

**КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ISSN 2411–2607

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 19

Кременець – 2022

ББК 74.58 + 88
УДК 371.84

Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць. Випуск 19. / за заг. ред. А. М. Ломаковича, М. С. Курача. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2022. 118 с.

Збірник зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ №13911–2884Р від 11.04.2008 р.

Збірнику надано Міжнародний стандартний номер періодичного видання ISSN 2411-2607.

РЕДАКЦІЙНА КОЛГІЯ:

БЕНЕРА Валентина Єфремівна – професор, доктор педагогічних наук
БЕЗНОСЮК Олександр Олексійович – професор, кандидат педагогічних наук
ВАСИЛЮК Василь Миколайович – професор, доктор медичних наук
ДЕМ'ЯНЧУК Олександр Никанорович – професор, доктор педагогічних наук
ДОВГАНЬ Олена Михайлівна – професор, кандидат біологічних наук
ІЛЬЄНКО Микола Микитович – професор, доктор біологічних наук
КУРАЧ Микола Станіславович – професор, доктор педагогічних наук
ЛОМАКОВИЧ Афанасій Миколайович – професор, заслужений працівник народної освіти України
ОНИЩУК Ірина Анатоліївна – доцент, доктор педагогічних наук
ПАШЕЧКО Михайло Іванович – професор, доктор технічних наук
СКАКАЛЬСЬКА Ірина Богданівна – професор, доктор історичних наук
СТРОНСЬКИЙ Генріх Йосипович – професор, доктор історичних наук

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні засади становлення та розвитку освіти, особистісно орієнтованого підходу в системі безперервної освіти, особистісно орієнтоване навчання в умовах реалізації нових освітніх програм, особистісно професійна позиція педагога в новій парадигмі виховання тощо.

Для вчителів, викладачів, наукових працівників і студентів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол № 10 від 31.05.2022 р.)

Сайт навчального закладу: www.kogpa.edu.te.ua
Веб-сторінка видання розміщена в розділі «Видавнича діяльність».

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка
©Автори статей, 2022

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВА



УДК 784.92+784.93

Алла Афанасенко

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ

У статті розглядаються питання психофізіологічного процесу співу, який поєднує в собі роботу всього людського організму, що зумовлюється складною взаємопов'язаною системою багатьох органів, які діють комплексно і керуються центральною нервовою системою. Для того, щоб займатися співом, а також навчати інших цьому прекрасному виду мистецтва, слід передусім засвоїти знання про анатомію та фізіологію органів і систем людського організму, які тою чи іншою мірою беруть участь у формуванні співацького голосу.

Ключові слова: психіка, фізіологія, психофізіологічний процес, співацький голос, голосовий апарат, голосові зв'язки, голосоведіння.

The article examines the psychophysiological process of singing, which combines the work of the whole human body, due to the complex interconnected system of many organs that operate in a complex and controlled by the central nervous system. In order to practice singing, as well as to teach others this beautiful art, you must first learn about the anatomy and physiology of organs and systems of the human body, which to some extent participate in the formation of the singing voice.

Key words: psyche, physiology, psychophysiological process, singing voice, vocal apparatus, voice conducting.

Психофізіологія співака – важлива тема, що змушує зупинитися на деяких моментах. Життєдіяльність людського організму в усій його багатогранності керується нервовою системою. Особливо важлива її роль у творчій діяльності.

Із фізіології відомо, що нервові координації під час співу здійснюються кірковими і підкірковими центрами головного мозку. Попри фізіологічні моменти звуковидобування, спів несе ту чи іншу психологічно-емоційну окрасу і діє на емоційну сферу слухача. Дехто вважає, що спів це інтуїтивний процес, що не потребує втручання свідомості і розуму співака. Це і так, і не так. Коли іде процес навчання співу, свідомість і розум співака повинні бути направлені на успішну постановку голосу. Коли ж техніка вироблена, слід забути про неї і весь свій інтелект направити на розвиток в собі актора [2, с. 179].

Як і будь-який вид діяльності людини, мистецтво співу не може досягнути високого ступеня неймовірності, якщо не будуть прикладені розум людини, свідоме управління звуковидобуванням і голосоведінням. Основне в голосі співака – це забарвлення його тембру. Саме темброві відтінки дозволяють співаку користуватися голосом як пензлем, вимальовувати той чи інший художній образ.

У виконавській діяльності повинен бути здійснений постійний самоконтроль. Співак не повинен дозволяти своєму темпераменту переходити межу, представлену умовами вокального виконання. Реалізм і звичність не повинні переходити в натуралізм [4, с. 137].

Якщо людина знаходиться на початковому етапі постановки голосу, то тільки розумна і свідома робота може призвести до поваги і прихильності по відношенню до неї. При цьому велике значення має вольовий фактор. Можна так витренувати свій організм, щоб під контролем волі навчитися повільно та поступово вдихати і

розтягувати свій вдих на великий проміжок часу. Кожна людина наділена особливим голосовим апаратом, і кожний голос потребує власний індивідуальний і цілеспрямований підхід. Проте завдання полягає в тому, щоб шляхом самоконтролю і з допомогою викладача намагатися виправити ті чи інші дефекти голосоведіння. Майже всі викладачі вокалу знають теорію і проблеми постановки співацького голосу, але цінність їхня полягає в тому, щоб швидше прищепити учневі практичні навички і прийоми свідомого управління голосом [1, с. 158].

Зараз постає проблема в постановці голосу у вокалістів молодого покоління. Це пояснюється тим, що у світі є безліч речей які відволікають їхню увагу від естетичної музики (такими речами, що відволікають, є найпоширеніші Засоби Масової Інформації). Кожен із них повинен проявляти впевненість і самосвідомість, мати перед собою певну мету, до якої треба прагнути дійти.

Невеличкий експеримент дав нам зрозуміти, що спів тісно пов'язаний з процесами головного мозку. Кілька учнів, які відвідують уроки вокалу, по черзі заходили в аудиторію двічі і виконували два різнохарактерних твори. У першому випадку в аудиторії сиділи 12 глядачів, а у другому – 1 глядач. Виконання творів у двох випадках були різними. Коли глядачів є багато, то вокаліст намагається подати образ того чи іншого твору, і тому голосові зв'язки у нього працюють активніше. Другий випадок дав змогу побачити деякий рівень розгубленості у вокаліста; виникає послаблення змикання голосових зв'язок, що ми підсвідомо можемо керувати своїм голосом і здатні регулювати і виправляти недоліки.

Учень повинен намагатися налаштовуватися зсередини, а викладач має допомогти йому в цьому. Тобто, направити учня чи студента на конкретну ціль, яка допоможе поетапно подолати ті психологічні бар'єри, які заважають працювати над постановкою та удосконаленням голосу. Спостереження показують, що регулярні практичні заняття підсилюють вдосконалення голосового апарату співака і дають можливість навчитися самому контролювати свій голос [5, с. 112].

Мозок керує і регулюється співацьким завданням і інформацією, отриманою ним нашими чуттями. Вся інформація умовно ділиться на зовнішню і внутрішню.

До зовнішньої інформації може відноситися: співацьке завдання, присутність оточуючих людей, їх поведінка, а також освітлення, шуми, музика і т.д.

Внутрішня інформація виробляється органами, м'язами, які беруть участь у співі і передається у мозок периферичними нервовими каналами. Вся ця інформація є подразником, який може або стимулювати загально фізичний і психоемоційний настрій співака, або гальмувати його.

Спокійне робоче оточення, доброзичливе ставлення педагога, товаришів і слухачів, м'яке освітлення, хороше самопочуття позитивно стимулюють співацький тонус, а в той же час різке висловлювання, шум негативно впливають на професійні можливості співака.

У більшості випадків зовнішні подразники керуються нашою волею, і цим потрібно вміти користуватися.

Педагог повинен постійно враховувати не тільки фізичний стан голосу співака, але і стан його нервової системи, психіки, допомагати піднімати його співацький тонус, використовуючи для цього необхідний позитивний емоційний вплив, роблячи заняття більш цікавими і зрозумілими, добираючи найдоцільнішу методику заняття.

Негативних подразників, які приводять до втоми і погіршення працездатності необхідно позбутися. Діяльність нервової системи є вищою формою фізіологічних процесів. І. М. Сеченов наголошував на те, що мислення супроводжується рефлексорним м'язовим збудженням. Відповідно, втома виникає спочатку у відповідних клітинах головного мозку, а не в м'язах. Це положення надзвичайно важливе для вокальної педагогіки, оскільки саме воно пояснює ряд незрозумілих у минулому явищ – погіршення звучання і навіть втрату голосу внаслідок негативних емоцій, стресів тощо.

Прекрасним прикладом рефлексорної психофізіологічної діяльності голосового комплексу є той факт, що під час слухання іншого співака наш власний голосовий апарат рефлексорно працює непомітно для нас, і лише лікар може встановити рівень роботи голосових зв'язок.

Деякі співаки використовують це явище і «настроюють» свій голос психофізіологічно, прослуховуючи потрібні їм твори у виконанні майстрів.

Потрібно звернути увагу на те, що такий спосіб настройки не може замінити тренування на вправах, так як він виключає один із головних компонентів співу – дихання. Ми навели його лише як приклад рефлексорності і своєрідної психопідготовки.

Основне завдання навчального тренування голосового комплексу – розвиток його і вироблення правильних стійких навичок, які призводили б, при багаторазовому повторенні, до автоматизації дій органів, які беруть участь у співі.

Психіка того, хто навчається співу, повинна бути підготовлена до нескінченного процесу творчої праці і при постановці голосу, і при подальшому її використанні. Співаку належить любити книги і відчувати потребу до всебічної аналітичної роботи над голосом і твором. Емоційний тонус того, хто співає, повинен завжди бути піднятим. Як би уважно співак не аналізував свій спів, це не повинно змінити емоційне забарвлення при виконанні вокалізів чи творів. Якщо падає енергія звучання, з нею, як правило, падає і висота звуку. Потрібно однаково енергійно виспівувати всі ноти. Ніде не змазувати, але форсувати також не можна. Тому завжди дуже важливим є розвиток у собі почуття міри. Треба відчувати, де форсування, а де енергія активності. Спів не терпить в'ялості. Треба співати, а не бути напівсонним. При виконанні творів завжди треба прикладати голову і серце, логіку і свідомість. Всі практичні і теоретичні знання по постановці голосу призводять до єдиної мети – розвитку свідомості учня і свідомого управління ним своїм голосом [2, с. 181].

Насамперед, співак на початковому етапі своїх знань повинен зрозуміти що, як, для чого і чому він повинен зробити і який результат його чекає, і що постановка – це фактично завдання виявити новий механізм голосоведіння і вирівняти звучання голосу по всьому його діапазоні, щоб воно було завжди однаковим. Вокаліст повинен свідомо управляти налаштуванням тембру свого голосу. Стара заповідь говорить: «Пізнай самого себе». Для співака це означає – не вступай ніколи у протиріччя зі своєю природою, не порушуй її фізичних, фізіологічних і психологічних законів, старайся пізнати їх, пізнати і усвідомити і свою природу, і свій талант і, зробивши це, намагайся завжди розвинути його до високої міри неймовірності. Треба завжди володіти тверезим розумом, твердою волею, добродушним серцем. Ці якості борця повинні бути властиві співаку. Треба також пам'ятати, що свідомість – це активна робота головного мозку.

Також доречно знати, що повсякденний час занять вокаліста – обмежений. Ні в якому разі не можна перевтомлювати голосові зв'язки, інакше це може призвести до неминучих наслідків. Якщо ставитися до свого співацького голосу турботливо, з розумінням, працювати над його удосконаленням, то буде оправданий довгоочікуваний результат – сформований вокальний голос.

Отже, виховання творчої особистості вокаліста, формування самостійності його мислення здобуває особливу важливість, тому це дослідження стало актуальним не тільки теоретично, але і практично. Зв'язок свідомості зі співом показує нам безліч можливостей для об'єктивної сторони – виконавця. Відомо, що творча особистість розвивається і формується у процесі діяльності та спілкування і характеризується ступенем соціально-активного включення в суспільні відносини. Погляд на постать співака як на неповторний продукт синтезу світосприйняття, особливої форми буття та творчості не тільки дозволяє зрозуміти схильність вокаліста до того або іншого виду діяльності (педагогічної, виконавчої з її різновидами: камерна та оперна), але і допомагає усвідомлювати і виховувати його як унікальну особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулін Е. Б. Методологічний аналіз проблем музичної педагогіки в системі вищої освіти. Москва : Прометей, 1990. 188 с.
2. Абдулов Н. А. Керівництво для постановки співацького і розмовного голосу. Москва : Музика, 1996. 376 с.
3. Антонюк В. Г. Постановка голосу : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Українська ідея, 2000. 68 с.
4. Голубєв П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам. Москва : Музика, 1963. 194 с.
5. Люш Л. Ф. Розвиток і збереження співочого голосу. Київ : Музична Україна, 1988. 145 с.
6. Маслій К. С. Виховання голосу співака. Рівне. 1996. 96 с.
7. Попелюк М. В. Формування вокально-художнього звуку засобами акустики співацького голосу. Коломия. 2005. 25 с.



УДК 82.161.2

Роман Дубровський,
Ірина Комінярська

ВІД «ВИБУХУ МЕТАФОРИЗМУ» ДО «ТИХОЇ ЛІРИКИ»: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ 70-80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто розвиток української лірики упродовж 70-80-х років ХХ століття. Зроблено акцент на спільних та відмінних рисах поезії цього періоду та поезії 60-х років. Простежено еволюцію художнього мислення авторів віршованих текстів у її зв'язку із суспільно-політичними реаліями. Виокремлено найважливіші ознаки покоління «сімдесятників» та «вісімдесятників».

Ключові слова: вісімдесятники, Нью-Йоркська група, поезія, постшістдесятники, сімдесятники, «тиха лірика».

The article considers the development of Ukrainian poetry during the 70-80s of the twentieth century. Emphasis is placed on the common and distinctive features of poetry of this period and the poetry of the 60's. It he evolution of the artistic thinking of the authors of poetic texts in its connection with the socio-political realities has been traced in the article. Also the most important features of the generation of the seventies and eighties has been highlighted.

Key words: eighties, New York group, poetry, post-sixties, seventies, "quiet lyrics".

Лірика поетів-шістдесятників є предметом зацікавлення багатьох учених-літературознавців через несхожість га віршовані тексти, написані до цього періоду. Безперечно, шістдесятництво стало безпрецедентним мистецько-естетичним феноменом. Проте виникає питання, як розвивалася українська лірика після завершення періоду «відлиги», які художні доміанти характерні для поезії наступних десятиліть. Тому дослідження, представлене у статті, є актуальним і важливим у контексті вивчення безперервності літературного процесу.

Лірика 70-80 років ХХ століття стала предметом наукових зацікавлень Миколи Жулинського, Миколи Ільницького, Ірини Констанкевич, Михайла Острика, Євгена Прісовського, Богдана Рубчака, Тараса Салиги, Миколи Ткачука та інших

літературознавців. Так, Тарас Салига у статті «Морфологія поетичного руху. Погляд на молоду поезію» розглянув художні особливості української лірики 80-х років ХХ століття. Цій же проблемі присвячена і публікація Богдана Рубчака «Бо в нас немає часу. Роздуми над сучасною молодю українською поезією». Євген Прісовський у низці праць розглядає специфіку лірики кінця 60-х – 70-х років минулого століття.

Формулювання мети та завдань статті. Метою написання статті є узагальнення питомих ознак української лірики 70-80-х років ХХ століття, обґрунтування її відмінності від поезії інших десятиліть. Її досягнення пов'язане із вирішенням таких завдань, як:

- 1) визначення найхарактерніших рис поетичного мислення постшістдесятників;
- 2) з'ясування чинників розвитку української лірики в період брежнєвського «застою».

У 70-і роки ХХ ст. творчість багатьох поетів, котрі розпочали свої літературне життя у попередньому десятиріччі, зазнала органічних змін. Наприклад, вірші Миколи Вінграновського поступово втратили настрої космічної доби, стали м'якшими, у них посилилось ліричне начало; поезії Дмитра Павличка набули глибшого психологізму та філософічності. У цей час зазнав творчого росту колишній «обрівець» Леонід Талалай; у ліриці Миколи Руденка, навпаки, посилювався «космізм» як рефлексія міфопоетичної картини світу. Останнього у 1976 році протягом двох місяців тримали у психіатричній лікарні, а згодом він повторив долю багатьох літераторів та отримав 7 років ув'язнення та 5 років заслання [1, с. 51–53]. Та все ж поезія 70-х років ХХ століття набула притаманних лише їй обрисів. Анатолій Макаров висловлює думку про те, що «інтелектуальний рівень поезії помітно зріс <...> Протест проти імітації, еkleктики, колажності став причиною відродження в літературі 70-х років інтересу до художньої справжності, неповторності й унікальності поетичного мислення» [10, с. 180]. Разом із тим, багатьох письменників перестали друкувати (М. Коцюбинську, Р. Іваничука, М. Руденка).

В. Даниленко переконує, що «сучасна українська література почалась із сімдесятників... що разом із поколінням 80-х, 90-х і першим поколінням ХХІ століття формують материк літератури, вільної від впливів соцреалізму» [3, с. 128].

Однак це вже не був період, коли в літературі з'явилася ціла генерація з «багатою стилістичною палітрою неповторних мистецьких почерків» [4, с. 57], як це відбулося у шістдесятні роки. Окремі поети творили «тиху лірику» всупереч «наступу ідеологізації, зазнаючи при цьому чималих утрат» [7, с. 39]. У цей період вийшли друком поетичні збірки «До джерел» І. Драча, «На срібнім березі» М. Вінграновського, «Карби» М. Бажана, «Маруся Чурай» Ліни Костенко, «Сива ластівка» Б. Олійника та інші книги покоління шістдесятників. Популярності набули цикли віршів, зазнав розвитку ліро-епічний жанр поеми, поряд із натурфілософськими мотивами отримали поширення й мотиви урбаністичні. Дехто з літераторів, наприклад, М. Вінграновський, Р. Лубківський, розширили спектр використання фольклорних засобів образотворення. Натомість інші під тиском засилля догматизму, ідеологізації брежнєвсько-сусловських соціалістичних перетворень самі перестали видаватися. До числа таких поетів належала, зокрема, Ліна Костенко. Погоджуючись з Іриною Констанкевич, можемо розглядати 70-і роки як «період підпілля української літератури», коли письменники «писали в «шухляди», а друкували тільки твори на соцзамовлення» [8, с. 12]. Науковець також констатує, що «між сімдесятниками і шістдесятниками пролягла естетична прірва, містком через яку були Нью-Йоркська група та київська поетична школа, що мали більший вплив на естетику сімдесятників, вісімдесятників та наступних поколінь, ніж потужне покоління шістдесятих років. Це покоління формувалося в часи «брежнєвського застою, задушливої політичної реакції в тіні пасіонарніших шістдесятників» [8, с. 11].

Михайло Острик, прагнучи виправдати розходження лірики сімдесятиків із поетичними орієнтирами шістдесятників, підкреслює: «70-і роки позначені прагненням наситити гуманістичний пафос лірики конкретним життєвим матеріалом, емоціями, зумовленими досвідом поетового героя. Поезія зосередилася не так на проблемах глобально-планетарного характеру, як на таких, які постають перед конкретною людською особистістю в конкретній життєвій ситуації» [12, с. 105]. Проте такий відхід від «космічного гуманізму» часто призводив до зниження ідейно-художньої вартості поетичного твору. Микола Рябчук підсумовує: «Застій у нашій «офіційній» поезії сімдесятих років зумовлювався не тільки й не стільки браком талантів – адже й у ті нелегкі роки в українській ліриці працювали такі першорядні майстри, як М. Бажан, Д. Павличко, І. Драч, Б. Олійник, М. Вінграновський, – скільки тим, що не виникло нового естетичного контексту, внаслідок чого і творчість старших майстрів не отримувала належного підживлення, поштовху (хай і полемічного), розвитку (хай і суперечливого)» [13, с. 109].

Тож 70-і роки минулого століття характеризуються «стишенням голосу» поряд із посиленням ідеологічного тиску та переслідувань літераторів. Та попри усі несприятливі обставини в літературу ввійшли нові імена поетів з яскравим індивідуальним стилем. Серед них Н. Білоцерківець, Л. Голота, В. Затулівітер, Д. Іванов, А. Кичинський, Д. Кремінь, С. Майданська, Р. Чілачава та інші. Для їхньої творчості характерні пошук свободи, інтелектуальність, розмитість межі між раціональним та ірраціональним, свідомим та підсвідомим, суб'єктивізм, самоаналіз внутрішнього світу тощо.

У 70-і роки багато поетів не могли реалізувати свій творчий потенціал. Їхні найкращі твори змогли потрапити до читачів лише в наступному десятилітті. Саме вони, поряд із тими, хто прийшов у літературу у 80-х роках, становлять ядро «вісімдесятників». До найбільш плідних поетів цього періоду, зокрема, належать Ю. Андрухович, С. Вишенський, М. Воробйов, В. Герасим'юк, П. Гірник, М. Григорів, Ю. Іздрик, О. Ірванець, В. Кордун, С. Либонь, О. Лишега, Т. Мельничук, В. Неборак, Ю. Позаяк, Н. Поклад, І. Римарук, В. Рубан, М. Саченко, М. Тимчак, В. Цибулько, С. Чернілевський та інші. Паралельно розвивалася лірика і в екзилі. Серед найпомітніших постатей українських ліриків діаспори можна виокремити Р. Бабовала, А. Винницького, І. Галайду, С. Гостинака, Й. Збіглея, І. Киризяка, М. Ковача, О. Коверка, Зою Когут, М. Корсюка, О. Лапського, Мілу Лучак, Ірину Макарик, Марину Няхай, Марію Ревакович, Т. Рябошапку, Марту Тарнавську, С. Ткачука, М. Фішбейна, М. Царинника. Поезія 80-х років успадкувала багато рис, характерних для покоління шістдесятників. На це звертає увагу Микола Ільницький: «Однією з ознак поезії покоління 80-х років є тяжіння до складності, перегук молодих авторів з поезією початку 60-х років на протигагу дебютантам проміжного десятиліття» [6, с. 90]. Фактично, було відновлено перерваний зв'язок та наступність в українській ліриці. Знову з'явився потяг до експерименту, прагнення поєднати вітчизняні літературні традиції, зокрема, ті, до яких зверталися поети в 20-і роки, з європейськими естетичними надбаннями та культурними новаціями, посилюється увага до національної проблематики, особистісного начала, пошуків власного місця в історії свого народу. За визначенням Н. Лебединцевої, «криза суспільної свідомості на початку 80-х рр. поставила під сумнів верховенство загальносуспільного над особистісним, почала утверджуватися нова якість передовсім світоглядних орієнтирів, відмінних від попереднього світовідчуття, самоутвердження індивідуума» [9, с. 10].

