою вбудованих функцій перероблюється в масив чисел, виконується звернення до елемента сторінки myChart що буде містити графік, йому передаються масиви чисел та параметри кольору, вигляду та кількості значень які будуть побудовані. За таким же алгоритмом будуються графіки з даними за останні 7 днів та за останній місяць, але в їх випадку додається крок алгоритму, на якому відбувається обчислення середнього значення за кожен добу і на сторінці відображаються лише середні значення за кожен добу.

Модуль системи, що отримує дані може розташовуватись в кімнаті, де користувачу буде зручно отримати з нього інформацію або біля комп'ютера але важливо мати джерело живлення. Для початку роботи приладу не вимагається додаткових налаштувань – достатньо лише джерела живлення 5V від розетки або від комп'ютера через USB кабель. Після появи живлення система автоматично починає працювати: підключається до Wi-Fi мережі і отримує IP-адресу. Далі періодично запитує дані від датчика і відправляє їх до сервера.

Для перегляду параметрів мікроклімату на комп'ютері, незалежно від операційної системи, необхідно мати браузер. Підтримуються всі популярні браузери. Демонстраційна версія веб-інтерфейсу системи моніторингу доступна за посиланням: <https://mywebweather.000webhostapp.com/>. На головній сторінці завжди відображається останнє відоме значення параметрів мікроклімату. Переключення режиму відображення даних відбувається після натиснення на відповідну кнопку меню.

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

Сучасний вигляд розумного будинку неможливо уявити без графічних додатків та бездротових способів передачі інформації за допомогою яких значно змінюється сам підхід до користування технологіями. В результаті дослідження з'ясовано, що для реалізації технології розумного будинку підходить універсальна платформа NodeMCU, для якої застосування можна знайти не лише в системі розумного будинку, а і в багатьох проєктах, так чи інакше пов'язаних з електронікою.

В роботі з'ясовано, що бездротова система розумного будинку являє собою систему, що складається мінімум з двох контролерів, один з яких збирає дані та передає головному контролеру, а зібрані дані можуть одразу відобразитись на дисплеї чи інтерфейсі, відправляти на віддалений або локальний сервер для зберігання у базі даних та подальшої обробки. Сучасні системи розумного будинку передбачають дистанційний моніторинг та керування системами життєзабезпечення будинку, тому такі системи повинні мати можливість роботи з використанням глобальної мережі інтернет.

З точки зору програмування і створення веб-додатків хостингові сервіси дають можливість швидко отримати налаштоване середовище розробки та готові інструменти програмування мовою PHP, JavaScript, роботи з базою даних та розгортанням систем, що потребують з'єднання користувацького інтерфейсу та баз даних.

Пристрій складається з двох модулів, які поєднуються у цілісну систему на базі мікроконтролера NodeMCU v3 ESP8266, Arduino Nano v3.0 ATmega328P, двох датчиків, що надають інформацію про стан мікроклімату, та веб-додатку що може отримувати інформацію про мікроклімат, зберігати її та відображати для користувача у зручному вигляді на сторінці браузера. За результатами дослідження було розроблено веб-додаток, сумісний із більшістю сучасних браузерів, який оброблює POST-запити з контролера NodeMCU за допомогою PHP скрипту, отримує дані від контролера, зберігає їх у базі даних MySQL та візуалізує на екрані комп'ютера у вигляді графіків за допомогою JavaScript скрипту з використанням бібліотеки у вільному доступі Chart.