Цю тенденцію простежує й О. Никанорова: «Попри все, що справедливо можна було закинути поетам нової хвилі, цінним і перспективним у них було те, що вони відмовилися од риторики, крізь особистість, а не крізь якусь узагальнену свідомість пропускали всі «сигнали» довколишньої дійсності; а крім того, вони збагачували

поезію новими мотивами, емоційними барвами, художніми засобами – внаслідок розширення кола поетів, у яких брали уроки майстерності» [11, с. 13].

У порівнянні з попереднім десятиліттям лірика була представлена більшою кількістю самобутніх імен, котрі репрезентували ширший спектр творчих набутків – від тихої сповідальності до аванґардистського експериментування над змістом і формою вірша.

В. Іванисенко іще в 1983 р., аналізуючи поезію початку 80-х років, наголошував: «Автори тих творів, які визначають обличчя сьогodнішньої поезії, не задовольняються відтворенням зовнішніх прикмет характеру, спрощеним підходом до цінностей особи. Поширена один час «портретна лірика», яка то оцінювала свого героя за професійними ознаками, то оперувала занадто загальними «номенклатурними» категоріями і формами діяльності, тепер поступається місцем емоційно-психологічній, філософській ліриці, спрямованій на розкриття глибинної суті людини» [5, с. 3].

Роман Гром'як зазначав: «Українська поезія 80-х років як розмаїття поетичних шкіл, стильових течій, індивідуальних світобачень розробляє різні способи естетичного утвердження моральних цінностей. Публіцистична сповідальність не виключає філософської медитативності, тиха суголосність ліричного героя з природою і малою батьківщиною не протистоїть ораторським інтонаціям поетів-трибунів. Інтимність лірики не обмежується якоюсь тематичною сферою, бо це – спосіб освоєння тем, які закорінені в будь-якій галузі життя, але проростають через серце поета, його темперамент» [2, с. 38]. Тож поезія другої половини 80-х років є різноманітнішою та багатшою у порівнянні з поетичним надбанням усього попереднього десятиліття. Марія Якубовська підкреслює: «У ліриці 80-х народжується і набирає сили відчуття відокремлення особистості від суспільно-історичного плину. Заявляє про себе індивідуальний ритм світосприйняття. 60-ті роки повернули поезії об'єкт осмислення – конкретну людину в реальному житті, а 80-ті – суб'єкт (індивідуум у всій неповторності притаманного йому мислення і світовідчуття)» [14, с. 342].

Особливе місце серед тематичного розмаїття поезії 80-х років минулого століття належить чорнобильській катастрофі. Філософське осмислення цієї трагедії подав Б. Олійник у поемі «Сім», І. Драч у поемі «Чорнобильська мадонна».

Серед характерних художніх ознак поезії вісімдесятиників можна виокремити часткову відстороненість особистості від суспільно-історичних процесів, звернення до онтологічної проблематики, тяжіння до подолання радянських стереотипів у житті та мистецтві поряд із переглядом сформованої в суспільстві системи цінностей, прагнення долучитися до світового естетичного досвіду, апокаліптичні мотиви, іронію, гру тощо. Звичайно, у зв'язку з неоднорідністю лірики цього десятиліття не всі із зазначених ознак є притаманними для поетів, котрі писали в зазначений період. Деякі риси неоднаковою мірою простежуються в їхній творчості.

Отже, можна констатувати певне зниження потягу до новаторства та художніх експериментів в українській поезії 70-х років та перехід до відокремленого індивідуалізму в поезії 80-х років ХХ століття. Ці риси пов'язані як із природними еволюційними літературними процесами, так і з процесами соціальними. Так, у 70-х роках багато поетів писали «в шухляду» та отримали можливість надрукувати власні твори лише в наступні десятиліття в міру лібералізації політичного режиму. Зауважимо, що багато фактів, імен, пов'язаних із розвитком красного письменства загалом та лірики зокрема ще потребують належного наукового осмислення, що створює перспективи для подальших наукових студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бровко О. О. Лірика Миколи Руденка. Луганськ : Альма-матер, 2003. 174 с.
2. Гром'як Р. Т. Культура. Політика. Інтелігенція. Публіцистика літературознавця. Тернопіль : Джура, 2009. 400 с.
3. Даниленко В. Лісоруб у пустелі. Письменник і літературний процес. Київ : Академвидав, 2008. 352 с.
4. Золотоноша Л. Інтертекст архетипно-культуральних мотивів у ліриці шістдесятників. Літературний процес: методологія, імена, тенденції : зб. наук. праць (філолог. науки) : № 4 / редкол. : Бондарева О. Є., Борисенко К. Г., Буніятова І. Р. та ін. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 55-57.
5. Іванисенко В. Виховання душі (нотатки про поезію 1982 року). Українська мова і література в школі. 1983. № 12 (322). С. 3-10.
6. Ільницький М. Складність чи простота? Рік'84. Літературно-критичний огляд. Київ : Дніпро, 1985. 198 с.
7. Історія української літератури. ХХ століття: У 2 кн. Кн. 2. Ч. 2. : 1960–1990-ті роки : навч. посібник / за ред. В. Г. Дончика. Київ : Либідь, 1995. 512 с.
8. Констанкевич І. М. Сучасна українська література: стилі, покоління, творчі індивідуальності. Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 328 с.
9. Лебединцева Н. М. Сучасна українська література : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 104 с.
10. Макаров А. М. П'ять етюдів. Підсвідомість і мистецтво. Київ : Радянський письменник, 1990. 283 с.
11. Никанорова О. І. Поезії одвічна висота. Літературно-критичні статті Київ : Радянський письменник, 1986. 244 с.
12. Острик М. Припливна хвиля в поетичному епосі. Рік'80. Збірник. Літературно-критичний огляд. Київ : Дніпро, 1981. 223 с.
13. Рябчук М. Похвала плюралізові. Київ. 1989. № 7. С. 104–109.
14. Якубовська Марія. У дзеркалі слова: есеї про сучасну українську літературу. Львів : Каменярь, 2005. 751 с.



УДК 793.3:7.071.2

Оксана Легкун

ВНЕСОК ВАСИЛЯ АВРАМЕНКА У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ТА СВІТОВОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті досліджено внесок українського хореографа, режисера, педагога Василя Авраменка у розвиток українського та світового хореографічного мистецтва. Систематизовано біографічні дані митця. На основі архівних матеріалів проаналізовано діяльність Кременецької школи балетмейстера Василя Авраменка та вивчено репертуар виступів артистів. Розкрито різнобічну діяльність засновника української народної сценічної хореографії в емігрантському середовищі Західної Європи, Канади та Америки.

Ключові слова: Василь Авраменко, український народний танок, хореограф, режисер, Кременець.

The article investigates the contribution of the Ukrainian choreographer, director, teacher Vasyl Avramenko to the development of Ukrainian and world choreographic art. The biographical data of the artist are systematized. On the basis of archival materials the

activity of the Kremenets school of choreographer Vasyl Avramenko was analyzed and the repertoire of performances of artists was studied. The versatile activity of the founder of Ukrainian folk stage choreography in the emigrant environment of Western Europe, Canada and America is revealed.

Key words: Vasyl Avramenko, Ukrainian folk dance, choreographer, director, Kremenets.

Василь Авраменко – один із засновників народної сценічної хореографії, котрі вперше вивів український танець на світову сцену. Однак більшу частину свого життя митець провів за межами рідної України, а його ім'я впродовж десятиліть було заборонено серед когорти діячів національного мистецтва. Особливою рисою творчої діяльності Василя Авраменка є створення хореографічних композицій, що репрезентують звичаї та традиції різних регіонів України, танцювальних постановок за героїко-патріотичним сюжетом та національною тематикою, що сприяло збереженню багатомістових надбань українського народу, його автентичної культури та національної самобутності.

Значення хореографічної діяльності В. Авраменка у розвитку мистецького та духовного життя українців в еміграції першими в історіографії висвітлили дослідники діаспори (І. Книш, М. Пастернакова, А. Нагачевський, С. Наріжний та ін.).

Після здобуття Україною незалежності зросло зацікавлення вітчизняних науковців щодо різнобічної діяльності визначного хореографа й популяризатора українського танцювального мистецтва. Серед досліджень виокремимо працю Л. Косаковської «Мистецька парадигма Василя Авраменка в контексті розвитку української культури ХХ ст.», у якій авторка розглядає культурно-історичні умови становлення митця, розкриває діяльність засновника концепції українського народного балету та його учнів в українській хореографії та за межами держави впродовж 1920–1930-х років [6].

У дисертації В. Пастух «Сценічна хореографічна культура Східної Галичини 20-30-х років ХХ століття» проаналізовано художньо-творчу діяльність Василя Авраменка в Галичині та його внесок у розвиток народно-хореографічного мистецтва, розглянуто співпрацю учнів балетмейстера культурно-просвітницькими товариствами щодо популяризації народного танцю [11].

Н. Марусик, досліджуючи гуцульську хореографію як складову мистецько-культурних процесів кінця ХХ – ХХІ століть, проаналізувала педагогічну й дослідницьку діяльність В. Авраменка, яка сформувала низку сучасних підходів до сценічних різновидів гуцульської хореографії як унікального мистецького феномена західного регіону України [8].

О. Мартинів наголошує, що будучи балетмейстером, В. Авраменко відновлював і використовував у власній хореографічній діяльності велетенський масив народної танцювальної творчості, понад усе прагнув зберегти народний танець [7, с. 98].

А. Гоцалюк, досліджуючи традиції розвитку українського хореографічного мистецтва, підкреслює роль В. Авраменка у ствердженні українського народного танцю як окремого сценічного жанру. На думку науковця, В. Авраменко як учень і послідовник В. Верховинця був обізнаний із педагогічною системою та науково-теоретичними дослідженнями вчителя в царині української народної хореографії і став гідним продовжувачем започаткованих ним традицій [2, с. 19].

Серед останніх досліджень виокремимо публікації Л. Турчак «Творчість Василя Авраменка та його внесок в українську та світову культуру» [12], Р. Фондери «Творча діяльність Василя Авраменка в українських емігрантських осередках Західної Європи (1921–1925 рр.)» [13], О. Бігус «Vasyl Avramenko's Creative Heritage in Context folk Choreography of the XXI Century» [14] та ін.

Мета розвідки – проаналізувати внесок Василя Авраменка у розвиток українського та світового хореографічного мистецтва, дослідити діяльність Кременецької школи національних танців.

В. Авраменко увійшов в історію хореографічного мистецтва як активний учасник культурного життя і творець сценічного народного танцю, один із перших дослідників та популяризаторів української танцювальної культури в діаспорі. На думку О. Бігус, В. Авраменко досяг успіхів у постановці народно-сценічних танців завдяки ґрунтовному вивченню танцювального мистецтва українського народу та органічному поєднанню фольклорних зразків із лексикою класичного танцю [14, с. 57].

Народився Василь Авраменко 22 березня 1895 р. у містечку Стеблів Київської губернії в багатодітній селянській сім'ї. Залишившись у чотири роки сиротою, жив у тітки та наймитував підпасичем, згодом переїхав у Владивосток до братів. Там упродовж трьох років навчався на вечірніх учительських курсах й отримав звання народного вчителя.

На думку Л. Турчак, творча діяльність В. Авраменка розпочався зі знайомства з п'єсою «Наталка-Полтавка» у постановці М. Садовського, яка «передала особливе ставлення режисера до народної пісні як засобу виразності, що посилювало сприйняття твору глядачами [12, с. 21].

Важливим поштовхом до національного самоусвідомлення стала у 1917 р. зустріч Авраменка з С. Петлюрою, за порадою якого навчався у Київській драматичній школі імені М. Лисенка, де викладали Л. Старицька-Черняхівська, Д. Антонович, В. Тучапський, Ю. Гаєвський, С. Деревянко [5, с. 19]. Під керівництвом видатного українського фольклориста, хормейстера і хореографа Василя Верховинця поглиблено вивчає українські танці, допомагає збирати та записувати їх.

Приєднавшись до української армії, В. Авраменко відстоював незалежність України у боротьбі проти Радянського уряду та поляків. У 1921 р. потрапив до табору інтернованих вояків УНР у м. Каліш (Польща), де, як згадує хореограф, «почав працювати над відродженням нашого національного танку й заложив там першу свою школу 25-го січня 1921 року» [1, с. 7]. Великий успіх серед глядачів мали постановки танців на історичну тему: «Чумак», «За Україну», «Сон Катерини», «Козачок», «Великдень на Україні», «Гопак».

В. Авраменко зазначав, що думка про відродження українського національного танку зародилася «ще на рідній землі, коли я був у драматичній школі ім. Лисенка в Києві 1918 року, а потім був артистом у трупі Миколи Садовського в Кам'янці-Подільському. Але різні обставини та пригоди нещасливого українського життя остатніх літ не дали мені змоги почати цю працю на рідній землі, де залишилися, можливо в глухих кутках України, найцінніші з художнього боку скарби танкового мистецтва, на які мало хто звертав увагу» [1, с. 7].

У грудні 1921 р. В. Авраменко таємно покинув табір у м. Каліш та об'їхав Галичину, Волинь, Холмщину й Полісся, де заснував школи українського національного танцю й випустив сотні учнів. Влітку 1922 р. він повертається до Львова, організовує першу в Галичині школу українського танцю, в якій навчає учнів народної хореографії й одночасно готує педагогів. На думку В. Пастух, «в Галичину В. Авраменко приїхав із уже розробленою системою хореографічного навчання, власною методикою та певними педагогічними принципами, із власними танцювальними задумами» [10, с. 32–33].

Тематика хореографічних постановок Авраменка відображала історичне минуле українського народу («Чумак», «Гайдамаки», «Запорожці пишуть лист до Султану», «Січ отамана Сірка», «Довбушева ніч»), розкривала психологічні («Сон Катерини») та патріотичні образи («За Україну»). Як зазначає Л. Косаковська, «це був своєрідний театр українського танцю, театр, що об'єднував усі напрацьовані драматичним театром початку ХХ століття засоби виразності, акторські, режисерські, театрального живопису, українського танцю, оскільки його мовою була українська народна

танцювальна лексика, пов'язана єдиним задумом, образом та композиційним рішенням [6, с. 8].

Хореографічну діяльність на Волині Василь Авраменко розпочинає в листопаді 1922 р., організувавши школи українського національного танцю у Луцьку (100 учнів), Рівному (60 учнів), Кременці (50 учнів), Олександрії (30 учнів), Межиричі (40 учнів).

Упродовж 1922–1924 рр. Кременецька школа балетмейстера Василя Авраменка зробила значний внесок у розвиток українського хореографічного мистецтва в регіоні. З метою популяризації власної школи Авраменко дав кілька сольних концертів, на яких виконанням танців «Гопак», «Чумак», «Гонта» вразив громадян міста. Учнями школи була у переважній більшості молодь кременецьких навчальних закладів.

На основі свідоцтва про закінчення школи В. Курасової (1923 р.) ми проаналізували навчальну програму школи національних танців балетмейстера Василя Авраменка. Учні вивчали теорію танцювального мистецтва, поставу, рухи, пластику й виконання танців: «Катерина», «Козачок», «Веснянки», «Коломийки», «Журавель», «Аркан» і сольні номери «Гопак», «Чумак», «Гонта». Музичний супровід танців забезпечував баяніст, який був одночасно адміністратором школи (джерело прізвища не називає) [9, арк. 3].

Неодноразово танцюристи виступали з концертами перед жителями Кременця, Почаєва, сусідніх сіл. На основі архівних документів встановлено, що виступи школи національних танців відбулися 10 листопада 1923 р. у с. Бережці та 11 листопада 1923 р. у Почаєві. Концерти супроводжувалися бесідами Авраменка про стан українського танцювального мистецтва та його роль у національному вихованні молоді. Глядачі із захопленням сприйняли виконання танців «Козачок», «Катерина», «Коломийки», «Журавель», «Гонта», «Чумак», «Великодній хоровод», «Гречаники» та уривок з балету «За Україну» [4, арк. 92].

Як зазначає Л. Косаковська, В. Авраменко у роботі танцювальних шкіл на Волині робить спроби збагатити хореографічну лексику засобами виразності, які напрацьовані кобзарською традицією, та залучає до співпраці бандуриста Д. Щербину [6, с. 9].

За період існування школи 31 учасник отримав свідоцтво про закінчення українських національних танців балетмейстера В. Авраменка. Зі спогадів кременчанина О. Вітенка довідуємося, що виконавцями сольних партій були С. Снігур і Гусак [9, арк. 2]. І. Книш у монографії «Жива душа народу (До ювілею українського танку)» подає прізвища учасників кременецької школи В. Авраменка: Петро Щурбак, Ольга Тимофіївна, Сергій Снігур [5, с. 38].

Просвітянські товариства отримали чимало хореографів, зокрема, В. Савчука з Дерманя, О. Волошина з Почаєва, У. Самчука, який по закінченню танцювальної школи організував колектив у рідному с. Дермань.

Про популярність випускників В. Авраменка довідуємося з архівних матеріалів. Так, члени «Просвіти» містечка Вишгородок звернулися до голови ради товариства із проханням направити О. Волошина для організації танцювального колективу [3, арк. 23]. Однак, О. Волошин уже керував гуртком у м. Почаїв, тому керівництво «Просвіти» мало підібрати іншу кандидатуру.

Після переїзду в 1924 р. на Станіславівщину, Авраменко організовує приватні школи в Коломиї у чоловічій державній та жіночій гімназіях й одночасно створює курси інструкторів-хореографів. Хореографічна культура краю стала основою для створення композицій на гуцульську тематику: «Танець Довбуша», «Аркан», «Коломийська сіянка», «Коломийська дрібонька», «Вільний гуцул».

Постійні політичні переслідування змушують В. Авраменка у 1924 р. залишити Батьківщину й емігрувати до Чехословаччини, а згодом, у 1925 р., до Канади, де засновує школу українських народних танців. У 1926 р. на світовій виставці у Торонто упродовж дванадцяти днів біля сотні українських танцюристів репрезентували свою національну культуру. Великий успіх перед багатотисячною аудиторією мав виступ

колективу у складі близько 300 осіб у Вінніпезі (1928 р.). Окрім того, як згадує В. Авраменко, трупа з невеликого числа танцюристів дала близько 70 концертів у різних містах Західної Канади (провінції: Манітобу, Саскачеван, Альберту) [1, с. 9].

Переїхавши у 1928 р. до США, В. Авраменко продовжує роботу щодо популяризації українського хореографічного мистецтва. На думку О. Лігус, у сценічних постановках і сольних виступах В. Авраменка характерною рисою є хореографічна поетизація образного боку націонал-патріотизму – натхненний народним танком він прагнув воскресити в душі українців «запорізький запал», а з ним і вільну соборну Україну [14, с. 58]. Глядачі мали можливість познайомитися із танцювальним мистецтвом українського народу, переглянувши постановки танців: «Козачок подільський», «Гречаники», «Коломийка-сіянка», «Великодний хоровод», «Гопак парубоцький», «Танок Гонти» та ін. [1, с. 10]. Як зазначає І. Книш, «велич і потугу козацького духа найяскравіше втілював Авраменко в своєму «Гонті». Горіла тривога на вид добутої вправною рукою шаблі, іскрилось у помахмах її лезо, у хижих скоках чутні були стукоти скошених ворожих голів, із звитяжним свистом шаблі Авраменка-Гонти вривався пахучий вітер вольних степів... Авраменковий «Гонта» відкривав променисту далечінь творчого змагання, боротьби й перемоги!» [5, с. 66].

Надзвичайний резонанс викликав у Метрополітен-опері у Нью-Йорку (1931 р.) концерт школи українських танців під керівництвом В. Авраменка за участю понад 500 танцюристів та 100 хористів [5, с. 73]. 1932 р. у рамках відзначення 200-літнього ювілею Дж. Вашингтона танцювальний колектив під керівництвом Василя Авраменка брав участь у спільних концертних програмах із хором О. Кошиця, виступи ансамблю з успіхом пройшли на світовій виставці у Чикаго (1933 р.) та Вашингтоні (Білий дім, 1935 р.) [5, с. 76].

У 1947 р. в Америці вийшла друком книга «Українські національні танки, музика і стрій», у якій Авраменко здійснив опис 18 українських національних танців, подав методичні поради до вибору музичного скпроводу та використання українських костюмів. Автор наголошує на ролі вчителя хореографічного мистецтва, який «повинен плекати при школі український танок для нашої молоді, починаючи навчати її своїх танків від діточок. Наша молодь – це майбутнє нашого народного життя! Даймож їй розумну, бадьору й моральну розвагу – наш національний танок, який цілком заслуговує на те, щоби ввести його в програму навчання при школах, поруч із руханкою та співом» [1, с. 11].

Отже, Василь Авраменко всю свою творчу діяльність спрямовував на відродження й розвиток національної народної хореографії. Він був переконаний, що «нам потрібна свідомо національна й сильна духом молодь! Український танець допоможе нашій молоді стати такою! Наш танок зміцнить дух поневоленої української нації! А сильного духу нам так потрібно для виборення своєї Вільної й Щасливої Самостійної Соборної Української Держави!» [1, с. 12].

У наступних дослідженнях передбачаємо розкрити значний внесок Авраменка у розвиток кінематографу та прослідкувати діяльність кіностудії, яку заснував митець.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко В. Українські національні танки, музика і стрій. Вінніпег. 1947. 80 с.
2. Гоцалюк А. Традиції в розвитку хореографічного мистецтва як віддзеркалення соціокультурної ідентичності. Науковий вісник. Сер. Філософія. 2015. Вип. 45 (ч. I). С. 16–27.
3. Державний архів Тернопільської області (Держархів Тернопільської обл.). Ф. 348. Оп.1. Спр. 111. Арк. 23.
4. Держархів Тернопільської обл. Ф. 348. Оп. 1. Спр. 457. Арк. 92.
5. Книш І. Жива душа народу : До ювілею українського танку. Вінніпег : Новий шлях, 1966. 78 с.

6. Косаковська Л. Мистецька парадигма Василя Авраменка в контексті розвитку української культури ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. мист. : 26.00.01. Київ, 2009. 20 с.
7. Мартинів О. До питання становлення української етнохореології як науки про народний танець. Музикознавчий універсум. 2019. Вип. 44. С. 92–103.
8. Марусик Н. І. Гуцульська хореографія як складова національних мистецько-культурних процесів кінця ХІХ – ХХІ століть : дис. ... к. мист. : 26.00.01. Івано-Франківськ, 2019. 440 с.
9. Науковий архів Кременецького краєзнавчого музею. 30467. Архів – 259. Вітенко О. Матеріали по історії м. Крем'янця. ХХ вік. 5 арк.
10. Пастух В. В. Галицький слід Василя Авраменка. Українська культура. 1999. № 3–4. С. 32–33.
11. Пастух В. В. Сценічна хореографічна культура Східної Галичини 20-30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. мист. : 17.00.01. Київ, 1999. 20 с.
12. Турчак Л. І. Творчість Василя Авраменка та його внесок в українську та світову культуру. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2020. № 3. С. 20–27.
13. Фондера Р. В. Творча діяльність Василя Авраменка в українських емігрантських осередках Західної Європи (1921–1925 рр.) Вісник КНУКіМ. Сер. Мистецтвознавство. 2012. Вип. 26. С. 143–152.
14. Bigus O. Vasyl Avramenko's Creative Heritage in Context folk Choreography of the XXI Century. Intellectual Archive. 2021. № 10 (2). P. 55–64.