Розроблена система має потенціал для розширення та додавання нових можливостей. Платформа дозволяє додати нові датчики для збирання більшої кількості показників. Система може бути розширена додаванням нових плат-передавачів, які можуть бути розташовані в декількох кімнатах будинку. Серверна частина проекту може містити в собі декілька розділів для кожної кімнати та сторінку з підведенням загальної статистики за великий проміжок часу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ISO/IEC 25010:2011 Systems and software engineering — Systems and software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE) — System and software quality models [Електронний ресурс]. — 2017. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.iso.org/en/standard/35733.html>. — Дата перегляду: 10.02.2022.
2. Mandula, K.; Parupalli, R.; Murty, C. A. S.; Magesh, E.; Lunagariya, R. "Mobile based home automation using Internet of Things(IoT)". 2015 International Conference on Control, Instrumentation, Communication and Computational Technologies (ICCICCT) . — Kumaracoil : IEEE, 2015. — pp. 340–343.
3. Xiaomi. About Us [Електронний ресурс]. — 2022. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.mi.com/global/about/>. — Дата перегляду: 19.10.2021.
4. Характеристики Термогигрометр Xiaomi Miaomiaoc Термо-hygrometer [Електронний ресурс]. — 2022. — Режим доступу до ресурсу: [https://bt.rozetka.com.ua/xiaomi\\_mho\\_c201/p41087248/characteristics/](https://bt.rozetka.com.ua/xiaomi_mho_c201/p41087248/characteristics/). — Дата перегляду: 19.10.2021.
5. Bluetooth Wireless Technology [Електронний ресурс]. — 2022. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.bluetooth.com/learn-about-bluetooth/tech-overview/>. — Дата перегляду: 19.10.2021.
6. Discover Wi-Fi Specifications [Електронний ресурс]. — 2022. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.wi-fi.org/discover-wi-fi/specifications>. — Дата перегляду: 19.10.2021.
7. Welcome to the X10 Knowledge Base Wiki [Електронний ресурс]. — 2014. — Режим доступу до ресурсу: [http://kbase.x10.com/wiki/Eagle\\_Eye\\_Motion\\_Sensor\\_Setup](http://kbase.x10.com/wiki/Eagle_Eye_Motion_Sensor_Setup). — Дата перегляду: 19.10.2021.
8. Eagle Eye Motion Sensor Setup [Електронний ресурс]. — 2014. — Режим доступу до ресурсу: [http://kbase.x10.com/wiki/Eagle\\_Eye\\_Motion\\_Sensor\\_Setup](http://kbase.x10.com/wiki/Eagle_Eye_Motion_Sensor_Setup). — Дата перегляду: 19.10.2021.
9. Пасеков В.А. Европейская платформа автоматизации зданий KNX: плюсы и минусы технологии / А.В. Пасеков // Автоматизация зданий: информационный бюллетень. — 2011. — №10 (51), декабрь. — С. 17.
10. Метеодатчики [Електронний ресурс]. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: <http://knx.com.ua/catalog/34-meteodatchiki>. — Дата перегляду: 20.12.2021
11. Suntracer KNX-GPS light 230 V AC [Електронний ресурс]. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: <http://knx.com.ua/catalog/item/34-meteodatchiki/474-3090>. — Дата перегляду: 20.12.2021
12. Wi-Fi модуль NodeMCU V3 ESP8266 (CH340) [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://arduino.ua/prod1492-wi-fi-modul-nodemcu-esp8266>. — Дата перегляду: 10.03.2021.
13. Arduino Nano V3.0 AVR ATmega328P з розпайними роз'ємами [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://arduino.ua/prod166-arduino-nano-v3-0-avr-atmega328p-s-raspayannimi-razemami>. — Дата перегляду: 01.11.2021.
14. Ai-Thinker Радіомодуль NRF24L01 плюс 2.4 ГГц [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://arduino.ua/prod231-radiomodul-nrf24l01-2-4-ggc>. — Дата перегляду: 01.11.2021.
15. POST [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/HTTP/Methods/POST>. — Дата перегляду: 01.11.2021.
16. Chart.js Simple yet flexible JavaScript charting for designers & developers [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.chartjs.org/>. — Дата перегляду: 01.11.2021.