УДК 378.781.6

Василь Райчук, Інна Ратинська

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

У статті розкривається сутність творчого підходу студентів у роботі над музичним твором, розглядаються основні аспекти його розвитку як важливої складової професійного становлення фахівця. Підкреслюється значення індивідуальності особистості, а також необхідність застосування теоретичних та історичних знань, аналітичних здібностей для створення належної інтерпретації твору.

Ключові слова: творчий підхід, інструментально-виконавська підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва.

The article reveals the essence of the creative approach of students in working on a musical work, considers the main aspects of its development as an important component of professional development. The importance of personality individuality is emphasized, as well as the need to apply theoretical and historical knowledge, analytical skills to create a proper interpretation of the work.

Key words: creative approach, instrumental and performance training, future teacher of music art.

Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних змін, які є результатом нових тенденцій розвитку суспільства та динаміки науково-технічного прогресу.

Пріоритетними критеріями сучасного спеціаліста є високий інтелектуальний та професійний рівень, здатність вирішувати складні, непередбачувані проблеми, креативність та інноваційне мислення.

Одним із векторів сучасної музично-педагогічної науки та професійної освіти є розширення сфери творчого розвитку студентів закладів вищої освіти шляхом впровадження психолого-педагогічного підходу до виконавської інтерпретації музичних творів. У практиці підготовки вчителя музичного мистецтва саме інтерпретаційна компетентність знаходить вираження у продуктивно-творчому характері його виконавської діяльності (інструментальної, вокальної, диригентської тощо).

Розглядаючи інструментальну та виконавську підготовку під кутом зору модернізації різних ступенів середньої мистецької освіти, що сприяє розвитку стійкого інтересу до розробки та впровадження інноваційних технологій у музично-педагогічну практику, звертаємо увагу на важливість даної проблеми в галузі освіти. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає насамперед у формуванні багатогранної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатної презентувати прогресивний стиль педагогічної діяльності. Тому на сучасному етапі важливою є роль виконавської та інтерпретаційної діяльності, що забезпечує всебічне розуміння музичного твору та його творче відтворення.

Аналіз наукових джерел щодо інтерпретації художніх творів виявив достатній інтерес з боку вчених. Досліджується специфіка художньої інтерпретації в педагогічному процесі, внаслідок чого остання поділяється на виконавську, педагогічну, вербальну, художньо-педагогічну (О. Ляшенко, О. Полатайко); розкриваються можливості творчого самовираження та розвитку майбутніх спеціалістів у процесі інтерпретації (Г. Падалка, В. Шульгіна); особливого значення в контексті інтерпретації набуває феномен музичного мислення як художньо-образного, так і словесно-інтерпретаційного, виконавського (Н. Антонєць, О. Полатайко); стають предметом вивчення спеціальні герменевтичні уміння, що забезпечують успішність інтерпретаційних процесів у музичній діяльності та викладанні мистецьких дисциплін (О. Олексюк, О. Щелокова).

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва вимагає багатьох компетентностей. Важливою є здатність до інтерпретаційної діяльності. Формування таких умінь відбувається при цілеспрямованому педагогічному впливі, коли викладач, використовуючи різноманітні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, необхідні форми, методи роботи, навчає студента самостійно розкривати художній образ музичного твору в усній та виконавській інтерпретації та впроваджувати їх у різноманітних формах виконавської практики. Цей динамічний, багатогранний педагогічний процес ми називаємо художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору.

Сучасна музична педагогіка накопичила багато наукових знань, які прямо чи опосередковано стосуються питань художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору (І. Грінчук, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

І все ж, незважаючи на значні дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в яких важливу роль відіграє художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору, має велике значення процес художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, що має певні етапи. Саме тут шляхом використання різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису) створюються музикознавчі, виконавські, художньо-образні, наочно-асоціативні та акторські інтерпретації.

Важливість інтерпретації в музичній педагогіці лежить в основі художнього розуміння музичного твору. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен вміти інтерпретувати зміст музичного твору так, щоб учень міг його зрозуміти і сприйняти.

Це означає, що розуміти музичний текст – означає оволодіти змістом твору, пережити той стан душі, який передав композитор.

Виконавська та словесна сторони інтерпретації музичного мистецтва мають змістовно поєднуватися, доповнюючи один одного в розкритті художнього образу.

Особливе значення у структурі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва має художньо-педагогічна інтерпретація, ефективна реалізація якої потребує високого розвитку як музичної культури, так і педагогічної майстерності вчителя. На думку Г. Падалки [5, 49], здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музики свідчить про вищий рівень професійного розвитку виконавця.

Питання готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів закладів вищої освіти привертало увагу мистецтвознавців, психологів, педагогів та музикознавців. Вплив музики на розвиток художньої свідомості, естетичного чуття, формування «художнього образу світу», художнього смаку відображено у творчості Л. Баренбойма, Н. Голубовської, В. Медушевського, В. Мозгового, Б. Неменський та ін.

Розвиток творчої особистості музиканта безпосередньо пов'язаний з його здібностями до художньо-інтерпретаційної діяльності. У художній інтерпретації та через художню інтерпретацію формується, розвивається та реалізується художньо-творчий потенціал особистості, музиканта, педагога.

Художня інтерпретація є результатом складних процесів, які створюють систему взаємодіючих елементів з певними функціями, властивостями, структурою та змістом. Їх вивчення може підкреслити специфіку цього процесу та показати нові можливості у формуванні навичок художньої інтерпретації.

Переважна більшість дослідників, розглядаючи процесуальну сторону художньої інтерпретації, схиляється до думки, що вона включає дві підструктури – формування художньої інтерпретації у свідомості інтерпретатора та матеріально-звукову реалізацію ідеального уявлення у виконанні.

У структуру процесу інтерпретації виконання як одного з видів художньої діяльності входять два елементи, характерні для художньої діяльності – духовний (формування художньої концепції) і практичний (реалізація, матеріалізоване втілення художньої концепції у виконанні).

Це різноспрямована, багатфункціональна діяльність – діяльність, спрямована на осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів, і діяльність, спрямована на матеріальне і слухове втілення результату пізнання. Результатом стане розуміння музичного твору і створення ідеального продукту, який можна об'єктивувати в матеріалізованій формі. В результаті вийде об'єктивна, комунікативна форма ідеального художнього твору.

Це дає підстави вважати художню інтерпретацію, здійснену як наслідок розуміння об'єкта інтерпретації, реалізованої за допомогою конкретних виражальних засобів.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що для формування певного способу дії необхідно виявити структуру діяльності, яка в сукупності складає зміст і операційну сутність такої діяльності і забезпечити безперебійний перебіг процесу.

Визначення операційного складу і змісту діяльності вимагає аналізу об'єктів (матеріальних та ідеальних), з якими вони пов'язані, а також переживань людей (матеріальних та ідеальних), які ними володіють.

Предметом осмислення у процесі художньої інтерпретації є музичний твір як художньо-сміслова організація, елементи якої в процесі осмислення необхідно вважати художньо значущими і значущими для художньої цілісності твору.

Тому основними видами діяльності з осмислення художньо-змістовної сутності музичних творів є діяльність з розпізнавання художньо значущих смислових елементів та діяльність з їх осмислення в художній цілісності твору. Розпізнавання у процесі розуміння музичного твору полягає у підкресленні певних особливостей

художньо-пізнавальних елементів і зіставленні їх з опорними значеннями, що зберігаються в довготривалій пам'яті, актуалізації їх вихідних узагальнених значень. Діяльність здійснюється в ході художньо-сміслового аналізу на чуттєвому, емоційному та логічному рівнях.

Основними виконавськими видами діяльності у структурі загального художньо-інтерпретаційного процесу є вибір художньо цілеспрямованих засобів виконавської виразності; пошук шляхів технічно бездоганного виконання; контроль відповідності засобів виконавської виразності художній цілеспрямованості та ступеню досконалості втілення.

У сучасній науково-теоретичній та практичній педагогіці [1; 3] сприймання в широкому сенсі слова трактується як основа пізнання, як особливий вид духовно-практичної діяльності, як складова слухання, дії та творчості. Ці види діяльності визначають сприйняття творів мистецтв не лише на перцептивному чи інтелектуальному рівні, а й у формі вражень, сприйняття, образів та асоціативного мислення, тобто у «складній» розумовій діяльності. При цьому кожен вид діяльності на окремому етапі роботи над художньо-педагогічною інтерпретацією музичного твору виконує свою роль і сприяє глибшому розумінню його смислової форми.

Таким чином, метою першого етапу є художньо-емоційне спілкування із творами мистецтва та їх слухове та зорове розрізнення; аналіз виразно-сміслових особливостей музичної, літературної мови та мови живопису, визначення художнього стилю, напряму, школи; естетична оцінка виконання; розкриття емоційно-образного змісту творів, збирання та свідоме освоєння інформаційних матеріалів про мистецтво.

Другий етап – розуміння. Це художньо-педагогічне спілкування: викладач – студент – твори мистецтва. Використовуючи педагогічний матеріал, тобто твори мистецтва, викладач-інтерпретатор підбирає засоби, методи та прийоми роботи із студентами, які допомагають майбутнім учителям засвоїти різноманітні інтерпретаційні аналізи, правила, прийоми, принципи інтеграції та асоціації. Це дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва розкрити об'єктивну сутність художніх творів у виконавській та вербальній інтерпретаціях. При цьому викладач, який інтерпретує музичний твір, фразу, художній образ, фрагмент художнього образу, штрих, техніку виконання тощо, усно перекладає їх за допомогою різноманітних творів літератури, живопису тощо. Наслідком таких інтерпретацій є створення різноманітних видів і форм художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору.

На третьому етапі – відтворення, завдяки художньо-педагогічному спілкуванню викладача та студента із творами мистецтва, яке відбувалося на другому етапі, творче спілкування майбутнього вчителя з конкретним слухачем.

У цьому випадку мистецтво є поштовхом до дії, до розкриття різноманітних форм міжособистісних стосунків [3, с. 139]. Це пов'язано з тим, що унікальні можливості музики, живопису та художньої виразності дозволяють активно залучати студентів до художнього спілкування з художніми творами, вчити їх розуміти та інтерпретувати ці твори, набувати досвіду спілкування з викладачами, учнями, слухачами. і сформувати вміння інтерпретувати.

Суть проблеми забезпечення студентів необхідними знаннями полягає, з одного боку, в об'єктивній потребі володіння різноманітними та багатограними знаннями, а з іншого – в своєчасності їх надання.

У процесі навчання студенти здобувають певний комплекс знань, вивчаючи дисципліни естетичного, психолого-педагогічного, музично-теоретичного та виконавського циклів. Проте кожна дисципліна має специфічний предмет вивчення, чітко визначену мету, завдання, логічну структуру, спрямованість на сферу застосування. Отримані студентами знання спочатку адаптуються за змістом і структурою відповідно до мети та логіки дисципліни; по-друге, вони орієнтовані на сферу їх застосування, визначену предметом вивчення дисципліни; по-третє, знання,

необхідні для художньої інтерпретації, розкидані між дисциплінами як за змістом, так і за часом.

Тому для успішного формування навичок художньої інтерпретації навчальний матеріал необхідно підбирати, систематизувати та доносити до студентів у такій послідовності, щоб його зміст і послідовність викладу відповідали змісту процесу художньої інтерпретації. Тобто мова йде про надання студентам дидактично та художньо адекватних знань у процесі їхньої художньо-інтерпретаційної діяльності. Оскільки об'єктом художньої інтерпретації є художня сутність музичного твору, а об'єктом дії – його інтерпретація, то, з одного боку, структуру, обсяг і зміст знань слід вважати необхідними для продуктивного ходу художньої інтерпретації. З іншого боку, оскільки мова йде про навчання – знання повинні бути педагогічно доцільними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавран І. А. Особистісні передумови педагогічної майстерності майбутніх учителів музики: метод. рекомен. Хмельницький, 2013. 28 с.
2. Гаврілова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2016. Вип. 3.
3. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 224 с.
4. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Національного педагог. університету імені М. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. 2015. Вип. 18 (23). С. 97-101.
5. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація: теоретичні аспекти і практичний досвід. : Зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. вип. 3 (7). Чернівці : Зелена Буковина, 2011. С. 46-53.
6. Паньків Л. І. Керівництво учнівським музичним колективом у контексті особистісно-орієнтованого навчання. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. Вип. 16. Ч. 2. С. 3-9.



УДК: 781.15

Олена Тарківська-Нагиналюк

ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНИЙ РИТМ»

Становлення вчення про музичний ритм є закономірним історичним процесом, який вплинув на формування його сутності внаслідок наявності чи відсутності потреб тих чи тих художньо-музичних стилів, музичної практики та, навпаки, через неможливість надання музичною практикою достатнього матеріалу для теоретичних висновків. З огляду на неоднотайність теоретиків і практиків галузі у баченні змістового наповнення вищеназваного поняття проаналізуємо музично-теоретичні дослідження, присвячені побудові цілісних музично-педагогічних систем його формування.

Сучасна музична педагогіка в питанні розвитку ритмічного чуття акумулює в собі історико-фольклористичні та музично-теоретичні наукові здобутки. Більшість систем музичного розвитку відомих музикантів-педагогів спрямовані на

розвиток ритмічного чуття як першооснову музикальності, де категорія ритму трактується в широкому значенні.

Ключові слова: ритм, музичний ритм, метро-ритм, чуття ритму.

Modern music pedagogy in the development of rhythmic sense accumulates historical, folklore and music-theoretical scientific achievements. Most systems of musical development of famous musicians-teachers are aimed at the development of rhythmic sense as the basis of musicality where the category of rhythm is interpreted in a broad sense.

Key words: rhythm, musical rhythm, metro-rhythm, sense of rhythm.

Основою для наукових теоретичних тлумачень та музично-педагогічних впроваджень розвитку музично-ритмічного чуття стали історичні передумови становлення поняття музичного ритму, які трансформуючись в сучасних методиках, цілісних музично-педагогічних системах та наукових досягненнях, шліфуються до сьогодні.

Розуміння поняття музичного ритму музикознавцями, науковцями, педагогами веде до глобального розгляду його з огляду теоретичного осмислення та різнопланової музичної діяльності.

Дослідження музичного ритму знайшло своє відображення у працях видатних психологів Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського; музикознавців та науковців – Ф. Колеси, П. Сокальського, К. Квітки, М. Гауптмана, педагогічних дослідженнях О. Пчелинцевої, Г. Ципіна, В. Варакути; науковців-теоретиків – Б. Асафєва, Л. Мазеля, В. Цукермана, Ю. Тюліна, Н. Привано, Г. Конюса, В. Холопової, А. Осторовського, Н. Гарбузова, І. Чижика, Т. Кравцова, Г. Рімана, Е. Курта, К. Штокгаузена, практичне застосування в методиках Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчитіса, Л. Баренбойма, К. Пігрова, Т. Тютюнникової та ін.

Мета статті: показати, що революція сучасних концепцій розвитку ритмічного чуття відомих музикантів-педагогів була підготовлена на уковими розвідками історичних етапів еволюції музичного ритму та науковими музично-теоретичними дослідженнями.

Досліджуючи поняття ритму, що складається в різні історичні епохи в Україні, Ф. Колесса, П. Сокальський та К. Квітка аналізують ритмічні особливості українських народних пісень, їхній зв'язок із національними особливостями мовлення та його поетичною основою, виокремлюють історичні етапи їх формування. Так, в дослідженні П. Сокальського формуються певні етапи розвитку музичного ритму: 1) в першу епоху... окреслились тільки головні контури ритму (число складів, що групувалося у великі групи – піввірш, вірш і строфу); 2) другу епоху становить метричне віршування стародавніх греків і римлян; 3) третя епоха – поява інструментального мистецтва, що розриває усі перепони, які були пов'язані з використанням наголошених та ненаголошених складів у поезії та появою музичного такту. XVI ст. – епоха тактової інструментальної музики, яка збігається з розвитком гармонії на основах октавної системи і темперованих інтервалів [15, с. 227-233].

Погоджуючись із П. Сокальським, Ф. Колесса вказує на те, що у «найдавнішій фазі розвитку ритмічності відбувається перевага слова над музикою» та простежується «підпорядкування ритміки мелодії ритміці вірша». Цю гіпотезу він обґрунтовує на основі найдавніших нашарувань слов'янської пісні – голосінь, замовлянь, весільних та обрядових пісень [6, с. 8].

Ународній пісенній музиці історично склалася так, що метр відповідав поетичній формі, формував її і був основним мірилом, на яке спиралася музична мова пісні. Із приходом тактової системи, в якій метру притаманна акцентна природа, групування метричних одиниць підпорядковується відносній силі звучання в середині кожного такту. Крім того ритмічні акценти, які не завжди збігаються з метричними, вносять

певний колорит в музичну мову. Так, система метрики стародавніх взірців українських народних пісень, яка розшифровувалася збирачами зразків народного пісенного фольклору, підлягала суб'єктивному баченню цих особливостей, і не завжди записи цих зразків відповідали системі складочисельної метрики так, як вкладалися в рамки тактової системи.

К. Квітка вважає, що термін «метр» використовується лише по відношенню до поезії народів, в яких пісенна музика містить квантитативність голосних. На даний історичний період, як вказує на це К. Квітка, не існує пісенного ритму який би відповідав поетичному ритму [5, с. 41]. Таким чином, він наголошує на тому, що неможливо використовувати в музично-теоретичних працях термін «метр» або «метрика», який би відносився виключно до особливостей поезії, і пропонує такий метр називати «часовимірвальним ритмом». Музичний метр він називає «акцентним» або «динамічним ритмом», вказуючи на зв'язок його із правилами виконання метра тактової системи. Разом з тим різні погляди українських фольклористів щодо понять «ритм», «метр», «тактова риска», «акцент» та ін. зникають по відношенню до авторської музики або музики, що написана композитором.

Таким чином, дослідження історичних етапів формування музичного ритму на основі українських народних пісень показують що в найдавнішій фазі розвитку ритм був тісно пов'язаний з метром, який в свою чергу підпорядковувався метриці поетичного слова. Тому тріада «слово – метр – ритм» стає першоосновою формування музичного ритму як такого. З появою тактової системи нотації музичний ритм отримує самостійне значення, стає незалежним від поетичного слова, спів вимірюється з музичним метром.

До порівняння можна провести паралелі, вивчаючи наукові дослідження давньогрецької поезії, зокрема, метру та ритму.

Як зазначає в своєму дослідженні П. Сокальський, в період античності у греків метр був тісно пов'язаний з розвитком мови, і цей розвиток відбувався настільки швидко, наскільки швидко розвивалася культура мовлення народу. Найголовнішою ознакою метра була його акцентна природа. До цього періоду дослідники називають метр «вільним метром», який не мав яскраво виражених акцентів (наприклад, у стародавній поезії азійського Сходу) і виконував функції об'єднуючого елемента частин вірша, а саме піввірша [15, с. 239]. Відповідно в музиці (пісні) використовувались ті ж правила метра, що і в поезії. Грецький двоскладовий метр, був тричасовим, непарним і, перейшовши пізніше до Європи, відповідав в музиці розмірам: $3/8$, $6/8$, $12/8$. Разом з тим ритмічне віршування, з дослідження П. Сокальського, властиве цілому стародавньому азійському Сходу та руській (українській) народній пісні, метричне – Європі, що бере своє коріння з грецької метрики [15, с. 248-258].

У середні віки з появою мензуральної нотації з'являється парний метр, що складається із двох однакових мір часу, на одній з яких міститься акцент [15, с. 297]. Одночасно залишається популярним у використанні тримірний метр, який вважається довершеним (*perfectum*) і порівнюється зі святою трійцею. В кінці XVI ст. з'являється тактова система нотації, і зв'язок метра зі словом втрачає свою актуальність.

Категорія ритму стає об'єктом досліджень, на основі яких формуються музичні наукові концепції, теорії, методики, лише в кінці XIX – на початку XX ст. В результаті ритм постає як один із головних не лише виражальних засобів музичної мови, але і формотворчим її елементом (музичні течії, особливості композиторських стилів виражених через ритмічний компонент і т. ін.), засобом для формування та виховання чуттєвої сфери сприйняття музики (методи музичного виховання, в основі яких лежало ритмічне начало).

В. Холопова відзначає, що починаючи з античності і до початку ХХ ст., було відсутнє вчення про музичний ритм: «Самостійні вчення про гармонію та поліфонію виникли головним чином тому, що гармонія і поліфонія на певному періоді історії музики стали важливою основою форми. Що ж стосується ритму, то протягом декількох століть в професійній музиці не складались такі художньо значимі стилі, в яких би ритм виконував головну роль у формі і досягнув вершин в порівнянні з іншими елементами організації». Так в епоху Віденського класицизму «ритм стає головним помічником гармонії та тематизму», але не є «одним з трьох визначних факторів» виразності музичної мови [19, с. 3-4]. В. Холопова приходить до висновку – «вчення про ритм не могло мати практичного характеру – воно не диктувалось потребами музичної практики, і, відповідно, музична практика не давала достатнього матеріалу для теоретичних висновків» [19, с. 5].

Музиканти-теоретики, досліджуючи роль музичного ритму, формують власні концепції. Так, Е. Курт впроваджує теорію процесуального становлення музичної форми, підкреслюючи особливу роль лінійних функцій усіх засобів музичної виразності (в тому числі і ритму). Тут ритм постає одним із головних виразових засобів музичної мови та змістовою сутністю музичного твору [7, с. 66].

Звуковисотність і ритм за Б. Асаф'євим є одними з головних складових музичної тканини, де ритм, будучи пов'язаним з інтонацією, стає дисциплінарним фактором. Академік вводить поняття «ритмо-інтонація»: «неінтонуючого ритму немає в музиці і бути не може... Ритм може гальмувати розвиток інтонації, якщо виокремлені з мовної та музичної інтонації складочисельні або складовимірювальні метричні схеми починають управляти музичною інтонацією: тоді музика або мертвіє, або стає «прикладною», або рухається понад метричними схемами, керована ритмом – диханням, але це – природна мелодія» [1, с. 311]. Б. Асаф'єв називає музичний ритм «серцем музики» і «будівничим форми у часі», акцентуючи увагу на формотворчих якостях музичного ритму [1, с. 276].

У визначенні музичного ритму, яке пропонує В. Холопова, підкреслюється зв'язок музичного ритму з усіма іншими параметрами музики: «Музичний ритм – це часова і акцентна сторона мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови» [18, с. 4].