## ЗМІСТ

**МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ  
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

<b>БАКУН Т. МІСЦЕ І РОЛЬ ПРИЙОМІВ СТИМУЛЮВАННЯ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИРОБЛЕННІ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЕНИК С. КОРЕКЦІЯ СТРЕСУ У ВОЄННИЙ ЧАС ЗА ДОПОМОГОЮ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ... 7</b>	<b>7</b>
<b>ГРИГОР'ЄВА О. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>11</b>
<b>ГУРІНА О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА .....</b>	<b>14</b>
<b>ДОНЕЦЬ В. ЗНАЧУЩІСТЬ ДЕФІНІЦІЇ «НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА» В ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ .....</b>	<b>18</b>
<b>ДРЮЧКОВА М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ НА ЕТАПІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ .....</b>	<b>21</b>
<b>ДУДЧЕНКО О. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>24</b>
<b>ДУШАК В., ЧИСТЯКОВА А., СОБОЛЬ І. СТРУКТУРА УРОКУ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ «ЗАХИСТУ ЧИТАЦЬКОГО ЩОДЕННИКА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗОК).....</b>	<b>27</b>
<b>ЖУРАВЛЬОВА Є., ШЕВЧЕНКО Х. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ.....</b>	<b>31</b>
<b>ЗЕКОВА Д. ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....</b>	<b>33</b>
<b>КАЛІНІЧЕНКО К., РОСОЛА Ю., СКЛЯРЕНКО О., ТКАЧЕНКО Д., ЧЕРНЕНКО Д. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>36</b>
<b>КЛЯЦЬКА І. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТРВЗ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....</b>	<b>39</b>
<b>ЛОПАТІНА Д. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>42</b>
<b>МАТЯВІНА Н. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>47</b>
<b>ПОНОМАРЕНКО А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>50</b>
<b>РАЄНКО А. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ .....</b>	<b>54</b>
<b>РЯБЧЕНКО Я. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</b>	<b>58</b>



<b>САФРОНОВА В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРСИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ INQUIRY-BASED LEARNING В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	62
<b>СОЙЧЕНКО М.</b> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРАЦЕТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ОСІБ З АФАЗІСІО .....	65
<b>СТРІЛЕЦЬ В.</b> ТЕХНІКА ОРОФАЦІАЛЬНОЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДА.....	67
<b>ТКАЧОВА О.</b> ЗАСТОСУВАННЯ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ .....	69
<b>ТРОСТЯНА І.</b> LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	73
<b>ХІМЯК А.</b> ЄДНІСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКИХ ТЕЧІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....	76
<b>ХЛИПНЯЧ Д.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗІВ У ЯВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	81

### МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

<b>АНДРЕЄВА К.</b> НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	84
<b>БОЧКОВ Д.</b> САМОПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ .....	87
<b>ГРОЗАН С.</b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ» .....	90
<b>ДУБОСАР І.</b> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА .....	92
<b>КОЛПАК Т.</b> ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВА БАГАТОМАНІТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО НАРОДНОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. ....	95
<b>ОМЕЛЬЧЕНКО М.</b> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА З УЧНЯМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП.....	97
<b>ПЛЯКА С.</b> ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА – ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ОСВІТИ КИТАЮ .	102
<b>ШАПОВАЛ О.</b> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КНИЖКОВОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ .....	104

### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<b>БУЛАЄНКО О.</b> ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ .....	108
<b>ВОЙТОВИЧ К.</b> МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ ЗМІСТОМ АВТЕНТИЧНИМИ ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ.....	111
<b>ВРАДІЙ О.</b> ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЧАСТКОВО ЛОКАЛІЗОВАНИХ ВІДЕОІГОР (НА МАТЕРІАЛІ СИМУЛЯТОРА ВИЖИВАННЯ «THE LONG DARK») .....	117
<b>ГАЛУШКО А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ .....	121
<b>ГЕЙКО Д.</b> ЛЕКСИЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА ЕКСПРЕСІВНИХ ОЦІНОК В ОПОВІДАННЯХ ТА ПОВІСТЯХ О. ЗАБУЖКО.....	124
<b>ГРИБЕНЮК С.</b> ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОФІЦІЙНОГО ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ (НА ПРИКЛАДІ ВИТЯГІВ З ВІЙСЬКОВОГО СТАТУТУ У ЗБРОЙНИХ СИЛ НІМЕЧЧИНИ).....	128