У музично-теоретичній літературі поняття «музичний ритм» визначається в широкому та вузькому значеннях. Критерієм віднесення ритму до широкого чи вузького значення є масштаб ритмічної одиниці. Ритм у вузькому значенні – це послідовність та співвідношення довжин музичних звуків; у широкому значенні – особливості ритмічного групування музичного тексту у фразях, реченнях, побудовах, розділах, частинах форми [18, с. 9-10; 11, с. 106]

Іншим критерієм поділу ритму на вузьке та широке значення є включення або виключення з поняття «ритму» поняття «метра». Так, визначення Г. Рімана поняття ритму В. Холопова відносить до вузького розуміння ритму. Широкого розуміння ритму дотримуються М. Люсі та Х. Кушнар'єв. Особливо широко трактує термін «ритм» Е. Лоу у праці «Що таке ритм», де автор включає до поняття ритм не тільки метр, а й усі часові співвідношення [19, с. 9-10].

О. Пчелинцева розкриває сутність поняття музичного ритму в широкому та вузькому значеннях: «Поняття музичного ритму в широкому значенні охоплює усі сторони часової організації музики. Сюди можна віднести такі властивості, що характеризують музичний твір «в цілому» – це метр, темп, фразування, структура та ін.» [14, с. 14]. Поняття ритму у вузькому значенні – це співвідношення довжин музичних звуків, яке і є самою сутністю музичного ритму як такого. Дослідниця також вказує на формотворчу природу ритму: «в самому широкому розумінні ритм – часова структура процесів, що відбуваються в музиці, яка пов'язана з основними елементами музичної мови – мелодією і гармонією. Таке поєднання утворює основу виразальних можливостей музичного комплексу» [14, с. 14].

Більш досконалою є розробка поняття метра і ритму та їх співвідношень в роботі «Аналіз музичних творів» Л. Мазеля і В. Цукермана, де ці поняття конкретизуються як ритм у вузькому розумінні, ритм вищого порядку, метро-ритм, визначені властивості і градації метра, співвідношення метра і ритму.

Таким чином дослідження музичного ритму охоплює два напрями:

- 1) фольклорний – теорія поетичних стоп;
- 2) музично-теоретичний – теорія «музичного ритму» як одного з основних виражальних засобів музичної мови.

Музичний ритм відноситься до часових категорій і взаємопов'язаний з іншими часовими категоріями, такими як метр, темп. Взаємозв'язок тріади – ритм, метр, темп становлять сутність музичного ритму [10; 12; 20].

Ритм як категоріальне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови і виражається через такі поняття: ритмічний рисунок, метро-ритм; ритмо-динаміка, ритмо-агогіка, темпо-ритм, ритмо-гармонія, ритмо-побудова.

Криза формотворчих елементів музики, зокрема, послаблення гармонічних тяжінь у музиці кінця XIX – початку XX ст., спричиняє використання ритму та його динамічного потенціалу як одного з основних критеріїв формотворення та носія виражальних засобів у музичному мистецтві сучасності. Як наслідок, ритм у XX – на поч. XXI ст. стає об'єктом мистецтвознавчих досліджень, композиторських теорій і педагогічних методик розвитку особистості.

Незмінною актуальністю в царині музично-педагогічної науки та практики завжди вирізнялася проблема розвитку музичних здібностей. Статус особливо суперечливого, майже дискусійного притаманний такому аспекту останньої, як трактування сутності метро-ритмічного чуття в музичній освіті.

Музичний ритм – це поняття, без якого неможливо досягнути вимір і сенс музичного мистецтва. Зважаючи на те, музичний ритм постає одним із найвагоміших виражальних засобів музичної мови, у музичній педагогіці розвиток метро-ритмічного чуття визнають належним до спектра засадничих завдань.

У музичній педагогіці питання музичного ритму розглядається як першооснова музикальності. Б. Теплов дає психологічний аналіз чуття музичного ритму та особливу увагу приділяє питанням його розвитку. Поняття ритму формулює як «закономірний розподіл часової послідовності подразників на групи, які об'єднані акцентами» [16, с. 188]. Таким чином, в поняття ритм включається поняття метр і розуміється як «метро-ритм». Науковець звертає увагу на те, що сприйняття ритму є завжди активним і проходить в певних темпових рамках [16, с. 188].

Музично-ритмічне чуття Б. Теплов характеризує як здатність людини сприймати, переживати, відтворювати і створювати нові ритмічні групування. Разом з тим наголошує на головних чинниках, що закладені в музичному ритмі, вони і визначають цю здатність: 1) чуття музичного ритму має емоційний зміст, який виходить з самої музики і передається через ритмічне переживання людиною; 2) чуття музичного ритму має моторну природу: «...сприйняття музики безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, які в більшій або меншій мірі точно передають часовий хід музичного руху або іншими словами сприйняття музики має активний слухо-моторний характер» [16, с. 192].

У виконавській практиці ритмічна досконалість виконання, як зазначає Б. Теплов, припускає не тільки не приблизне, а, навпаки, виключно точне відтворення часових співвідношень (а це означає точне відтворення вказівок темпового запису), інколи найменша в кількісному розумінні неточність вже створює у слухачів враження неритмічності [16, с.195].

Поєднання можливостей сприйняття і можливостей відтворення не випадкове. Воно говорить про те, що здатність ритмічного сприймання формується в тісному зв'язку з фізіологічними моторними руховими уміннями. Якщо в людини немає рухових навичок, для яких характерним є високий темп, в якому кожна окрема

ритмічна одиниця дії не підвладна її контролю, в такому випадку вона не зможе активно сприймати цей ритм.

Б. Теплов, спираючись на проаналізовані ним дослідження зарубіжних науковців, таких як Т. Л. Болтон, Ч. Ракміш, Р. Хазбенд, Р. Мак-Даугол, С. Сішор, та проведені власні наукові експерименти приходять до висновку: в основі ритму лежить моторна природа – свідомі і несвідомі мускульні рухи людини, підпорядковані ритму. Найбільш поширеними формами мускульних рухів є відбивання такту ногою, кивання головою, або покачування всім тілом. Великий інтерес з цієї точки зору становлять, з одного боку, з'ясування ролі внутрішніх моторних компонентів сприйняття, з іншого – виявлення тих особливостей самого ритму, які забезпечують цілісність і диференційованість музичного руху, що сприймається.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. набули значної популярності та широкого застосування в музично-педагогічній практиці методики розвитку музичальності дитини. Надалі розвиток метро-ритмічного чуття з опорою на моторну та емоційну природу ритму стане «наріжним каменем» музичного виховання вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Музично-теоретичні дослідження поняття музичного ритму стали основою, на якій вибудовуються цілісні музично-педагогічні системи – Е. Жак-Далькроза [4], К. Орфа [8], Т. Тютюнникової [17], К. Пігрова [13].

Розвиваючи чуття ритму як першооснову музичальності, Е. Жак-Далькроз спрямовує увагу на розвиток чуття рівномірної пульсації метричних одиниць та його акцентної природи; розвиток чуття динамічних підйомів та спадів (вправи на розслаблення та напруження); розвиток чуття стабільного темпу та агогічних відхилень (заповільнення і прискорення); розвиток чуття поліритмії та рухового канону; розвиток вміння імпровізувати [4, с.30-40].

Музикант-педагог неодноразово наголошує: «щоб досконало виконати ритм, мало сприйняти його інтелектом за допомогою доброї інтерпретації, потрібно дослідити співвідношення між мозком, котрий аналізує певні явища, і тілом, яке виконує ці накази» [4, с. 21].

Ціла система вправ на фізичне переживання музики, яка спочатку була започаткована Е. Жак-Далькрозом на заняттях сольфеджіо у Женевській консерваторії, мала прикладні цілі: допомогти майбутнім музикантам в опануванні музичного ритму. Разом з тим практичне використання методів Е. Жак-Далькроза з часом розширило перспективи – за допомогою розвитку ритмічного чуття відбувалось гармонійне врівноваження тілесного та духовного відчуттів, розвиток особистої творчості, формування «нової людини» (нової ритмічно організованої людини).

Однією з найбільш відомих музично-педагогічних концепцій ХХ ст. стала створена К. Орфом методика «елементарного музичного виховання». Музичне виховання за К. Орфом – це розвиток музично-ритмічного чуття, музичного слуху, навчання грі на дитячих інструментах; розвиток уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального та колективного музикування і направлене на формування творчої особистості в цілому. Головним «зерном» музично-ритмічного виховання К. Орфа є «елементарна музика», «елементарний інструментарій», «елементарні тексти», «елементарні форми рухів». Музикант зазначає: «Це є не просто музика сама по собі – вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створити, в неї потрібно включитися не як слухачу, а як її учаснику. Вона не повинна бути спеціально обдуманна; вона не знає крупних форм архітектоніки; вона пов'язана з невеликими хороводними формами, з *ostinato* і простим видом рондо» [8, с. 58].

Так ритмічні форми роботи – вправи для плескання, тупання, гра на інструментах, ритмізація слів, імен, окликів, лічилок, дитячих віршів, слів до пісень, імпровізації – є прикладом поєднання музично-ритмічного з фізичним чуттям.

Т. Тютюнникова, взявши за постулат думку про те, що музичний слух розвивається в тісному зв'язку із мовленнєвим слухом, а він є основою для музичного

слуху, реалізує програму розвитку метро-ритмічного чуття через спів, гру на дитячих інструментах, мовних вправах і рухах («пластичний жест»).

Розвиток ритмічного чуття відбувається за допомогою моделювання. Дослідниця використовує чотири види такого моделювання: мовленнєве (різноманітні можливості голосу), графічне (зорове сприйняття), просторове (малюнки руками в повітрі), рухове (рух на місці і по залу).

Так використовуючи виразові засоби, які є спільними для музики, мовлення, тілесних відчуттів (темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, фактура, фразування, форма, рухове відображення ритму), заняття розвивають відчуття ритму, навички ансамблевого музикування, створюють основу для формування творчого музичного мислення.

Зауважимо, що вищеописані форми та методи роботи педагог-новатор Т. Тютюнникова пропагує під час проведення майстер-класів, аудиторією яких є музиканти-педагоги (музичні керівники, вчителі мистецтва тощо).

Відомий педагог-музикант Г. Ципін називає чуття музичного ритму здібністю, що піддається розвитку, та виокремлює його в комплексі спеціальних здібностей як першорядний для навчального процесу. Труднощі, що виникають під час виховання ритмічного чуття, мають об'єктивне підґрунтя: звук, за міркуваннями музиканта, складається з двох найважливіших компонентів – висотності та довжини. «Висота (звука), у принципі, завжди може бути достатньо чітко зафіксованою, чим і визначається точне місцезнаходження того чи того звуку на нотному стані; що ж стосується довжини звуку, його «життя в часі», то це підлягає лише певною мірою відносній (щоб не сказати умовній) фіксації» [20, с. 81]. Водночас учений переконаний, що основою розвитку метро-ритмічного чуття може стати вправна музично-виконавська моторика (техніка гри на інструменті) [20, с. 84].

Г. Ципін пропонує послуговуватися такими прийомами та способами розвитку метро-ритмічного чуття: 1) прорахування виконуваної музики; 2) накреслення ритмосхем у вигляді графічних рисунків; 3) простукування або проплескування метро-ритмічних структур; 4) диригування; 5) виправлення дефектів нерівного темпу (вимушена зупинка в ході виконання для прорахування двох-трьох пустих тактів, відновлення гри на інструменті); 6) одночасний рахунок уголос з учителем і простукування, легке поплескування по плечі учня, який музикує, різного роду жестикуляція; 7) ігровий показ викладача; 8) гра в ансамблі [20, с. 98–100].

Загальна ритмічна грамотність, висока виконавська інтерпретація виразальних засобів метро-ритму та її втілення у виконанні, швидке та якісне читання нот з листа, вміння орієнтуватися у складних ритмічних та поліритмічних елементах музичної мови, її багаторівневого викладі, розуміння багатофункціональності ритму та його проявів – є головними завданнями у вихованні ритмічного чуття майбутніх музикантів-професіоналів методики К. Пігрова.

Педагог-хормейстер створює методику роботи з музичним текстом, де відтворення музичного ритму відбувається через сприйняття, переживання та осягнення ритмічного рисунку за допомогою інтелекту та фізичного чуття вимірюваності музичної мови.

Опрацювання музичного тексту розпочинається з розділення музичної мови на ритмічний фактор і звуковисотний, де ритмічному надається перевага першості: «первинний процес, тобто ритмічна свідомість, досягається швидше, ніж другий – ясне й виразне уявлення про звуковисотні відношення» [13, с. 152]. Так первинне опрацювання музичного матеріалу, а саме читання з аркуша відбувається за допомогою фізичного чуття метру – тактування як найпростішого способу вимірювання довжини метричної одиниці та системи рахунку – універсальної можливості чіткого прорахування будь-якого ритмічного рисунка.

К. Пігров пропонує чітку систему розучування музичного твору в хоровому колективі. Аналіз метро-ритмічного рисунку п'єси структурується за такими

параметрами: ритм (рахунок ритмічного рисунка); сольмізація (назва нот у ритмі); читання тексту в ритмі; сольфеджування; спів музичного матеріалу з текстом. Розроблена К. Пігровим методика роботи з музичним текстом має універсальні можливості для роботи у будь-якому навчальному музичному колективі.

Загалом постає очевидним, що, попри відмінності підходів до вирішення проблеми виховання метро-ритмічного чуття в системах музичного виховання Е. Ж. Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчیتіса, Є. Назайкінського та дослідженнях музикантів-науковців Б. Теплова, Т. Болтона, Р. Мак-Даугола, С. Сішора, Р. Хазбенда, Ч. Ракміша, перераховані наукові концепції вирізняються такою особливістю, як співвикористання психічного й рухо-моторного, інтелектуального та фізіологічного компонентів діяльності людського організму.

Утім, додамо, що методики К. Орфа, Е. Далькроза, Т. Тютюнникової відзначаються спрямованістю на розвиток чуття метро-ритму на основі сприйняття, переживання, осягнення та створення зі зверненням до моторної природи ритму, тоді як системам К. Пігрова, Г. Ципіна властива нібито аналогічна послідовність, проте за винятком останнього пункту, в якому йдеться не про створення, а відтворення метро-ритму музичного твору.

Отже, музична педагогіка акумулює в собі історико-фольклористичні та музично-теоретичні дослідження, вирішуючи питання розвитку чуття ритму. Більшість систем музичного розвитку використовують поєднання слова і ритму, що доводить правомірність досліджень музикантів-фольклористів про підпорядкованість поетичного слова метро-ритму. Також потрібно зазначити: ритмічне чуття є багатограним і включає в себе поняття метру, темпу, рухо-моторні чуття, підтверджуючи таким чином теорію про широке розуміння поняття ритму музикантами-теоретиками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Львов : Музыка, 1971. 376 с.
2. Бальчитис Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательной школ Литвы. Музыкально-воспитание в СССР. Вып.1 / Сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. Москва : Сов. композитор, 1978. С. 235-300.
3. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию : Исследование. Изд. 2-е. доп. Львов : Советский композитор, 1979. 351 с.
4. Жак-Далькроз Э. Ритм. Москва : Классика – XXI, 2006. 248 с.
5. Квитка К. В. Избранные труды : В 2 т., т. 2-й. Москва : Сов. композитор, 1973. 423 с.
6. Колесса Ф. М. Музикознавчі праці. Київ : Наукова думка, 1970. 558 с.
7. Курт Э. Основы линейного контрапункта. Москва : Гос. муз. изд-во, 1931. 304 с.
8. Леонтьева О. Т. Карл Орф. Москва : Музыка, 1984. 334 с.
9. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. Москва : Музыка, 1967. 751 с.
10. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 382 с.
11. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Музыка, 1987. 240 с.
12. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Львов : Музыка, 1970. 295 с.
13. Пігров К. К. Керування хором. Київ : Держ. вид. образотворчого м-тва і музичної лри, 1956. 180 с.
14. Пчелинцева Е. В. Ритм как фактор развития дирижерско-исполнительской техники : теоретико-методический аспект: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский государственный педагогический университетим А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. 166 с.

15. Сокальський П. П. Руська народна музика, російська і українська в її будові мелодичній і ритмічній і відомості її від основ сучасної гармонічної музики пер. М. Холмичевського. Київ : Образотворче мистецтво і музична література УРСР, 1959. 399 с.
16. Теплов Б. М. Избранные труды : В 2 т., Т. 1. Москва : Педагогика, 1985.
17. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
18. Холопова В. Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. Москва : Музыка, 1971. 304 с.
19. Холопова В. Н. Музыкальный ритм: очерк. Москва : Музыка, 1980. 70 с.
20. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». Москва : Просвещение, 1984. 176 с.



УДК 378.373.091.12.011.3-051

Павло Яловський

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначено, що підвищенню ефективності формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів сприятиме застосування інноваційних методів навчання, зокрема, ділової гри, тренінгу, брейнсторму і методу проєктів. Висвітлено особливості реалізації окреслених методів на заняттях із музично-теоретичних, музично-виконавських і методико-практичних фахових дисциплін.

Ключові слова: майбутні учителі музичного мистецтва, професійна компетентність, інноваційні методи навчання, ділова гра, тренінг, брейнсторм, метод проєктів.

The article is devoted to the problem of formation of future music art teachers' professional competence. It is noted that the use of innovative teaching methods, including business games, training, brainstorming and the project method, will help increase the effectiveness of the formation of professional competence of future music teachers. The peculiarities of the implementation of the outlined methods in classes on music-theoretical, music-performing and methodological-practical professional disciplines are highlighted.

Key words: future art music teachers', professional competence, innovative teaching methods, business game, training, brainstorming, project methods.

Одним із ключових завдань сучасних закладів вищої педагогічної освіти є створення умов для фахового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва як професійно компетентних педагогів-новаторів, здатних до використання інновацій в музично-освітній діяльності, самовдосконалення впродовж життя; фахівців, які володіють навичками критичного мислення, готових вирішувати проблеми та досягати поставлених цілей, вступати в діалог та дискусію. У процесі формування в майбутніх педагогів-музикантів таких важливих особистісних і професійних характеристик, а також професійної компетентності в цілому, вагомим чинником є практика впровадження інноваційних форм і методів організації навчання студентської молоді.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва стала об'єктом наукового аналізу низки сучасних вчених, серед яких Л. Гаврілова, Л. Пастушенко, Т. Пухальський, М. Томашівська, Н. Юдзіонюк та інші. Численні питання впровадження інноваційних технологій у процес підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти проаналізовано у працях Н. Барсукової, Н. Волкової, О. Жигайло, Н. Онищенко та інших.

Проте, не зважаючи на низку представлених праць, подальшого наукового осмислення потребують чимало аспектів підвищення ефективності процесу професійної підготовки здобувачів вищої музично-педагогічної освіти шляхом оновлення навчально-методичного інструментарію. Тому метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та особливостей реалізації інноваційних методів формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Професійна компетентність учителя музичного мистецтва – це інтегративне утворення, яке поєднує, знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості, ціннісні орієнтації, сформовані у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, і передбачає здатність до музично-педагогічної, творчої та музично-виконавської діяльності [5, с. 49]. Згаданий конструкт є результатом цілеспрямованої фахової підготовки студентської молоді. Специфіка цього процесу, а також інтенсифікація сучасної вищої музично-педагогічної освіти унеможливають досягнення такого результату шляхом застосування тільки традиційних методів навчання. На нашу думку, ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме реалізація в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти інноваційних методів навчання, зокрема, ділової гри, тренінгу, брейнсторму і методу проєктів. Охарактеризуємо їх детальніше.

Ділова гра – метод навчання, який передбачає імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності. Цей метод стимулює здобувачів вищої освіти на розробку способів виконання музично-виховних завдань і творчого вирішення фахових проблем; дозволяє сформулювати моделі поведінки педагога-музиканта в різних ситуаціях; створює умови для закріплення здобутих теоретичних знань та розвитку практичних умінь. Застосування такого методу сприяє також формуванню готовності майбутніх учителів до інноваційної музично-педагогічної діяльності, яка є необхідною умовою продуктивного здійснення ними професійної діяльності та реалізації їх творчого потенціалу [3, с. 135].

Метод ділової гри, на нашу думку, доречно застосовувати у процесі вивчення майбутніми учителями музичного мистецтва музично-виконавських (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас) і методико-практичних дисциплін (теорія та методика навчання мистецтв у школі, педагогічна практика). Для прикладу, ділові ігри «Я-виконавець-баяніст (акордеоніст, піаніст, вокаліст, бандурист, гітарист, скрипаль)» та «Я-диригент» сприятимуть формуванню у здобувачів вищої музично-педагогічної освіти моделей реалізації музично-виконавської та музично-освітньої діяльності, розвитку їхнього особистісного потенціалу на індивідуальних заняттях із окреслених дисциплін [1].

Крім того, на індивідуальних заняттях із музично-виконавських дисциплін з метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва позитивної мотивації до професійного становлення та активізації у них прагнення до аналізу та інтерпретації кращих зразків сучасного музичного мистецтва здобувачам вищої освіти доречно пропонувати обирати виконавців (диригентів, співаків, інструменталістів), на яких вони хотіли бути схожі, та зімітувати поведінку обраних митців: наслідувати їхні рухи, міміку, способи самонастроювання на сцені (стимул творчості, стимул новизни змісту). Після таких занять необхідно проводити зі студентською молоддю рефлексивні бесіди, в якій вони мають відповісти на запитання: «Як Ви почували себе в ролі обраного виконавця?», «Чи було Вам легко

грати роль цього виконавця?», «Чому навчилися, граючи роль видатного виконавця?» [1, с. 8].

Застосування ділових ігор у процесі вивчення методико-практичних дисциплін забезпечить максимальне наближення змісту занять курсу до реального перебігу музично-освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Так, в контексті засвоєння студентською молоддю методики організації та проведення зі школярами різних видів музичної діяльності на уроках, доречно запропонувати майбутнім педагогам-музикантам підготувати фрагменти уроків музичного мистецтва з музичного сприймання, розучування та виконання шкільного пісенного репертуару, колективного музикування тощо та реалізувати їх зі студентською аудиторією. Інші учасники студентського колективу при цьому повинні грати роль учнів певного класу.

Метод тренінгу є дієвим методом розвитку особистісного потенціалу студентської молоді в контексті реалізації ідей компетентнісної освіти Він дозволяє сформувати в майбутніх педагогів-музикантів систему знань, умінь, навичок, досвіду, а також здатність до її застосування у професійній діяльності [2, с. 125]. Згаданий метод доречно використовувати насамперед на заняттях з інструментально-виконавських дисциплін. Приміром, можна запропонувати здобувачам вищої освіти III-IV курсів провести декілька занять зі студентською молоддю I-II курсів під контролем викладача. Така діяльність, на нашу думку, сприятиме розвитку методичних умінь і навичок майбутніх учителів музичного мистецтва, а також підвищенню рівня їхньої виконавської майстерності.

Очевидно, що чимало майбутніх учителів музичного мистецтва відчують страх музично-виконавських виступів перед глядацькою аудиторією. Перемозі над таким страхом сприятиме реалізація психолого-педагогічного тренінгу на тему «Подолання страху концертного виступу».