<b>ДРОБОТЮК Л.</b> ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКИ “IT TECHNOLOGIES” НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 10 КЛАСІ.....	131
<b>ЖИЛІНЧУК Є.</b> ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	135
<b>ЖИТНА К.</b> ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ПОСТАТІ І ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО .....	139
<b>ЖУРБЕНКО К.</b> ТИПОЛОГІЯ ФОНЕТИЧНИХ СКЛАДНОЩІВ В АНГЛІЙСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІАЛОГІЧНИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ).....	141
<b>ІВАЩЕНКО О.</b> ПРОСТІ УСКЛАДНЕНІ КОНСТРУКЦІЇ В ОПОВІДАННЯХ М. КОЦЮБІНСЬКОГО .....	145
<b>КАРНАУХОВА А.</b> ІДЕЙНО-ЕСТЕТИЧНА ПАРАДИГМА ТРАКТУВАННЯ Ю. КОСАЧЕМ ОБРАЗУ М. ГОГОЛЯ В РОМАНІ «СЕНЬЙОР НІКОЛО».....	148
<b>КУКУРУДЗА М.</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО ПРОДУКУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	152
<b>ЛАШКІНА В.</b> ТРАНСОНІМІЗАЦІЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ОЙКОНІМІВ ВІД ГІДРОНІМІВ .....	154
<b>ЛЯШЕНКО Н.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У 10 КЛАСІ.....	158
<b>МАЦАПУРА К.</b> ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ АУДІОТЕКСТІВ І АУДИТИВНИХ ВПРАВ.....	161
<b>НЕХ Т.</b> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	165
<b>ОЛЕКСАНДРОВА Т.</b> СТИЛЬОВІ Й КОМПОЗИЦІЙНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ “SPEAK OUT INTERMEDIATE STUDENT'S BOOK” ТА “АНГЛІЙСЬКА МОВА. ПІДРУЧНИК ДЛЯ 10 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ” .....	168
<b>ОЛЕКСІЄНКО О.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ КАНОТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	172
<b>ОТРЕП'ЄВА О.</b> НАЗВИ НАПОЇВ З ЯГІД У ГОВІРКАХ ЦЕНРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ .....	175
<b>ПАНЧЕНКО Р.</b> ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДНОГО ІЗ НАПРЯМІВ ІНТЕРАКТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА.....	177
<b>ПЛАЧИНДА Н.</b> ТИПОЛОГІЯ ТА ЧАСТОТА ВИКОРИСТАННЯ СПОЛУЧНИКІВ У ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ О.Д. КАРПЮК.....	179
<b>ПРИТИЧЕНКО В.</b> ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ МАРІЇ МАТІОС.....	182
<b>ПУЧНІНА Д.</b> СТРАТЕГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ .....	184
<b>РАЗУМНИЙ В.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЄННОЇ ЛЕКСИКИ ПЕРІОДУ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В АУДІОІЗУАЛЬНОМУ ТВОРІ “HOME FIRES” .....	188
<b>РОЖАНЧУК І.</b> СЛОВЕСНИЙ ПОРТРЕТ ЯК ЛІТЕРАТУРНА КАТЕГОРІЯ.....	191
<b>СУБОТА О.</b> ТИПОЛОГІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО СЕРІАЛУ «THE BOYS»)....	193



<b>ТАРАТУТА В.</b> ПРОБЛЕМА ЖИТТЄВОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ У ТОТАЛІТАРНОМУ СВІТІ У ПОВІСТІ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ «МАНА».....	197
<b>ТИКУЛ Т.</b> МОВНА СПЕЦИФІКА АНГЛІЙСЬКИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ У ЗАВДАННЯХ ЗНО .....	200
<b>ТІТОВА А.</b> СПЕЦИФІКА ЗМАЛЮВАННЯ ПОДІЙ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ У НОВЕЛАХ ГРИГОРІЯ КОСИНКИ « В ЖИТАХ» І ЛЕОНІДА МОСЕНДЗА «БРАТ».....	202
<b>ФЛОРИЯ О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРЯДНИХ ОЗНАЧАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ .....	205
<b>ШЕЛЕСТ А.</b> АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: МОВНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ .....	207
<b>ЩУКІНА Н.</b> ТИПОЛОГІЯ ПІДМЕТІВ У ТВОРАХ Л. ДЕРЕША.....	210



### ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

<b>АНЕНКО О.</b> ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ДИНАСТІЇ КУПЦІВ МОРОЗОВИХ .....	213
<b>БУРАГА В.</b> СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРІВ У СЛОВ'ЯН .....	216
<b>ВЕТРОВА Я.</b> ФЕМІНІЗМ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ, ВИТОКИ, ПЕРІОДИЗАЦІЯ .....	218
<b>МАТІЙКО П.</b> ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СИСТЕМИ США НА ЕТАПІ ЗДОБУТТЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ.....	222
<b>МИГАЛАТІЙ А.</b> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ НОМЕНКЛАТУРИ КЛАСИФІКАЦІЇ ТОВАРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МИТНЕ ЗАКОНОДАВСТВО УКРАЇНИ .....	224
<b>ПЕРЕПЬОЛКІНА Д.</b> ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ЛИШНЕВСЬКОГО .....	226
<b>ПІДЛИПНА Б.</b> ЄЛИЗАВЕТА БАВАРСЬКА – ІМПЕРАТРИЦЯ АВСТРІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ АРИСТОКРАТІВ ЄВРОПИ.....	228



### ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

<b>БЕЗШКУРЕНКО П.</b> ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ЗЗСО ЗАСОБАМИ ІНФОМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	231
<b>БРОЯКОВСЬКИЙ В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ У НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ.....	234
<b>ДИЧЕНКО В.</b> ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ ТА ПЛОСКОСТОПОСТІ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	236
<b>ДОНЕЦЬ І.</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	241
<b>ЗАБРОДНА І.</b> ЗНАЧЕННЯ ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧИМ ПЛАВАННЯМ У ЗМІЦНЕННІ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ.....	246
<b>КОНЮХ О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ РИЗИКУ ПЕРЕНАПРУЖЕННЯ РЕГУЛЯТОРНИХ СИСТЕМ У СТУДЕНТІВ-ФУТБОЛІСТІВ.....	249
<b>МІРАШОВ Т.</b> ОПТИМІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ ДО ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	250
<b>ПІТКЕВИЧ В.</b> РОЗВИТОК СИЛОВОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У КРОСФІТІ .....	253



<b>РИБЧЕНКО І.</b> ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У НАВЧАННІ ЕЛЕМЕНТАМ ГРИ У БАСКЕТБОЛІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	256
<b>РОСЛИК М.</b> ДИТЯЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	259
<b>РЯБОВОЛ Н.</b> ВПЛИВ ШВИДКІСТНО-СИЛОВИХ ВПРАВ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ТА РУХОВУ ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	262
<b>ШАПОВАЛОВА С.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ФІТНЕС-ПРОГРАМ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....	264
<b>ШВЕЦЬ О.</b> ОЦІНКА ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	268

**МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ  
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**



**ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ**

<b>МЕЛЬНИКОВ С.</b> МОБІЛЬНИЙ ДОДАТОК ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СПИСКУ СПРАВ .....	271
<b>НІЩЕМЕНКО Д.</b> РОЗРОБКА СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ МІКРОКЛІМАТУ РОЗУМНОГО БУДИНКУ НА БАЗІ МІКРОКОНТРОЛЕРА NODEMCU .....	274

СТУДЕНТСЬКИЙ  
НАУКОВИЙ  
ВІСНИК

Випуск 27



СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 29.11.2022. Формат 60×90 1/16. Папір офсетн. Друк різнограф.  
Ум. др. арк 33,47. Тираж 100. Зам. № 9603.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка*  
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
Тел.: (0522) 24-59-84.  
Факс.: (0522) 24-85-44.  
E-Mail: [mails@cuspu.edu.ua](mailto:mails@cuspu.edu.ua)