Ще одним ефективним інноваційним методом навчання, спрямованим на активізацію пізнавальної активності та фаховий розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва, є брейнсторм. Його сутність полягає в пошуку креативних шляхів розв'язання певних професійних проблем. Цей метод дозволяє подолати психологічні бар'єри між студентською молоддю і викладачем; сприяє розвитку критичного мислення, мобільності, комунікативності здобувачів вищої освіти, а також є дієвим засобом інтенсифікації освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти [5, с. 152].

Брейнсторм доречно використовувати у процесі вивчення музично-теоретичних (елементарна теорія музики, аналіз музичних творів та поліфонія, історія української та зарубіжної музики) і методико-практичних дисциплін (теорія і методика навчання мистецтв у школі, педагогічна практика). Для прикладу, на одному із занять з аналізу музичних творів та поліфонії можна організувати брейнсторм на тему «Значення музично-аналітичних умінь для учителя музичного мистецтва», у процесі якого висвітлити сутність таких умінь, сферу їх застосування і шляхи формування засобами зазначеного освітнього компоненту. З'ясувати педагогічне значення сучасних музичних явищ у процесі вивчення історії української та зарубіжної музики можна за допомогою брейнсторму на тему «Виховний потенціал сучасної музики».

Окреслений метод доречно застосувати на практичному занятті з теорії та методики вивчення мистецтв у школі в контексті аналізу мети та завдань фахової діяльності учителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти та особливостей прогнозування результативності такої діяльності, що дозволить розглянути основні вимоги до рівня професійної підготовки педагога-музиканта, напрямки його фахової діяльності. Крім того, брейнсторм на тему «Особистісні та професійні якості майбутнього учителя музичного мистецтва» допоможе сконструювати вимоги до особистості педагога-музиканта, активізувати рефлексію здобувачів вищої освіти та спроектувати напрямки їхнього особистісного розвитку у процесі професійної підготовки.

Одним із найефективніших інноваційних методів навчання, які доречно застосовувати у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, є метод проєктів, який стимулює самостійну пошукову роботу здобувачів вищої освіти, розширює їх теоретичні знання і практичні вміння, а також інтегрує компетентності, здобуті студентською молоддю у процесі фахової підготовки. Цей метод передбачає системне й послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, що потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження й розробку оптимальних шляхів створення проєктів, їхній захист та аналіз результатів. Застосування зазначеного методу стимулює майбутніх учителів до вирішення проблем, які потребують певної системи знань; розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією. Як зазначає Н. Онищенко, проєктування – комплексна діяльність, якій властиві ознаки дидактики: учасники проєктування ніби автоматично засвоюють нові поняття, нові уявлення про різні сфери життя, виробничі, особистісні, соціально-політичні відносини між людьми, нове розуміння тих змін, яких потребує життя; проєктування постає як принципово інша суб'єктна, а не об'єктна форма участі в соціальній діяльності; проєктування – це специфічний індивідуально-творчий процес, який потребує від кожного нових рішень, і водночас – це процес колективної творчості викладача та студентської молоді [4, с. 75].

Метод проєктів доречно застосовувати передусім у процесі вивчення музично-теоретичних (елементарна теорія музики, історія української та зарубіжної музики, аналіз музичних творів та поліфонія) та методико-практичних дисциплін (теорія та методика вивчення мистецтв у школі, педагогічна практика). Так, темами навчально-дослідних проєктів з історії української та зарубіжної музики в контексті вивчення основних аспектів розвитку української музичної культури XIX – XX століття можуть бути «С. Гулак-Артемівський та перша українська опера «Запорожець за Дунаєм»», «М. Лисенко – основоположник української класичної музики», «Хорові обробки М. Леонтовича на шкільних уроках музичного мистецтва» тощо. На практичних заняттях за темами «Стилі та напрямки сучасної музики», «Музичні вистави XXI століття», «Сучасна електронна музика» контроль знань студентської молоді можна здійснювати у процесі перевірки мистецьких проєктів на теми «Джаз», «Рок-н-рол», «Мюзикл», «Сучасна танцювальна музика» тощо.

На заняттях з аналізу музичних творів та поліфонії метод проєктів можна поєднувати з діловими іграми. Для прикладу, підготовлені студентською молоддю проєкти на теми «Прості музичні форми», «Рондо», «Сонатна форма» тощо доречно захищати у формі ділової гри: будучи учителем музичного мистецтва, який висвітлює учням новий матеріал із використанням мультимедійної презентації та музичних зразків. При цьому здобувачі вищої освіти, які грають роль школярів, можуть ставити доповідачу запитання.

Реалізація методу проєктів на заняттях з теорії і методики навчання мистецтв у школі сприятиме поглибленню теоретичних знань майбутніх учителів музичного мистецтва, активізації рефлексії та подальшого професійного розвитку. Для прикладу, підготовка проєктів на теми «Музична спадщина символізму», «Музичне мистецтво африканських країн», «Новітня музика європейського регіону» можуть стати завданнями для самостійної роботи в контексті аналізу мети, завдань та змісту мистецької освіти старшокласників.

Аналізуючи вимоги до особистості сучасного педагога-музиканта, здобувачі вищої освіти можуть підготувати проєкт на тему «Структура особистості ідеального учителя музичного мистецтва».

Ефективним для професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва стане підготовка проєкту «Аналіз власного рівня професійної компетентності» (за результатами переддипломної педагогічної практики), а також

розробка перспективної програми самовдосконалення на основі отриманих у дослідженні даних.

Доречно наголосити, що висвітлення результатів запропонованих дослідницьких, творчих і практико-орієнтованих проєктів доречно поєднувати зі створенням мультимедійних презентацій, що насамперед дозволить унаочнити інформаційний та візуальний образ досліджуваного об'єкту або явища.

Отже, реалізація у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів запропонованих інноваційних методів навчання сприятиме їх особистісно-професійному становленню, продуктивному засвоєнню теоретичного та практичного змісту фахових дисциплін; створить умови для особистісного та творчого самовираження здобувачів вищої музично-педагогічної освіти, а також їх самореалізації шляхом вибору особистісної траєкторії фахового розвитку в контексті вимог та сучасних потреб музичної освіти; забезпечить формування в студентської молоді механізмів виконання музично-педагогічної, музично-виконавської та творчої діяльності. Досягнення окреслених навчальних результатів уможливиює успішне формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та практичному втіленні дієвих шляхів підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсукова Н. Методи і форми стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності. *Науковий огляд*. 2016. Вип. № 8 (29). С. 1-13.

2. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

3. Жигайло О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом використання дидактичних та ділових ігор. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. № 11 (178). С. 133-138.

4. Онищенко Н. Підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. Вип. № 1 (176). С. 72-80.

5. Яловський П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... доктора філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Кременець – Хмельницький, 2021. 329 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ



УДК 371,13:004

Надія Бабій, Олена Фурман,
Іванна Саланда, Ігор Галаган

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ З ДОДАТКОМ WORDWALL

У статті розглянуто можливості формування цифрової компетентності вчителя через створення інтерактивних вправ з додатком Wordwall, описано інструментарій даного програмного забезпечення та можливості його застосування при створенні інтерактивних вправ для здобувачів освіти. Програма Wordwall дозволяє вчителю опосередковано формувати свою цифрову компетентність у розрізі таких сфер рамки цифрової компетентності вчителя як цифрові ресурси, навчання та викладання, розширення можливостей учнів, зокрема через пошук, створення та поширення цифрових ресурсів, керування та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні, використання цифрових технологій для вдосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення учнів до навчальної діяльності.

Ключові слова: програма Wordwall, дистанційне навчання, цифрова компетентність вчителя, інтерактивні вправи, змішане навчання, дидактичні засоби.

The article considers the possibilities of forming digital competence of teachers through the creation of interactive exercises with Wordwall, describes the tools of this software and the possibility of its use in creating interactive exercises for students. Wordwall allows teachers to indirectly develop their digital competence in terms of such areas of digital competence of teachers as digital resources, teaching and learning, empowering students, including through the search, creation and dissemination of digital resources, management and organization of digital technology in teaching and learning. use of digital technologies to improve inclusion, personalization and active involvement of students in educational activities.

Keywords: Virtual learning environment Moodle, distance learning multimedia technologies, blended learning, didactics facilities. Wordwall program, distance learning, digital competence of teachers, interactive exercises, blended learning, teaching aids.

Зростаюче використання цифрових інформаційно-комунікаційних технологій в освіті призвело до появи нових способів викладання та навчання на всіх рівнях освіти, спонукаючи педагогів набути цифрових компетенцій для досягнення бажаних освітніх результатів. З цією метою школи адаптуються до світу, який стає все більш цифровим, де ресурси та пристрої, які раніше використовувалися лише в соціальних або рекреаційних цілях, набувають все більшої популярності в класі, а також сприяють створенню нових формальних та неформальних освітніх просторів. Під час пандемії багато шкіл просто звернулися до цифрових технологій, таких як відеоконференції, щоб передати традиційні методи та розклади онлайн. Критики кажуть, що спроби повторити шкільний день для віддалених учнів лише посилили відмінності для багатьох дітей, які стикаються з проблемами пандемії вдома.

Наприклад, у всьому світі аудиторія Google Classroom, безкоштовного додатка Google для призначення класів і оцінювання, різко зросла до понад 150 мільйонів студентів і викладачів, порівняно з 40 мільйонами на початку минулого року. А Zoom Video Communications заявляє, що надала безкоштовні послуги під час пандемії більш ніж 125 000 шкіл у 25 країнах.

Фізіологічно людина влаштована так, що зорове сприйняття є основним каналом отримання знань про світ. Через зір ми сприймаємо близько 90% інформації. Результати досліджень показують, що продуктивність людей, які використовують візуальну інформацію, зростає на 17%. Завдяки візуалізації ми пам'ятаємо деталі, які б з тексту не привернули уваги. При цьому запам'ятовуваність візуальної інформації 95% порівняно з текстовою –70% [3].

Коли інформація доходить до нас не лише у формі літер, а й у картинках, діаграмах та інших візуальних ефектах, це, безсумнівно, простіше зрозуміти.

Між 1985 і 1994 роками у газетах стало на 142% більше візуальних елементів. З 1990 року у книгах з'явилося на 400% більше ілюстрацій та інших допоміжних засобів. А в Інтернеті з 2007 року кількість візуальної інформації зросла на 9900%! Ці цифри переконливо свідчать про шалений ріст популярності наочності [4]. Візуалізація особливо активно використовувалася під час створення інтерактивних вправ з додатком Wordwall. Актуальність використання такої платформи в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка спричинена не лише викликами, пов'язаними з поширенням COVID-19, а й необхідністю забезпечити якісний освітній процес та рівний доступ до знань для кожного студента. Саме з цією метою в зміст освітньої компоненти «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті та науці» був включений модуль роботи з додатком Wordwall.

Проблему використання інформаційних технологій в освіті, організацію дистанційного та змішаного навчання досліджують вчені: А. Андрєєв, Н. Балик, В. Биков, М. Кондакова, В. Кухаренко, С. Семіряков, О. Тіхомірова, Е. Тоффлер, Ю. Триус, Х. Стейкер, М. Хорн та інші.

Метою дослідження є: визначити можливості додатка Wordwall для створення на його платформі інтерактивних вправ.

При визначенні цифрової компетенції вчителя будемо брати за основу DigCompEdu. DigCompEdu — це науково обґрунтована базова структура, надана JRC (Спільний дослідницький центр) Європейської комісії. Він надає загальну систему відліку для підтримки розвитку цифрових компетенцій педагога в Європі. Він допомагає вчителям/тренерам виявити рівень їхніх персональних цифрових компетенцій та надає рекомендації щодо подальшого розвитку [6].

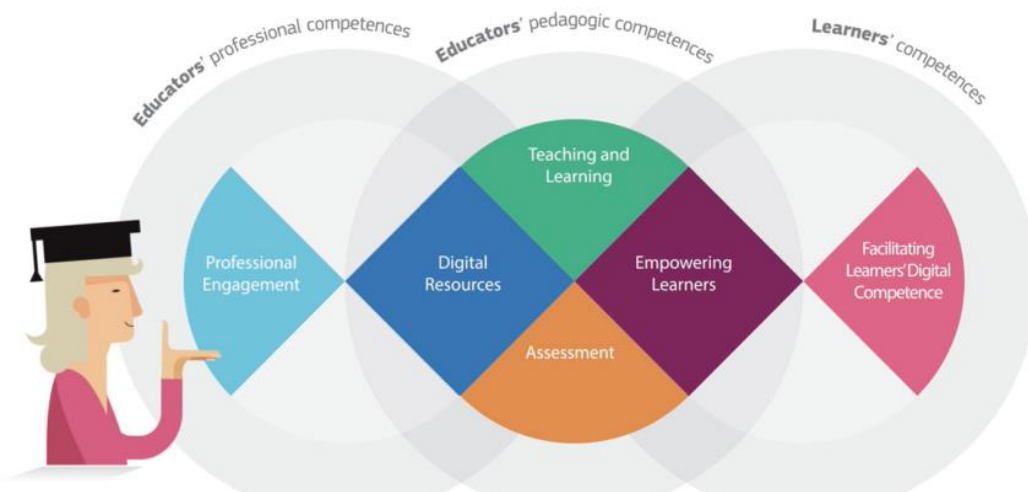


Рис.1. Шість сфер цифрової компетентності вчителя (DigCompEdu)

Структура допомагає задовольнити потреби вчителів і тренерів, а також знайти заходи та матеріали для покращення їх цифрових компетенцій. Рівні володіння цифровими компетенціями визначаються відповідно до моделі Загальноєвропейських компетенцій з мов. DigCompEdu працює таким же чином: він описує 22 професійні компетенції, організовані в шести галузях. Ці галузі зосереджені на нетехнічних навичках і деталях про те, як технології можуть бути використані для покращення та інноваційної освіти та навчання – не лише в школах, а й на робочих місцях, у університетах тощо [4].

Інтерактивні уроки дозволяють залучити учнів, утримати їхню увагу та мотивувати їх брати активну участь у навчанні. Додавання інтерактивних вправ допомагає зробити навчання доступнішим і орієнтованим на учня. Крім того, інтерактивність допомагає учням взаємодіяти з навчальним змістом за допомогою різних модальностей, таким чином покращуючи як соціально-емоційне навчання, так і самостійне навчання на уроці.

Інтерактивні завдання – невід’ємна частина сучасного навчання, що дає змогу викладачам, учням та студентам отримувати певну інформацію систематизовано, мобільно та зручно, з використанням інноваційних технологій у навчанні, зокрема й у процесі вивчення різних дисциплін. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес в навчальних закладах відбувається за умови активної та постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, тобто і учень, і вчитель є рівноправними суб’єктами навчання. Це співнавчання та взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці). Слово «інтерактив» прийшло до нас від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Отже, інтерактивність – це здатність до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має чітку, визначену, передбачувану мету – створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, індивідуальність, інтелектуальну спроможність.

Wordwall – це багатофункціональний інструмент для створення інтерактивних навчальних матеріалів. Wordwall – веб-інструмент, який пропонує вчителям простий спосіб розширити та закріпити словниковий запас за допомогою веселої практики. Wordwall можна використовувати для створення як інтерактивних, так і друкованих завдань, таких як множинний вибір, групування або зіставлення. Існує широкий вибір шаблонів, але ми можемо використовувати лише до шести безкоштовно.

Підвищіть план своєї підписки [Шкільні плани >](#)

Сплатувати щомісячно Сплатувати щорічно (заощаджуєте 10%)

	Базовий Безкоштовно	Стандартний € 60 / місяць UAH	Про € 90 / місяць UAH
Інтерактивні вправи	18 ▾	18 ▾	33 ▾
Матеріали для роздруку	0 ▾	16 ▾	16 ▾
Кількість ресурсів, які можна створити	5	Необмежено	Необмежено
		Оновити план підписки	Оновити план підписки

Рис.2. Ціни на підписку

Ці шаблони доступні як в інтерактивній, так і в друкованій версії. Інтерактивні можна відтворювати на будь-якому веб-пристрої, як-от: комп’ютер, планшет, телефон або інтерактивна дошка. Приклади для друку можна роздрукувати безпосередньо або завантажити як файл PDF. Після того, як створили вправу, нею можна поділитися різними способами: ви можете дати своїм учням URL-адресу або веб-адресу для доступу, або ви можете вставити її в онлайн-платформу своєї школи

для своїх учнів або надати їм код для отримання доступу до нього через веб-сайт Wordwall.

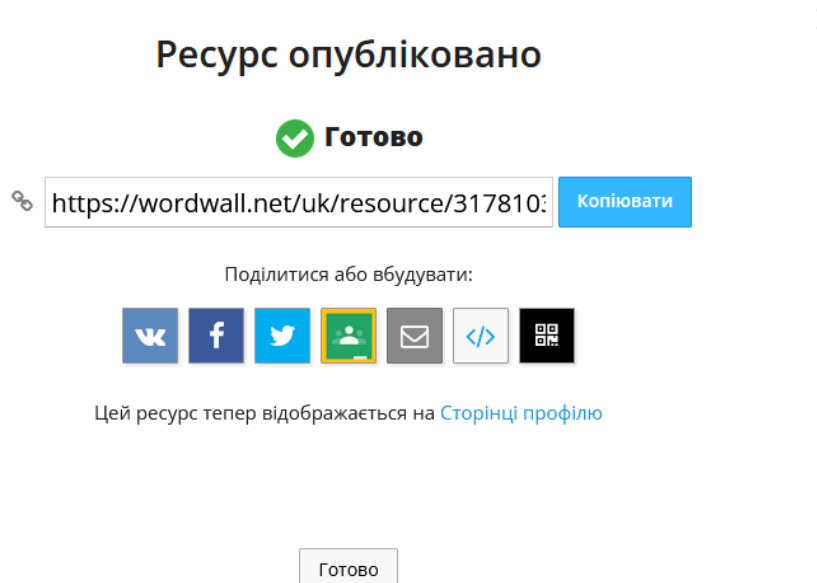


Рис.3. Елементи посилання на вправи

Wordwall потребує облікового запису. Це безкоштовно, але можна використовувати лише 6 шаблонів; інакше вам доведеться заплатити. Після входу в систему ви натисніть світло-блакитне поле (Створити дію).



Рис.4. Інтерфейс програми Wordwall

Тепер на екрані відображаються всі можливі шаблони. Ви вибираєте той, який будете використовувати. Вправи створюються за допомогою системи шаблонів. Це можуть бути стандартні класичні, такі, як: вікторина та кросворд; ігри в аркадному стилі, як-от полювання на кротів.

Щоб зробити нову дію, ви починаєте з вибору шаблону, а потім вводите свій вміст. Ви можете вибрати такі шаблони:

Довідайтеся про існуючі шаблони

Оберіть шаблон, щоб дізнатися більше

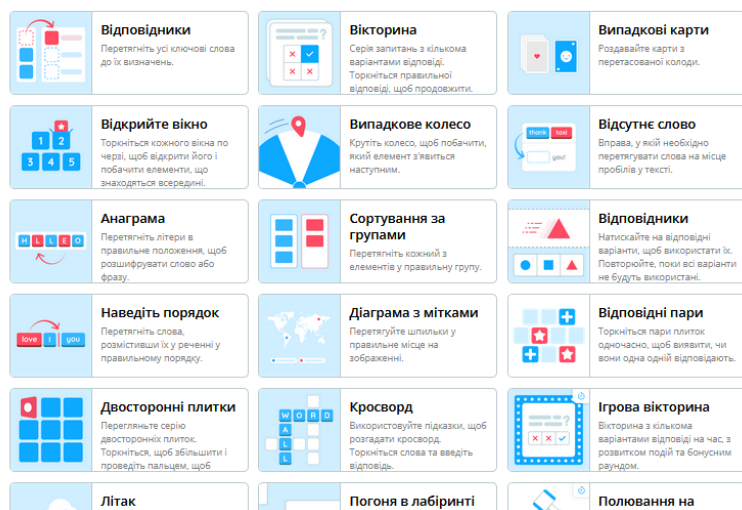


Рис.5. Шаблони вправ у Wordwall

Вибравши шаблон, ви вводите вміст. У цьому випадку, як приклад, я вибрала шаблон Відповідники.

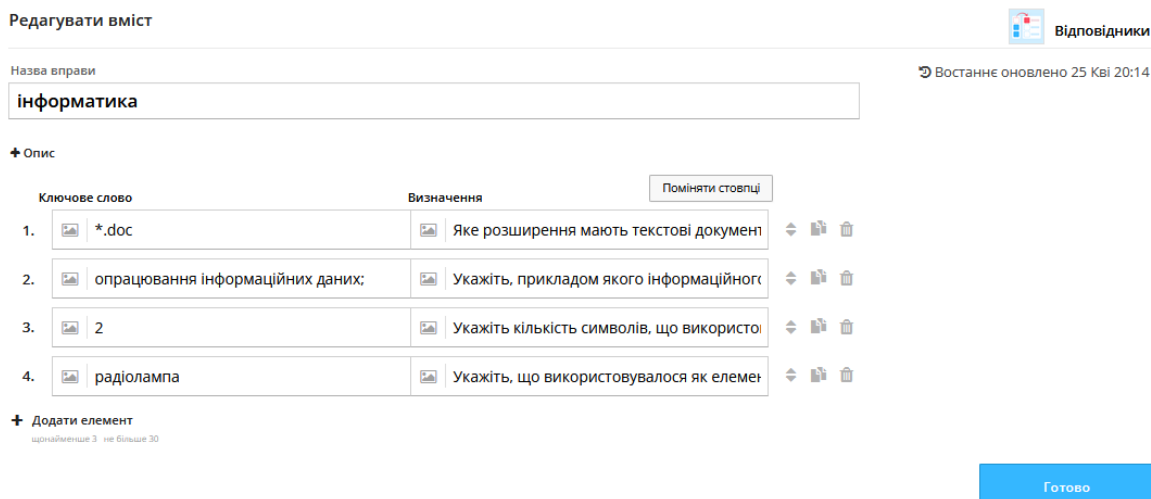


Рис.6. Створення вправи

Мінімальна кількість слів: 3. Коли ви закінчите вводити весь вміст, який потрібно переглянути, ви натискаєте кнопку "ГОТОВО". І ви побачите це:

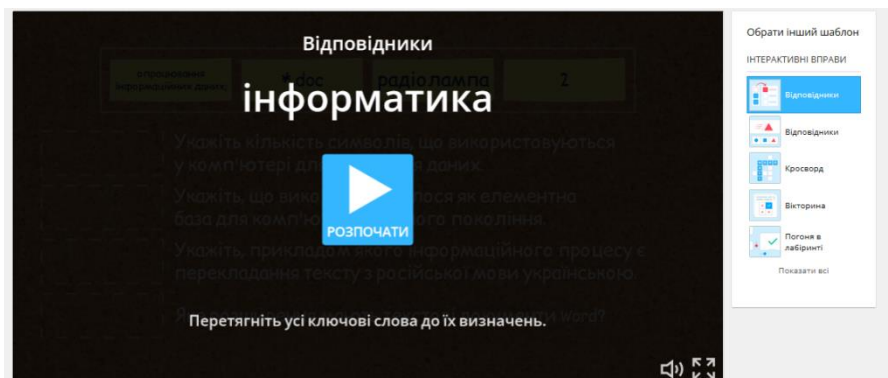


Рис.7. Інтерфейс вправи Відповідники

Ви натискаєте кнопку "СТАРТ", і діяльність готова. Учням доведеться поквапитися, бо є обмеження в часі.

Ви повинні перемістити відповідне слово, і якщо воно правильне, відповідь буде виділена іншим кольором.



Рис.8. Інтерфейс вправи Відповідники

Якщо ви хочете відредагувати дію, ви можете просто натиснути посилання „Редагувати вміст” під самим заняттям. Після адаптації вмісту натисніть „Готово”, щоб зберегти зміни

Праворуч від пошуку слів ви побачите шаблон переключення та інші параметри, такі як „Випадкове колесо”, Випадкові картки тощо. Що ви можете зробити з ними? Після створення дії ви можете змінити шаблон одним кліком миші. Ви можете продовжувати переглядати та зміцнювати той самий ключовий словниковий запас, але додаючи більше різноманітності до уроку. Я змінила шаблон „Відповідники” на „Вікторина”:

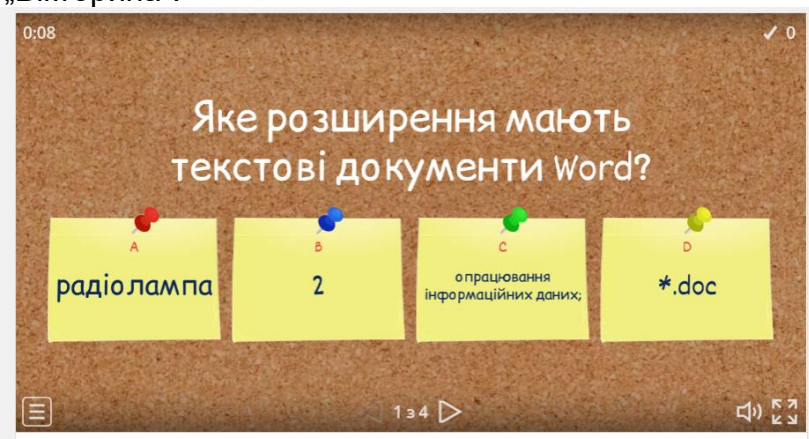


Рис.9. Інтерфейс вправи „Вікторина”

Інтерактиви можуть бути представлені в різних темах. Кожна тема змінює зовнішній вигляд за допомогою різної графіки, шрифтів і звуків. Для друку також є варіанти. Наприклад, ви можете змінити шрифт або роздрукувати кілька копій на сторінці.

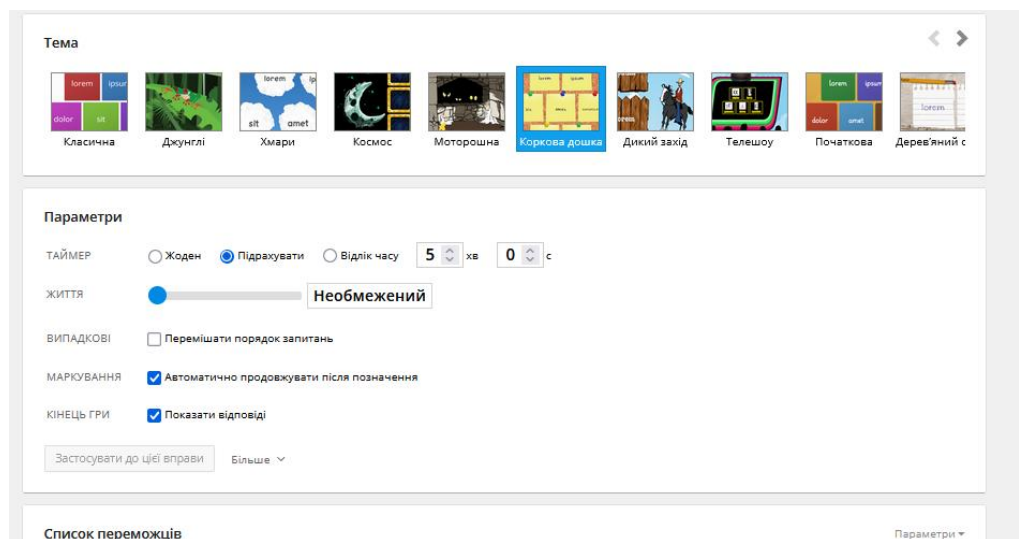


Рис.10 Форматування вправи „Відповідники”

Ви також знайдете додаткові параметри встановлення таймера. Майже кожен шаблон має налаштування таймера на панелі параметрів під темами. Ви можете змінити це перед початком гри. Вправи Wordwall можна розмістити на іншому веб-сайті за допомогою фрагмента HTML-коду. Це працює так само, як і функція вставки відео, наприклад з YouTube або Vimeo, що дає можливість відтворюватися на власному сайті.

Різноманітні ігри – це формат, у якому всі студенти приєднуються до однієї гри одночасно, кожен на своєму пристрої. Учитель керує ходом гри з передньої частини класу. Деякі ігри є змагальними, наприклад „Вікторина”, де учні змагаються, щоб якомога швидше дати правильну відповідь. Інші сприяють спільній дискусії.

В результаті роботи з даною програмою можемо виокремити її переваги:

- Wordwall – це зручний інструмент, який дає учням можливість консолідувати вивчений термінологічний запас; це корисний інструмент для перегляду словникового запасу або навіть для запам'ятовування.

- Це зручно для користувачів. він дуже простий у використанні, всі кроки дуже добре пояснені.

- Це зручний інструмент для вчителів, які не мають часу або не дуже впевнені в технологіях.

- Є можливість встановити завдання для учнів, що ідеально підходить для самостійного навчання. Ви можете встановлювати завдання для груп або окремих учнів, надавши їм код доступу. Ви можете перевірити їхні результати.

- Будь-якими створеними вами матеріалами можна поділитися з усією спільнотою Wordwall. Також ви також можете використовувати матеріали інших користувачів.

- Програма може створити динамічний спосіб проведення класних змагань, у яких двоє або більше учнів одночасно змагаються.

- Ви можете редагувати будь-яку готову дію. Якщо ви знайшли заняття, але воно не підходить для вашого класу, ви можете легко налаштувати його відповідно до потреб та уподобань ваших учнів.

Поряд з перевагами, відмітимо недоліки: оскільки Wordwall є веб-інструментом, підключення до Інтернету має бути доступним та швидкісним, обмежена кількість безкоштовних шаблонів.

Отже, засоби системи Wordwall є одним із інструментів, який дозволяє активізувати процес пізнавальної діяльності, під час роботи з цим ресурсом педагоги не тільки мають можливість створити вправи для здобувачів освіти, а і опосередковано формують свою цифрову компетентність у розрізі таких сфер

цифрової компетентності вчителя як цифрові ресурси, навчання та викладання, розширення можливостей учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – 2017. URL : <https://www.ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu.pdf>
2. Preto, N., & Avanzo, H. (2018). Arquitetura educacional na cultura digital. In D. Mill (coord.) Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância (pp. 46-50). Campinas, SP: Papirus. URL : <https://wordwall.net/uk/resource/31781039/%d1%96%d0%bd%d1%84%d0%be%d1%80%d0%bc%d0%b0%d1%82%d0%b8%d0%ba%d0%b0>
3. Ros Dowse, Martina Ehlers. Medicine labels incorporating pictograms: do they influence understanding and adherence? URL : Ros Dowse 1 , Martina Ehlers <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15950838/>
4. Vuorikari R; Punie Yv; Carretero Gomez St; Van Den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. URL : <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. С. 11–12. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. Дистанційна освіта. Блог про дистанційне та змішане навчання інформатики. Технології та системи дистанційного навчання. Moodle. URL : <http://dystosvita.blogspot.com/2018/04/digcompedu.html>
7. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 12 березня 2019 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2019. 108 с. URL : <https://www.nytimes.com/2021/03/17/technology/learning-apps-students.html>



УДК: 378.046

Тетяна Бондаренко

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МУЗИКОТЕРАПІЇ З МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

У статті проаналізовано особливості використання музичної терапії з метою подолання стресу у молодого покоління під час воєнного часу, розкрито можливості її поєднання із медитацією та тренінгом. Розкрито методуку використання музичної терапії з метою гармонізації емоційної сфери особистості та зменшення впливу стресових факторів.

Ключові слова: медитація, музична терапія, стрес, технологія музичної терапії, тренінг.

The article analyzes the features of the use of music therapy to overcome stress in the younger generation during the war, reveals the possibility of combining it with meditation and training. The method of using music therapy in order to harmonize the emotional sphere of the individual and reduce the impact of stressors is revealed.

Key words: meditation, music therapy, stress, technology of music therapy, training.

Вже кілька місяців триває військова агресія Росії та бойові дії на території України. У таких умовах стресу та глибоких переживань перебуває молоде покоління. Страх, тривога за себе і за близьких та рідних – характерна ознака нашого часу. МОЗ пропонує насамперед зосередитися на тому, що людина може контролювати. Дуже важливо сконцентруватися на створенні найбільш безпечних умов, турботі про близьких та рідних. Вплив щоденних стресових ситуацій призводять до надмірного нервово-психічного навантаження. Сьогодні кожен українець переживає упродовж дня безліч стресових ситуацій.

Наша яскрава, емоційна реакція на ці ситуації (затрясло від гніву, серце пішло в п'яти від страху і т.п.) атакує нервову систему і погіршує здоров'я. Рівень стресу постійно зростає. Це негативно позначається на фізичному та психологічному стані людини. Люди все частіше відчувають потребу в відволіканні, перемикаванні, пошуку та реалізації своїх творчих потенціалів [3].

Освітній процес, який забезпечують заклади освіти, має сприяти адаптації до сучасних реалій та мінімізувати наслідки стресу. Важливо ознайомлювати учнів та студентів із засобами подолання стресу. Цьому сприяє використання елементів музикотерапії під час уроків, оволодіння технікою музикотерапії учнями під час вивчення шкільної дисципліни „Основи здоров'я”, а також ознайомлення з нею здобувачів вищої освіти. Актуальність цієї проблематики зумовило вибір тематики цієї статті.

Мета статті: проаналізувати особливості використання музичної терапії з метою подолання стресу у молодого покоління під час воєнного часу, розкрити можливості її поєднання із медитацією та тренінгом.

Під час роботи з молодими людьми необхідно насамперед пояснити причину стресу. Стрес починається тоді, коли людина відчуває, що ситуація (як реальна, так уявлена) створює для неї фізичну або психічну загрозу (первинна оцінка), а також у випадку розуміння того, що не зможе ефективно відреагувати на ці події (вторинна оцінка). Стрес можливо припинити у випадку, якщо суб'єкт змінить значущість події до такого рівня, за якого вона вже не буде для нього загрозливою, використає якийсь метод опанування для зняття відчуття загрози чи її нейтралізації.

На оцінку події як стресогенної впливають такі чинники: емоції, викликані стресогенною ситуацією, невизначеність, пов'язана з дефіцитом інформації для оцінки події; значущість події для людини (або оточуючих) і важливість її для досягнення кінцевого результату [8].

Часто учні та студенти перебувають у стані невизначеності. Цей стан викликає певне психофізіологічне напруження і бажання позбутися його. Невизначеність може бути пов'язана із непередбачуваністю подій або можливості часу її настання. Невизначеність може бути пов'язаною з потребою більших знань та можливостей для запобігання загрози чи ліквідування її, ніж їх має особистість. Подія може видаватись настільки складною, що суб'єкт не здатен адаптувати до неї звичні схеми поведінки, а також знайомі йому інтерпретації ситуації. Невизначеність ситуації супроводжується збентеженням, розгубленістю, безпорадністю. Особистість відчуває марність зусиль вплинути на обставини, що може призвести до розвитку дистресу.

Часто успішність оволодіння стресом залежить від здатності особистості передбачати розвиток загрозової події, контролювати поведінку в цих умовах.

Стрес часто супроводжується бурхливою емоційною реакцією. Емоційність є необхідним механізмом адаптивних процесів. Приємні чи неприємні емоції стимулюють поведінку на контроль, попередження, позбавлення або зменшення внутрішнього напруження.

Музика традиційно вважається одним із найпотужніших засобів емоційного регулювання психічної активності людини. За допомогою своїх виразних засобів вона може моделювати основні емоційні стани – переживання. Здатність розпізнавати свої емоції і керувати ними становить сутність емоційного інтелекту, розвиток якого відіграє істотну роль у соціальній адаптації особистості і багато в чому визначає її життєвий успіх [9; 6; 10].

Свідчення про лікування звуком та музикою належать до доісторичного минулого. У Стародавньому Китаї ієрогліф, що позначає музику, означав радість і благополуччя. Ведичні вчені Стародавньої Індії та філософи школи Піфагора у класичній Греції розглядали всі фізичні форми як прояв музики. Космологія та музична теорія розвивалися на паралельних принципах, що лежать в основі розробки та виготовлення музичних інструментів, творів музики, її виконання та ставлення до неї слухача [1].

Згідно давніх доктрин життя здоров'я залежить від безперервного спектру гармонійних зв'язків, що поєднують тіло та свідомість із суспільством та природним світом. Аналоги звуку та музики сприймалися як резонанс космічної музики. Відображення у земних звуках божественних законів гармонії ототожнювалося з можливістю полегшення страждань, зцілення, оздоровлення [3].

У Стародавній Греції та Римі музика, що несе подібний гармонійний початок, ретельно відбиралася для збереження здоров'я, чистоти та твердості характеру [5].

У XVII – XVIII ст. почався розвиток наукової думки про застосування музики з терапевтичною метою. А. Кірхер став автором механістичної теорії, суть якої полягала в тому, що музика, викликаючи фізичні та хімічні процеси в організмі, сприяє оздоровленню. В одній із робіт мислителя – «Phonurgia nova» (1673) – висунуті ідеї, подібні до теорії про гармонію сфер: *musica mundana* створює гармонію небесних тіл, у той час як *musica humana* покликана узгоджувати душу і тіло людини.

Вчений Є. Нікола розцінював лікувальний вплив музики як психічну реакцію, яка, в нашому розумінні, викликає фізіологічні реакції саногенезу на кшталт катарсису [4].

У XIX ст. фізіологічний вплив музики стали вивчати науковим методом, вимірюючи її вплив на частоту серцевого ритму, дихання, артеріальний тиск. Наприкінці XIX ст. у Великій Британії оформилася традиція використання музики у комплексі оздоровчих технологій. У XX ст. у США, країнах Європи та в Росії музична терапія стала професійною спеціалізацією.

Враховуючи глибокий зв'язок із музикою, не дивно, що численні дослідження показали, що вона може принести користь нашому психічному здоров'ю. Дослідження 2011 року, проведене вченими з Університету Мак Гілла в Канаді, показало, що прослуховування музики збільшує кількість дофаміну, що виробляється в головному мозку – хімічної речовини, що підвищує настрій, що уможливляє лікування депресії та подолання стресових станів.

Професор Isabelle Peretz з Центру досліджень мозку, музики та мови Монреальського університету в Канаді, припустив, що це через повторювані елементи музики, яку діти слухали, внутрішні ритми їхнього організму синхронізувалися із зовнішніми ритмами, імпульсами та ударами в музиці. Інше дослідження, проведене у 2013 році, показало, що прослуховування музики не лише допомагає зменшити занепокоєння дітей у лікарні Great Ormond Street у Великій Британії, але й допомагає зменшити стрес незалежно від соціальних факторів [12].

На думку деяких дослідників, музика допомагає зняти стрес, знижуючи рівень кортизолу в організмі – гормону стресу. Проте вчені стверджують, що тип музики має значення, а розслаблююча музика найімовірніше знизить рівень кортизолу, заспокоюючи пульс, ритм серця, кров'яний тиск і температуру тіла. При цьому стимулююча музика призводить до збільшення серцево-судинних ритмів. Ці ефекти

значною мірою викликані темпом: повільна музика та музичні паузи зменшують частоту серцевих скорочень, дихання та кров'яного тиску, а швидша музика збільшує ці параметри.

Музика має колосальний вплив на організм людини та її самопочуття загалом. Адже вона впливає на нас за вібраційно-резонансним принципом. Звучить музика – і кожен наш орган, все тіло резонує у відповідь.

Не лише музика, а й кожен наш орган має свою частоту вібрацій. Тому коли вібрації музики, яку ми слухаємо, співпадають із звуковими коливаннями, природними біоритмами нашого організму, це позитивно впливає на загальний стан та самопочуття людини.

Музика спричиняє явище катарсису. Катарсис (від. грец. katharsis очищення) – душевна розрядка, яку відчуває слухач у процесі емоційного потрясіння та співпереживання. Л. С. Виготський у «Психології мистецтва» (1925) розумів під катарсисом естетичну реакцію, завдяки якій людина звільняється від неприємних та болісних афектів. На думку Л. С. Виготського, стан, що виникає внаслідок катарсису, пропорційний силі афекту: чим боліснішим був афект, тим яскравіше його розрядка за рахунок катарсису [2].

Музика може використовуватися як механізм захисту людини від загроз та небезпек, від проблем та труднощів зовнішнього світу. Проста пісня може викликати сльози, якщо зачеплені душевні почуття. Невигадлива емоційна мелодія може перетворити банальний текст на джерело глибоких почуттів.

Музикотерапія має досить довгу історію застосування. Основи такої терапії поєднують у собі психологію, нейрофізіологію, рефлексологію, музикознавство, музичну психологію. Хороші результати музика дає для зняття стресу.

Музична терапія (або «музикотерапія», дослівно – «зцілення музикою», від лат. musica «музика» і грецьк. therapeuein «лікувати») – це психотерапевтичний метод, заснований на лікувальному впливі музики на психологічний стан людини, де музика використовується як лікувальний засіб. Музикотерапія належить до комплексних засобів емоційного та психосенсорного впливу.

Існує два основні види музикотерапії. Перший вид – активна, за якої людина сама бере участь у процесі створення музики за допомогою музичних інструментів чи співу. Другий вид – пасивна, коли людина прослуховує музичну програму, спрямовану на усунення її проблеми. Музика зі зняттям стресу використовується обома видами музикотерапії.

Існує відповідний механізм музикотерапії. Рецептори людського вуха сприймають вібрацію звуків та передають її в мозок людини. За допомогою вібрації звуків створюються особливі енергетичні поля. Вони змушують резонувати усі клітини організму людини. Людина поглинає енергію музики, що нормалізує артеріальний тиск, пульс, ритм дихання, знімає м'язове напруження.

Основна мета використання музики для зняття стресу – гармонійний, правильний вплив на людину, що сприяє повному розслабленню всіх напружених м'язів, покращенню емоційного стану. Музика зі зняттям стресу – природний немедикаментозний спосіб корекції важкого емоційного стану.

Під час організації прослуховування музики групою учнів чи студентів необхідно обрати мелодію для прослуховування. В ідеалі це мають бути пісні без слів. Лірика викликає зайве смислове та емоційне навантаження. Молодим людям пропонується сконцентруватися на своєму подиху і не звертати увагу на те, що відбувається навколо. Пропонується глибоко вдихати через рот і видихати через ніс, звернути увагу на те, що відчуває тіло. Пропонується звернути увагу на сенсорне сприйняття контакту з предметами (взуття, стілець, підлога).

Прослуховування музики здійснюється у спокійній обстановці, не відволікаючись. Учні мають звернути увагу на музичну композицію, ритм, мелодійні пасажі, які музичні інструменти задіяні. Важливо дозволити почуттям, думкам,

спогадам, які викликає мелодія, протікати через тіло. Для того, щоб музика мала максимальний ефект, її потрібно слухати у стані повної ментальної тиші. Це той стан, коли немає жодних внутрішніх діалогів, жодних згадок про те, хто що сказав чи що я ще сьогодні маю зробити. Повний внутрішній штиль. Щоб досягти цього стану без думок, не потрібно нічого особливого. Можна просто спостерігати за тим, як звучать інструменти, народжується мелодія. Якщо думки все ж таки не відпускають, можна сказати про себе: «Не зараз», «Не це».

Молодим людям пропонується проаналізувати, що вони відчувають після прослуховування. Чи відчувають себе добре і розслаблено, чи музика навиває тугу? Важливо звернути увагу, як кожна мелодія впливає на настрій.

Учням важливо наголосити на тому, що музика може допомогти відчути заряд енергії під час вправ, допомогти зняти стрес під час прийняття ванни, бути корисною частиною багатьох інших заходів зі зняття стресу.

Музика може допомогти мозку увійти в медитативний стан, що приносить із собою чудові переваги для зняття стресу. Важливо ознайомити молодих людей із трансцендентальною медитацією. Ця особлива медитативна техніка мобілізує приховані ресурси мозку, пробуджує творчі здібності, знижує стрес та тривожність, розвиває особистість. Для неї потрібно 15-20 хвилин. Учасниками обирається мантра, яка тихенько промовляється. Виконується це під легку музику сидячи чи стоячи. Учням необхідно запропонувати відключити нескінченний потік думок, які постійно виникають у голові. Не варто турбуватися, якщо в цей час ніяк не виходить прогнати нав'язливу думку. Необхідно усвідомити її, відпустити і продовжувати звертати увагу на мантру.

Підбір музики для медитації відбувається із урахуванням таких ознак:

- м'яка та рівна: ніколи не захоплює у напружені чи бурхливі моменти;
- повільний рух: швидкість не має перевищувати 60 ударів на хвилину;
- немелодійна: не має мелодії, яка запам'ятовується і може відвернути увагу.

Цей тип музики може включати природні звуки: дощ, що падає; тихий грім та дощ; вода, що біжить; пляжні хвилі; вітер у деревах; спів птахів.

Музика важлива для медитації оскільки вчені з'ясували, що припинення звуку може спричинити реакцію страху у ссавців. На щастя, м'яка спокійна музика може допомогти. Повільна розслаблююча музика може стати розрадою, тому що вона допомагає сприймати перебіг часу.

Надзвичайно ефективним є поєднання музики, тренінгу та медитації для опанування мистецтва внутрішнього спокою. Цей тренінг увійшов до навчальної програми «Музикотерапія», затвердженої Міністерством освіти і науки. Він передбачає промовляння позитивних тверджень та фокусування уваги на певних частинах тіла.

Гармонізуючий тренінг включає такі вправи:

Вправа 1: «Слухаю своє серце». Покладемо праву руку на серце і скажемо про себе: «Я хороша людина. Я – кохання. Я – радість». Можна навіть згадати слова Лесі Українки: «Я маю в серці те, що не вмирає».

Вправа 2: «Відпускаю». Покладемо руку центром долоні на лоб і скажемо: «Я всіх і все прощаю. Я відпускаю всі свої образи».

Вправа 3: «З'єднуюсь з життєдайною силою Природи». Перенесемо праву руку на центр голови, де знаходиться лімбічна область головного мозку. Виконаємо масаж цієї області за годинниковою стрілкою і попросимо тихо: «Я хочу бути одним цілим з усім світом. Я хочу бути в гармонії з усією природою».

Учасникам тренінгу пропонується підняти руку над головою, прислухаючись до відчуттів на долоні. Варто посидіти в тиші кілька хвилин. Перебуваючи у цьому стані, учасники слухають музику (5-10 хвилин). Цей тренінг дає змогу встановити внутрішню тишу, стан без думок. Тобто саме той стан, у якому наш мозок відпочиває та відновлюються внутрішні резерви організму.

Таким чином використання музикотерапії спільно із медитацією та тренінгом є ефективним засобом для зменшення стресової напруги в учнівської та студентської молоді під час воєнного стану. Ця технологія може бути використана педагогами як у режимі оф-лайн, так і он-лайн. Музикотерапія дає змогу підвищити адаптивні можливості людини, необхідні для життя у цей складний час. Технологія потребує подальшого удосконалення, наповнення новим змістом і впровадження у практику закладів загальної середньої та вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бреле-Руэф К. Сакральная медицина. REFL-book. 1995. 299 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Искусство, 1986. 572 с.
3. Голдмен Д. Целительные звуки. Издательский дом «София», 2003. 224 с.
4. Драганчук В. Музична терапія : теорія та історія. РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, Луцьк, 2010. 225 с.
5. Дьюхерст-Мэддок О. Целительный звук. КРОН-ПРЕСС, 1998. 160 с.
6. Петрушин, В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2016. № 2 (14). С. 68–82.
7. Петрушин В.И., Дымникова М.В. Эволюция взглядов на музыкальность и природу музыкальных способностей в музыкальной психологии и психологии музыкального образования. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2017. № 3. С. 64–75.
8. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: наук.-метод. посіб. Київ : Міленіум, 2006. 204 с. С. 37.
9. Федотчев А. И., Радченко Г. С. Музыкальная терапия и «музыка мозга»: состояние, проблемы и перспективы исследований. *Успехи физиологических наук*. 2013. Т. 44. № 4. С. 35–50.
10. Хрущ О. И., Саранская Н. В. Методы регуляции эмоционального состояния. *Амурский научный вестник*. 2013. № 3. С. 190–196
11. Шущарджан С. В. Современные методы музыкальной терапии и эффекты, возникающие при воздействии музыкой и различными акустическими сигналами на организм человека. *Традиционная медицина*. 2005/ 2(7): 23–29.
12. Thompson W. F., Schellenberg E. G., Husain G. Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*. 2001. No. 12 (3), pp. 248–251.



УДК 378.22

Оксана Галан

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті представлено теоретичні аспекти процесу конструювання моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Модель представлено в єдності та взаємодії таких змістових блоків: мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-результативного. Виокремлено критерії готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, організаційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, майбутні соціальні працівники, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціалізація, змістові блоки, компоненти моделі.

The article presents theoretical aspects of the process of constructing a model for preparing future social workers for the socialization of orphans and children deprived of parental care. The model is presented in the unity and interaction of the following content blocks: motivational-target, semantic, operational-activity, control-effective. The criteria of readiness of future social workers for socialization of orphans and children deprived of parental care are singled out: motivational-value, information-cognitive, organizational-activity, personal-reflexive.

Keywords: structural and functional model, future social workers, orphans, children deprived of parental care, socialization, content blocks, model components.

Інтеграція України до світового освітнього середовища вимагає підвищення рівня підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Вважаємо, що одним із засобів вирішення досліджуваної проблеми є впровадження в освітній процес закладів вищої освіти спеціально розробленої моделі як орієнтиру для побудови системи підготовки фахівців означеного напрямку, основою для розробки освітньо-кваліфікаційних програм, навчальних планів та програм дисциплін. У нашому дослідженні очікувані результати реалізації моделі загалом – це сформована готовність майбутнього соціального працівника до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

З метою побудови педагогічної системи формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, доцільно спроектувати означений процес, орієнтуючись на метод моделювання, який у сучасній науці використовується досить активно. Як зазначає дослідниця О. Повідайчик, процес розробки педагогічної моделі передбачає, з одного боку, багатофакторний аналіз наявного у дослідника значного емпіричного матеріалу з метою виявлення суттєвих ознак модельованого об'єкта. З другого боку, педагогічне моделювання дає можливість виявити другорядні ознаки, які можуть становити собою наслідки впливу випадкових факторів і залежати від непередбачуваних обставин [2, с. 213]. Водночас, Г. Слосанська наголошує, що

при проектуванні моделі доцільно врахувати істотні й ігнорувати неістотні властивості, зв'язки та характеристики об'єкта [4, с. 180].

З нашої точки зору, завданням моделювання виступає вираження змістовних компонентів певного напряму професійної діяльності та зображення їх функціональних зв'язків, а також сприяння якісному та кількісному опису структури та властивостей досліджуваного об'єкта. Цей процес вимагає концентрації уваги на істотних зв'язках та властивостях, на тих елементах, від яких найбільше залежать результати діяльності та перспективи її розвитку.

Дослідження науковців вказують на те, що поняття «моделювання» та «модель» взаємопов'язані та використовуються з метою цілісного осмислення структури і змісту побудови освітнього процесу у ЗВО. Вчена О. Доманюк визначає категорію «модель» як умовний аналог певного процесу або явища, що відтворює у символічній формі його типові риси [1, с. 139]. Науковиця Н. Сабат стверджує, що модель відображає та відтворює у простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами об'єкта, що вивчається; її призначення – опис, зберігання та розширення знань про оригінал, його властивостях та структурах, для перетворення чи керівництва ним. Одна з основних вимог, що висуваються до моделі, – вимога адекватності, тобто її відповідності реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [3, с. 126-127].

У контексті нашого дослідження визначаємо модель як цілісну систему із сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що мають чітко окреслені параметри: мету, завдання та очікуваний результат. Це надає можливість цілеспрямовано відстежувати та своєчасно коректувати процес формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Формулювання мети та завдань статті: представити теоретичні аспекти процесу реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

З метою виявлення можливостей ЗВО у формуванні готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування нами було розроблено модель, що складається із сукупності певних блоків, компонентів та змістового наповнення до них. Вона забезпечує цілісне бачення процесу і складається із мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-результативного блоків.

Відтак, мотиваційно-цільовий блок моделі визначається метою та завданнями підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Метою є визначення потреб вдосконалення підготовки майбутнього соціального працівника у ЗВО і на цій основі формування готовності до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Основною ціллю професійної діяльності фахівця означеного напряму дослідження є процес сприяння кризовій категорії дітей у подоланні особистісних та соціальних проблем, а також допомога у реалізації прихованих внутрішніх резервів особистості, які необхідні для самозабезпечення шляхом соціальної підтримки, технологій реабілітації та корекції.

Тому ми виокремлюємо такі цілі у реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

1. Формування у здобувачів освіти установки на співпрацю з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Для цього необхідно вирішити такі завдання:

- розвиток у майбутніх фахівців соціально значимих мотивів та цінностей професійної діяльності;

- включення здобувачів освіти у освітню, діяльнісну, пошукову роботу;

- формування у майбутніх соціальних працівників фахових якостей, які сприятимуть продуктивній суб'єкт- суб'єктній взаємодії.

2. Формування у здобувачів освіти професійних компетенцій означеного напрямку діяльності. З цією метою необхідно:

- застосування педагогічної інноватики в організації процесу соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- засвоєння майбутніми фахівцями педагогічних, психологічних та соціальних аспектів соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- оволодіння здобувачами освіти проектними технологіями для здійснення процесу соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Смислоутворювальною складовою мотиваційно-цільового блоку моделі формування готовності майбутнього соціального працівника до означеного напрямку дослідження виступає наявність у студента стійких соціально-значимих мотивів. Саме завдяки ним відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія із соціально незахищеними верствами, а також проявляється у розумінні цінності процесу соціалізації осиротілих дітей, у здібностях прогнозувати свою діяльність у змістовому плані.

Суть даного процесу для викладача полягає у необхідності спеціально організувати умови для освітнього процесу і співпраці із майбутніми соціальними працівниками таким чином, щоб активізувати окремі ситуативні прояви, які при систематичному повторенні поступово перейдуть у стійкі мотиваційні утворення. Водночас, здобувач освіти засвоює готові цілі, ідеали, зміст спрямованості особистості, які необхідно перевести у внутрішньо прийняті.

Змістовий блок моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування обумовлено змістом професійного навчання, який включає навчальний цикл освітньо-професійної програми; навчально-практичну діяльність; дослідницьку діяльність. Змістовою основою означеного блоку є поповнення професійних знань згідно проблематики соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Цикл спеціальних дисциплін та дисципліни спеціалізації спрямовано на оволодіння загальними та спеціальними професійними знаннями, вміннями, навичками та відповідними компетенціями. Отже, змістовий блок характеризує напрями підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Цей блок передбачає планування професійної діяльності майбутнього соціального працівника із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування з метою успішного входження їх у соціум, прогнозування розвитку кризової категорії дітей у різноманітних сферах, пошук оптимальних шляхів вирішення проблемних ситуацій, реалізацію технологій профілактики проявів негативної поведінки, функцій допомоги та захисту в роботі із осиротілими дітьми та їхнім соціальним оточенням.

Викладачі ЗВО для реалізації завдань змістового блоку покликані:

- сприяти аналізу, синтезу та узагальненню знань, вмінь та навичок, їх цілісності, врахуванню зв'язків між навчальними дисциплінами;

- формувати особистісну та соціальну активність;

- встановлювати доброзичливі відносини із майбутніми соціальними працівниками;

- сприяти формуванню спеціальних якостей, які сприятимуть успішній професійній діяльності відповідного спрямування;

- застосовувати творчий підхід при використанні наукових концепцій з метою розв'язання проблемних ситуацій;
- використовувати інноватику в освітньому процесі;
- урізноманітнення діяльності студентів;
- оцінювати рівень знань, вмінь та навичок майбутніх соціальних працівників, виявляти рівень готовності до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- вносити своєчасні корективи у методику навчання.

Ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування залежить від дотримання певних педагогічних умов, а саме:

- формування усвідомленої навчально-професійної мотивації шляхом особистісного сприйняття соціальної значимості соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- створення позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами та викладачами;
- імплементація дослідницького підходу в освітній процес;
- використання інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів;
- моделювання професійної діяльності з метою спрямування майбутніх соціальних працівників на інтеграцію соціалізаційних навиків у цілісний педагогічний процес.

Реалізацію означених умов необхідно забезпечувати шляхом використання форм і методів у руслі студентоцентризму, стимулюючи атмосферу толерантності та вмотивованості викладачів та студентів.

Відтак, операційно-діяльнісний блок моделі професійної готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування передбачає реалізацію послідовних етапів підготовки фахівців, а саме:

- етап підготовки та введення майбутніх соціальних працівників у специфіку процесу соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (інформаційний);
- етап власного переосмислення цінностей та моделей соціальної роботи, розуміння цінності осиротілої дитини як об'єкта соціальної роботи (оцінний);
- етап цілеспрямованого включення функції професійної самореалізації у процесі вирішення проблем дітей, які потрапили у складні життєві обставини (діяльнісний).

Інформаційний етап покликаний формуванню сукупності ключових спеціальних знань майбутнього соціального працівника, а також набуття здобувачами освіти індивідуального досвіду формування системи спеціальних компетенцій, які сприятимуть прояву особистості. Оцінний етап характеризується переоцінкою індивідуального досвіду, прийняттям цінностей професійної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Діяльнісний етап спрямований на цілісне та комплексне застосування на практиці нових способів дій на основі вдосконалення умінь професійного самовизначення; систематизація результатів професійної діяльності, визначення шляхів вдосконалення роботи із соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Кожному етапу відповідає певна форма діяльності студентів:

- відтворююча (інформаційне розуміння матеріалу);
- оцінююча (на основі теоретичного матеріалу студенти вивчають кризові ситуації та оцінюють результати діяльності);
- пошукова (вироблення необхідних напрямів роботи).

Загальним результатом операційно-діялісного компонента структурно-функціональної моделі формування професійної готовності майбутніх соціальних

працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, повинно стати закріплення професійно значимих мотивів, вироблення системи професійних знань та дій із соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також розширення досвіду побудови своєї професійної діяльності.

Контрольно-результативний блок моделі включає критерії й показники готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також методи діагностики та рівні зазначеної готовності. Цей блок моделі окреслює очікуваний результат - готовність здобувачів освіти до здійснення соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечує предметну оцінку власної діяльності, прагнення до отримання конкретного результату, регулярна самостійна робота з метою саморозвитку. В основі побудови контрольно-результативного блоку лежать компоненти сформованості готовності студентів до означеного виду діяльності (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний) та показники рівня сформованості готовності студентів до цього виду діяльності (високий, середній, низький).

Таким чином, загальний рівень готовності здобувачів освіти до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування залежить від ступеня сформованості кожного з його компонентів. Тому в освітньому процесі ЗВО потрібно використовувати оптимальні методи, засоби, форми навчання, створювати умови, які б забезпечували формування всіх компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, впливаючи на мотиваційну, інтелектуальну та рефлексивну сфери діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доманюк О. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременець, 2019. 288 с.
2. Повідайчик О. С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2019. 570 с.
3. Сабат Н. І. Підготовка майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми-мігрантів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ів.-Франківськ, 2017. 293 с.
4. Слосанська Г. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : 13. 00. 05. Тернопіль, 2019. 687 с.



УДК 371.3(73)

Олександр Омельчук

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Стаття присвячена особливостям реалізації профільної технологічної підготовки в нашій країні та за кордоном. Вказується на те, що важливим чинником для розвитку освіти є підготовка учнів до подальшого життя і трудової діяльності через упровадження профільного навчання в старшій школі. Встановлено, що для ефективного здійснення допрофесійної та початкової професійної підготовки учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України доцільно залучати їх до активної практичної діяльності на сучасному виробництві.

Ключові слова: профільне навчання, організація навчання, навчальні профілі, технологічний профіль.

The article is devoted to peculiarities of implementation of specialized technological training in our country and abroad. It is pointed out that an important factor for development of education is training of students for further life and work through implementation of professional training at secondary school. It is established that for effective implementation of pre-vocational and primary vocational training of senior students at secondary schools of Ukraine it is advisable to involve them in active practical activities at modern manufacturing.

Key words: profile training, organization of training, training profiles, technological profile.

Підтримка шкільної освіти на достатньо високому рівні – важлива основа динамічного розвитку суспільства. Від закладів загальної середньої освіти вимагається швидко й точно реагувати на всі соціальні та економічні зміни. Важливим чинником для розвитку освіти є підготовка школярів до подальшого життя і трудової діяльності через упровадження профільного навчання в старшій школі нашої країни.

Основне відображення ідеї профілізації старшої школи набула в основних державних документах: Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Законі України «Про загальну середню освіту», та Концепції профільного навчання у старшій школі, які визначають розвиток освітньої системи в підготовці професійних майбутніх фахівців для галузей народного господарства.

У Концепції профільного навчання визначені напрямки профільного навчання. Поряд із суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, природничо-математичним та спортивним виділяється ще один із напрямків профільного навчання – технологічний.

Варто зазначити, що реформи освіти нині відбуваються в більшості розвинутих країн світу. При цьому особливе місце в них приділяється проблемі профільної диференціації навчання. Зважаючи на прагнення України приєднатися до Європейського Союзу, вважаємо необхідним стисло висвітлити проблему реалізації саме профільної технологічної підготовки у старшій школі за кордоном та в Україні.

Таким чином, актуальність проблеми профільного навчання в українській школі на сучасному етапі, недостатня його дослідженість у вітчизняній педагогіці та необхідність урахування вже існуючого досвіду країн Західної Європи зумовили написання цього дослідження.

Профільна підготовка у розвинутих державах спрямована на реалізацію персоналізованої концепції Школи Майбутнього, представленої 2009 року на конференції у Будапешті 70 учнями середніх шкіл із 12 європейських країн: «Учні повинні мати можливість обирати предмети і модифікувати навчальні програми з огляду на власні здібності, вподобання та плани на майбутнє» [1, с. 3]. Тобто важливе місце займає система спеціалізованої підготовки учнів у старших класах загальноосвітньої школи, орієнтована на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, у тому числі з урахуванням реальних потреб ринку. Ця система сприяє організації умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних намірів, готовності до соціального, професійного і культурного самовизначення в цілому. Мова йде про підготовку добре навченої молоді, дієздатної, ініціативної, про формування у процесі навчання творчої особистості.

Аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що європейські країни систематично працюють над створенням єдиного освітнього простору, запроваджують міжнародні стандарти з визначеними компетенціями для життєдіяльності в XXI ст., долають існуючі кризи в освіті, своєчасно реагуючи на сучасні виклики. Компетенції, що визначаються у стандартах і навчальних програмах, спрямовані на формування з одного боку загальної культури й обізнаності випускників шкільних закладів різного типу, з іншого – на оволодіння ними індивідуальною спеціалізацією, яка має сприяти не лише розвитку виробничих сил, а й відповідати здібностям й інтересам школярів до того чи іншого виду навчальної діяльності. Адже профільне навчання — вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу.

Мета статті: висвітлити реалізацію профільної технологічної підготовки у старшій школі за рубежем та в Україні.

У багатьох розвинутих країнах профільна диференціація навчання вже давно була введена в шкільний освітній процес та успішно функціонує й дає позитивні результати досить тривалий час. Сучасна гуманістична філософія освіти в розвинутих країнах має загальну спрямованість, орієнтовану на майбутнє. Це пояснюється значними змінами в науці, виробництві, економіці, а також формуванням єдиного інтеграційного ринку освітніх послуг, розширенням міждержавних зв'язків на різних рівнях і в різних сферах. Освітні реформи, що впроваджуються, мають глобалізаційний характер, водночас вони спираються на збереження національних і культурно-історичних традицій кожного конкретного народу. Саме на таких засадах відбувається формування єдиного освітнього простору як системоутворювального компонента спільного життя, який поширюється на його культурну, наукову, економічну, соціальну сфери.

Концепція розвитку технологічної освіти кожної країни відрізняється історико-культурними традиціями, соціально-економічними чинниками, потребами суспільства. У цих країнах законодавчо документовано основні положення щодо мети профільної освіти, її структури, організації, типів навчальних закладів. Установлюються норми сертифікації профільної освіти, відповідальності учасників освітнього процесу, управління освітою в умовах розширення прав і обов'язків педагогів, батьків та учнів. Зусилля спрямовуються на забезпечення можливості широкого вибору загальноосвітніх закладів і форм отримання профільної освіти. Загальна освітня мета профільного навчання узгоджується з державними, регіональними і місцевими завданнями, а також з метою конкретного навчального закладу, кожного учня.

У цивілізаційному розвитку змінилося ставлення до значення людини взагалі. Це відобразилося на формуванні освітньої політики в європейських країнах, зокрема

в галузі профільної технологічної освіти. Розв'язання актуальних завдань розвитку технологічної освіти покладається, зокрема, на базові предмети трудового спрямування, які модифікуються і набувають характерних ознак технологізації, соціалізації, культурної ідентифікації, диференціації й індивідуалізації. Ці предмети є обов'язковими і в різних країнах мають такі назви: у Франції – «Технологія», Англії – «Технологія і дизайн», Нідерландах – «Соціальні та життєві навички», Греції – «Творча діяльність», Естонії – «Мистецтво та ручна праця», Швеції – «Ремесла», «Проектна робота», «Естетична діяльність», Угорщині – «Практична технологія», Польщі – «Підприємливість» тощо. Значущість названих предметів трудового спрямування зумовлює тенденцію до збільшення кількості годин у навчальному плані на їх вивчення [2, с. 40].

Тривалість вивчення за технологічними профілями в школах за рубежом різна, а саме:

2 роки навчання – Данія (HF курс, що базується на 10-му році folkeskole), Німеччина (деякі землі), Іспанія, Ірландія, Нідерланди (HAVO), Англія, Уельс, Північна Ірландія (GCSE), Шотландія.

3 роки навчання – Данія (Gimnasium, ННХ, НТХ), Німеччина (більшість земель), Греція, Франція, Ірландія (разом з перехідним роком), Італія (Scuolamagistrale), Нідерланди (VWO), Португалія, Фінляндія (+/- 1 рік), Швеція, Норвегія.

4 роки навчання – Бельгія (+ можливий додатковий рік), Італія (Institutomagistrale, Liceoartistiko + можливий додатковий рік), Люксембург, Австрія (Polytechnischer Lehrgang тривалістю один рік), Англія, Уельс, Північна Ірландія (екзамени рівня GCEA/AS, Ісландія (studentsprof), Ліхтенштейн (Gimnasium).

5 років навчання – Італія (Liceoclassico, Liceoscientifico).

У нормативних документах більшості з перелічених країн визначені загальні рекомендації щодо організації навчання предметів технологічного спрямування, а саме:

- встановлення зв'язку навчальних програм із дійсністю, економічною та виробничою ситуацією в конкретній країні;

- розвиток творчих здібностей учнів із використанням активних методів навчання й учіння;

- забезпечення прикладної і практичної роботи школярів;

- знання і розуміння учнями економічних процесів, що відбуваються в суспільстві, нових відкриттів і випробувань;

- обізнаність з основами виробництва та відчуття власної відповідальності перед державою;

- уміння розв'язувати реальні проблеми тощо.

У європейських країнах профілізація відбувається вже на першій стадії середньої ланки шкільної освіти за рахунок вільного вибору учнями особистісно значущих предметів. У старших класах кількість обов'язкових предметів різко зменшується на користь предметів, необхідних для майбутньої професійної діяльності; спостерігається постійне розширення переліку профілів для вибору учнями.

Зокрема, популярними є такі профілі: техніко-технологічний, сільськогосподарський, суспільно-сервісний, культурно-художній, домашня економіка та харчування, наука і технологія та ін. Профільна школа в розвинутих зарубіжних країнах надзвичайно гнучка. Вибір профілю навчання не є остаточним, учням дається можливість освітньої мобільності, корекції індивідуальної освітньої траєкторії в межах обраного профілю і поза його межами.

За кордоном існує декілька підходів до організації профільного навчання, які забезпечують індивідуалізацію та диференціацію в освітньому процесі. Найбільш поширеним є шлях, коли формується обов'язковий набір навчальних предметів, який вивчається всіма учнями, незалежно від обраного профілю, та переліку

предметів, із яких вибираються ті, що спрямовані на підсилення обов'язкового блоку предметів. Існує також так званий вільний блок предметів, який учень формує самостійно або з допомогою консультанта, спираючись на власні інтереси, потреби і здібності. Поширюється спосіб організації різнобічного навчання на основі вибору учнями предметів і елективних курсів із обов'язкового і спеціального блоків різних предметних галузей, тобто учням надається можливість самостійно формувати навчальний план. Реалізовується також предметно-модульний підхід до організації навчання в старшій школі. Модульною одиницею є не лише конкретний предмет, модулем часто буває міжпредметний, інтегрований, тематичний курс. Перелік модулів пропонується значно ширший від обов'язкового вибору модулів, завдяки цьому долається предметна ізольованість.

Цікавим є досвід організації індивідуального планування освітньої діяльності учнів профільної школи. Школа та учні з батьками укладають угоду про індивідуальний план учня на період навчання у старшій школі. Навчальний заклад стає для учня своєрідним консультативним центром, забезпечує ресурсами, матеріально-технічним обладнанням, навчально-методичною літературою, оптимальними умовами організації процесу навчання. Учні моделюють процес профільного навчання на основі індивідуального досвіду, встановлюють зв'язки змісту і процесу навчання з власним внутрішнім світом і бажаннями. Зміст навчання формується на основі мети, яку учні визначають самостійно, а школа лише забезпечує навчальний процес стандартизованими критеріями самооцінювання рівнів досягнутих освітніх результатів, які за своєю сутністю є орієнтиром для школярів у процесі навчання.

Отже, для реалізації завдань профільного навчання за технологічним напрямом у старшій школі за кордоном запроваджується значна кількість навчальних програм, які супроводжуються рекомендаціями й адаптуються індивідуально до учнів. У більшості країн забезпечується можливість формувати індивідуальні й групові освітні траєкторії, навчальні плани і програми на місцях учителями й учнями. Навчальні програми зазвичай мають орієнтовний характер, надаючи можливість групі, класу, учням вибудувувати власну освітню траєкторію, самостійно формувати зміст навчання для досягнення поставленої мети. У них відображаються обов'язкові компоненти і можливості вибору, альтернативи. Ядро навчальних програми співвідноситься з базовими знаннями, які є істотними для розуміння конкретного предмета, а також із процесуальним блоком, що забезпечує можливість подальшого навчання на основі пізнання, дослідження і перетворення або творення. Підтримується досягнення освітніх результатів відповідно до індивідуальних здібностей. У деяких державах «надається право зменшувати кількість навчальних годин (до 20 %) для вивчення обов'язкових предметів на користь обраних. Тривалість навчання учнів за навчальними програмами в профільній школі варіюється від 2 до 5 років залежно від країни та обраного профілю» [2, с. 40].

За кордоном відбувається постійна модернізація мети, змісту, форм, методів, результативної складової технологічного профілю навчання відповідно до вимог сучасного виробництва та подальшого здобуття обраної професії. На сьогодні технологічна освіта в зарубіжних країнах є достатньо популярною серед школярів, адже забезпечує інтегрованими функціональними знаннями й компетенціями учнів для здійснення самостійної рефлексивної діяльності та ефективної взаємодії з іншими.

Метою, до якої має прагнути наша держава, має бути успішне функціонування профілізації не тільки на папері, але й реально допомагати учням старших класів зробити свій чи не найголовніший вибір у житті – вибір професії, і зробити його вдало, щоб пізніше про це не шкодувати.

Узагальнюючи вище зазначене, можна виокремити основні тенденції, властиві для розвитку профільної технологічної підготовки шкільної молоді в більшості країн зарубіжжя: 1) розширення вибору практичних навчальних предметів і курсів у шкільних навчальних планах; 2) розробка різноманітних навчальних програм для окремих предметів, інтегрованих, елективних курсів (останні набувають особливого значення), а також для тематичного міжпредметного навчання; 3) вільний вибір учнями навчальних предметів (загальноосвітніх і спеціальних) відповідно до власних здібностей і можливостей; 4) побудова навчання навколо учня (дотримання принципу дитиноцентризму), організація та реалізація індивідуальних освітніх траєкторій на компетентнісній і діяльнісній основі; 5) дистанційний супровід процесу навчання; 6) широке використання інформаційно-комунікативних і проектних технологій у процесі навчання; 7) надання можливості місцевим органам і школам модифікувати базовий навчальний план та навчальні програми, адаптуючи їх до кожного учня, регіональних традицій та виробничого середовища; 8) розширення освітнього середовища, яке охоплює позашкільні ресурси, встановлює зв'язок між школою та виробництвом; 9) суспільно корисний характер праці і спрямування її на розвиток творчих здібностей та задоволення інтересів школярів; 10) поступове зближення загальноосвітньої підготовки з професійним навчанням; 11) розвиток системи підтримки, відповідальності і диференціації на шляху досягнення школярами освітньої мети; 12) висока оплата праці вчителів профільного навчання [3].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, аналіз літературних джерел і нормативних документів дозволив з'ясувати, що результатом технологічної освіти в старших класах за кордоном є розвинена здатність до навчання впродовж життя, підприємливість, психологічна готовність до зміни професії, що є підґрунтям для розвитку гідності індивіда, його свободи і відповідальності. Для цього старшокласники мають володіти фундаментальними (політехнічними) і технологічними знаннями, конструктивними вміннями, культурними формами інноваційних процесів – проектуванням і технологіями, тобто алгоритмами розробки й реалізації проектів.

Без процесу профілізації навчання неможливим стане існування якісної сучасної шкільної освіти. В основі профільного навчання лежать однакові принципи, схоже ми знаходимо в освітній шкільній політиці багатьох європейських країн та США. Відмінності полягають у рівнях успішної профілізації та індивідуалізації, так як в Україні профільне навчання в старших класах з'явилося офіційно недавно, то наша держава дещо поступається перед закордонним багаторічним досвідом, який нам необхідно використовувати.

Досвід зарубіжних країн доводить, що загальноосвітня підготовка повинна здійснюватися паралельно з техніко-технологічною підготовкою старшокласників, яку слід поєднувати з практичною діяльністю на сучасному виробництві. Тому для ефективного здійснення допрофесійної та початкової професійної підготовки учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України доцільно залучати їх до активної практичної діяльності на сучасному виробництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриневич Л., Федосєєва Л. Нове покоління прагне нової школи. Освіта України. 7 серпня 2009. № 57–58. С. 3–6.
2. Мачача Т. С. Стратегії розвитку профільної технологічної освіти в зарубіжних країнах. Трудова підготовка в закладах освіти. 2012. № 6. С. 39–41.
3. Особливості роботи вчителя в різних країнах світу : веб-сайт. URL : <http://osvita.ua/school/method/42821/> (дата звернення: 31.03.2022).



УДК 378.147

Тетяна Семегин, Василь Кучер

ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті аналізуються лінгводидактичні засади навчання граматики в умовах змішаного (гібридного) навчання. Автори описують особливості застосування онлайн-платформи при вивченні граматики англійської мови (на прикладі платформи My Grammar Lab). У роботі висвітлюються поліфункціональний характер он-лайн платформи, її структура та адаптивність як до потреб викладача, так і студента.

Ключові слова: змішане навчання, он-лайн платформа, граматична компетентність, граматична навичка.

The article analyzes the linguodidactic principles of grammar teaching during blended (hybrid) learning. The authors describe the peculiarities of the online platform usage in the process of English grammar teaching (on the example of the platform My Grammar Lab). The paper highlights the multifunctional nature of the online platform, its structure and adaptability to the needs of both teachers and students.

Key words: blended learning, online platform, grammatical competence, grammatical skill.

Якісне володіння кількома іноземними мовами вже давно стало вимогою сучасного глобалізованого світу. Комунікативна компетентність загалом та іншомовна комунікативна компетентність зокрема є базовими компетентностями сучасного фахівця, його провідними soft skills, що впливають як на рівень його академічної успішності, так і конкурентоспроможності. Не менш важливими для нинішнього полікультурного і динамічного світу є формування міжкультурної компетентності, що сприяє налагодженню ефективної комунікації між представниками різних культурних спільнот.

Проте цілісне формування іншомовної комунікативної компетентності залежить від якісного і збалансованого становлення кожного складового компоненту: мовного, мовленнєвого і лінгвосоціокультурного. При цьому, з-поміж усіх елементів мовної компетентності, найбільші труднощі виникають при опануванні граматичного аспекту мови. Граматична компетентність є базовою для розуміння та продукування мови, тому окремі дослідники трактують її як пререквізит до спілкування [5].

Екстралінгвістичні чинники, такі як пандемія, війна вплинули на процес навчання, який все більше орієнтується на змішаний формат. Такі тенденції в освіті швидко відобразилися на мовній системі та принципах навчання.

Ряд словників англійської мови акцентують увагу на тому, що до списку ключових слів року вже двічі входили словосполучення *hybrid working / hybrid learning*. Так, відповідно до даних Oxford dictionary, у 2020 році прикметник *hybrid (working, learning)* увійшов у число найпопулярніших слів року для позначення гнучких моделей для навчання та роботи [8]. З-поміж ключових слів 2021 року Collins dictionary також виокремлює лексему *hybrid working* [4].

Лінгводидактичні засади навчання граматики були частково переосмислені в результаті запровадження формату змішаного (гібридного) навчання. З одного боку,

частка синхронного, живого, емоційного спілкування між викладачем і студентом значно зменшилася, як і кількість групових та парних видів діяльності. Проте з іншого, викладачі почали більше послуговуватися онлайн інструментами для індивідуалізованого, диференційованого навчання із залученням широкого спектру прийомів гейміфікації та автоматизованого оцінювання. Такі інструменти забезпечують швидкий зворотній зв'язок, оцінюють і мотивують до навчання та самонавчання, демонструють рівень прогресу та вказують на допущені помилки, що є особливо актуальним в умовах змішаного навчання.

Одним із найефективніших он-лайн інструментів навчання граматики на сьогодні виступають онлайн-платформи, що корелюють з усіма принципами сучасного іншомовного навчання: інтерактивність, індивідуалізованість, автентичність навчального контенту, наявність швидкого зворотного зв'язку, можливість навчатися у зручному темпі будь-де і будь-коли, гейміфікація. Поліфункціональність он-лайн платформ уможливлює їх застосовування на різних ступенях навчання (від початкової школи до вищої), при різних формах навчання (освіта та самоосвіта), під час вивчення мови загалом та формуванні окремих її компетентностей (граматичної, лексичної) зокрема.

Як зауважує О. Ф. Загородня, онлайн-платформи для вивчення іноземних мов, зокрема англійської мови, в сучасному світі є необхідною ланкою освіти і самоосвіти сучасного студентства, що вдало доповнюють навчання новими можливостями, мобільністю, швидкістю інтеграції в іншомовне середовище, необтяжливим ігровим процесом опанування мовними явищами, чіткою ієрархією рівнів володіння мовою, автоматизованим тестуванням знань і прозорим відображенням студентського прогресу [2, с. 286].

Навчальна цінність онлайн-платформ, їх ключова роль у змішаному та дистанційному навчанні лише починає вивчатися як у вітчизняній лінгводидактиці [1; 2], так і зарубіжній [6], що і зумовлює перспективність нашої розвідки.

Завдання даної статті полягають в описі особливостей застосування онлайн-платформ при вивченні граматики англійської мови (на прикладі платформи My Grammar Lab).

Наукові результати. Залучення різноманітних онлайн-платформ при вивченні граматичного аспекту мови має особливу навчальну цінність, адже сприяє не тільки вдосконаленню граматичної компетентності студентів, формуванню стійких, автоматизованих навичок, але й підвищує мотивацію до навчання, самодисциплінованість, розвиває критичне мислення, відповідальність за рівень власних досягнень.

Багато онлайн-платформ сьогодні пропонуються як доповнення до традиційних підручників, що значно підвищує результативність навчання. Однією із таких платформ є My English Lab (електронний робочий зошит, віртуальна лабораторія) від компанії Pearson, яка містить набір інструментів для змішаного навчання як для ряду загальномовних підручників з іноземної мови, так і для підручників, що присвячені вивченню певних аспектів мови, зокрема граматичного (My Grammar Lab).

Зупинимось детальніше на платформі My Grammar Lab, що доповнює традиційний підручник з граматики і пропонується у трьох рівнях: A1/A2, B1/B2, C1/C2 [7].

Наповненість платформи актуальним медіаконтентом, цікавими тренажерами, привабливим інтерфейсом дозволяє переорієнтувати студентів з пасивних реципієнтів інформації на її активних здобувачів, стимулювати до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Автентичність матеріалів, їх систематизованість та комплексність, наявність миттєвого зворотного зв'язку щодо виконаних завдань, можливість навчання у власному темпі та багаторазового

повторення створюють сприятливе навчальне середовище. Комфортний психологічний клімат забезпечує чіткий план, що відображає перелік навчальних тем, наявність усіх необхідних ресурсів, завдання, які дають можливість багаторазового виконання, система сповіщень, журнал з отриманими балами студента, які демонструють його прогрес, чіткі дедлайни, та, головне, абсолютна об'єктивність результатів.

Онлайн-платформа My Grammar Lab сприяє поетапній та послідовній роботі з граматичним матеріалом. Розглянемо ключові структурні компоненти кожної теми.

Передусім для виявлення рівня наявних вмінь і навичок у студентів пропонується діагностичний тест (*Diagnostic test*), що демонструє для викладача та студента рівень знань з певної теми і окреслює прогалини. Отримавши звіт щодо допущених помилок, викладач при поясненні теми звертатиме більше уваги на ці прогалини.

Етап презентації або введення граматичних явищ передбачає розгляд нового граматичного матеріалу у відповідному комунікативному контексті за допомогою цікавого медіаконтенту (*Grammar videos*). Поєднання коротких пояснень теоретичного матеріалу з ілюстративним матеріалом, який висвітлює найтипівші, ситуативно обумовлені випадки вживання, забезпечує чітке розуміння та міцне запам'ятовування.

Суттєвою перевагою даної платформи є комплексний функціональний підхід до засвоєння явищ граматики. Скажімо, наступний етап спрямований на опрацювання фонетичних особливостей певного граматичного явища (*Pronunciation practice*). Таким чином формування граматичних і фонетичних навичків відбувається у тісному взаємозв'язку, що є першочерговим для цілісного засвоєння навчального матеріалу.

Тренувальні вправи (*Practice exercises*) дозволяють формувати автоматизовані граматичні навички рецептивного та репродуктивного типів шляхом репродукування граматичної конструкції в однотипних ситуаціях та її вживання за аналогією. Позитивним аспектом є структурованість різнопланових завдань відповідно до рівня складності та поетапний перехід від рецептивно-репродуктивних до комунікативних вправ, що передбачають свідоме використання граматичних конструкцій у різних видах мовлення. Комунікативна практика реалізується у побудові різнотипних монологічних чи діалогічних висловлювань, відповідно до поданого комунікативного завдання. Наприклад, при вивченні теми *Present Continuous* комунікативне завдання сформульоване наступним чином: *What things are you doing at the moment to improve your English? Describe some ways of improving your English that are getting more popular nowadays.* Таким чином, з одного боку, студенти закріплюють матеріал про особливості побудови та вживання даної граматичної конструкції, а з іншого – свідомо оперують цією граматичною формою у цікавій мовленнєвій ситуації, яка відображає їхні інтереси, вікові особливості, життєвий досвід. Вправи комунікативного типу перевіряються викладачем, інші – за допомогою автоматичної миттєвої перевірки.

Використання функціонального підходу на всіх етапах вивчення граматичних структур дозволяє вдало вплітати їх в канву мовлення, поєднуючи з відповідним лексичним контентом. Окрім того, всі вправи відзначаються ще й соціокультурною цінністю і дозволяють одночасно здобувати знання про країну, мова якої вивчається. Соціокультурний контекст реалізується передусім у використанні лінгвокраїнознавчих текстів, фото з визначними пам'ятками, лакуарної лексики, вправ, що демонструють різницю між розмовним та писемним варіантами англійської мови.

Етап контролю (*Progress test*) передбачає виконання тестового завдання і дозволяє швидко здійснити контроль та самоконтроль сформованих вмінь і навичок.

При наявності помилок у тестовому завданні, студент може виконати додаткові вправи (*Catch-up exercises*), які допоможуть удосконалити рівень знань та подолати прогалини у знаннях.

Можливість повторного контролю забезпечується заключним тестовим завданням (*Exit test*). Використання діагностичного, поточного, проміжного і підсумкового тестування дозволяє відстежувати динаміку вдосконалення граматичної компетентності студентів та вносити потрібні корективи.

Ще однією перевагою даної онлайн-платформи є її гнучкість та адаптивність як до потреб викладача, так і студента. Для викладача ця гнучкість реалізується у можливості: 1) регулювати інтенсивність навчання; 2) призначати різні завдання відповідно до рівня знань студентів; 3) коригувати кількість спроб та часовий ліміт на певне завдання; 4) «приховувати» окремі завдання; 5) отримувати звіт про оцінювання окремого завдання, середній бал за всі завдання, найвищий/найнижчий бал у групі, кількість виконаних завдань тощо. З позиції студента гнучкість платформи проявляється у можливості: 1) індивідуального темпу засвоєння знань у зручний час; 2) багаторазового виконання певних завдань відповідно до індивідуальних потреб студента; 3) отримувати підказки під час виконання завдань.

Щоб забезпечити та реалізувати успішний процес розвитку граматичної компетентності, О. В. Касаткіна вважає за потрібне дотримуватись таких принципів: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип доступності; принцип поетапного формування іншомовних знань, вмінь та навичок; принцип міждисциплінарного взаємозв'язку та взаємообумовленості різних компонентів в системі підготовки студентів; принцип особистісно-орієнтованого напрямку навчання; принцип мовленнєво-поведінкових стратегій; принцип врахування лінгвокультурологічних особливостей граматичних явищ [3, с. 53]. Всі ці принципи реалізуються під час навчання із застосуванням онлайн-платформ.

Залучення онлайн-платформ до процесу навчання видозмінює і функцію сучасного педагога, шляхом актуалізації інших його професійних ролей, передусім модератора, котрий призначає завдання та встановлює терміни його виконання, а також фасилітатора, який заохочує та стимулює самовдосконалення і саморозвиток студентів.

Онлайн-платформа My Grammar Lab є ефективною в умовах 1) офлайн та змішаного навчання, 2) самоосвіти та під час навчання в ЗВО. Серед головних переваг даного освітнього інструменту є передусім індивідуалізований, інтерактивний підхід, прозорість, що поєднується з кваліфікованим супроводом, миттєвим фідбеком і стимулює до актуалізації потенційних пізнавальних здібностей студентів. Системність, наявність зрозумілих пояснень та різнопланових вправ, їх комунікативне обрамлення, залучення зорової, слухової та словесно-логічної пам'яті, регулярний тестовий контроль сприяють ефективному формуванню граматичної компетентності студентів у розрізі усіх складових компонентів: граматичних знань, навичок та усвідомленості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк Л. М., Козак А. В., Шостак У. В. Вивчення іноземної мови в часи пандемії: криза чи шанс. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 38. 2021. С. 102–105.
2. Загородня О. Ф. Онлайн-платформи для вивчення англійської мови як засіб дистанційного навчання. URL : <http://194.44.12.92:8080/jspui/bitstream/123456789/5977/3/7.pdf> (дата звернення: 31.03.2022).
3. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 59. 2011. С. 52-55.

4. Collins dictionary. URL : <https://www.collinsdictionary.com/woty> (дата звернення: 31.03.2022).
5. Gerges B. Bridging the gap between grammar competence and communicative performance. 2016. URL : <https://web.aou.edu.lb/research/Documents/CALR%207%20selected%20proceedings%201.pdf> (дата звернення: 31.03.2022).
6. Mulyono H. Using QUIPPER as an online platform for teaching and learning English as a foreign language // *Teaching English with Technology*, 16 (1). P. 59-70. URL : <http://www.tewtjournal.org> (дата звернення: 13.03.2022).
7. My Grammar Lab. URL : <https://www.pearson.com/se/english-language-teaching/skills-development-courses/mygrammarlab.html> (дата звернення: 12.03.2022).
8. Oxford English dictionary. URL : <https://public.oed.com/blog/the-oed-december-2021-update/> (дата звернення: 13.03.2022).



УДК 378.1

Віталій Цісарук, Ірина Цісарук

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ STEM-ПРОЄКТІВ У ЗБІРНИХ ГРУПАХ ЗВО

У статті представлено основне визначення поняття «STEM-освіта», яке пропонує Інститут модернізації змісту освіти, який безпосередньо займається розробкою рекомендацій для МОН України щодо викладання STEM-дисциплін тощо. Проаналізовано зміст та особливості впровадження STEM-проектів в освітній процес закладів освіти. Також авторами висвітлено особистий досвід методики реалізації колективних STEM-проектів у збірних групах закладу вищої освіти.

Ключові слова: STEM-освіта, проект, студенти, освітній процес, колективна діяльність, STEM-проект.

In the article presents the basic definition of «STEM-education», which is proposed by the Institute for Modernization of Educational Content, which is directly involved in developing recommendations for the Ministry of Education and Science of Ukraine on the teaching of STEM-disciplines and more. The content and features of the implementation of STEM-projects in the educational process of educational institutions are analyzed. The authors also highlighted the personal experience of the methodology of implementation of collective STEM-projects in the teams of higher education institutions.

Keywords: STEM-education, project, students, educational process, collective activity, STEM-project.

У сучасній науці все більше уваги приділяється STEM-технологіям як найбільш прогресивним та ефективним у підготовці учнів та студентів, що згодом стають висококваліфікованими вченими, інженерами, математиками, економістами, котрі сприймаються в усьому світі як життєвоважлива ланка забезпечення економічного розвитку і процвітання держави.

Проблемі впровадження STEM-освіти в освітній процес навчальних закладів присвячено чималу кількість зарубіжних (Р. Байбі, Д. Баррі, Х. Гонсалес, Х. Канемацу, Дж. Куензі, Д. Ленгдон, К. Ніколс та ін.) та вітчизняних (О. Барна, Н. Балик, Я. Василенко, В. Кобися, О. Коваленко, А. Коломієць, Т. Плачинда, І. Саланда, О. Урсол, С. Цінько, Г. Шмигер та ін.) науково-педагогічних праць.

Проте, аналіз наукових доробок українського співтовариства показав, що методика використання STEM-проектів висвітлюється лише епізодично, а досвід їх реалізації у закладах вищої освіти залишається практично не розкритим, що й зумовлює актуальність та мету нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є висвітлення науково-педагогічного досвіду методики використання STEM-проектів у збірних групах закладу вищої освіти.

Використання сучасних педагогічних технологій (проблемне навчання, кейс-технології, диференційоване навчання, перевернуте навчання, веб-квест тощо) дають можливість удосконалити освітній процес у закладі вищої освіти, проте із швидким науково-технічним прогресом, їх недостатньо для того, щоб підготувати майбутніх учителів до педагогічно-професійної діяльності. Із кожним наступним навчальним роком, у заклади загальної середньої освіти все більше надходить рекомендацій щодо впровадження STEM-освіти.

Для розвитку та впровадження сучасних STEM-підходів у галузі освіти в Україні було створено Інститут модернізації змісту освіти (ІМЗО). Основними завданнями його є: розробка рекомендацій для МОН України щодо викладання STEM-дисциплін; організація профорієнтаційних проектів для молоді; навчання вчителів та викладачів інноваційним підходам до викладання STEM-дисциплін; створення можливостей для експериментальної та дослідницької роботи у навчальних закладах; проведення науково-технічних конкурсів, олімпіад, квестів, хакатонів; створення інформаційних майданчиків (сайт, соціальні мережі) для популяризації STEM-освіти; налагодження міжнародної співпраці [3].

Основне визначення поняття «STEM-освіта» знаходимо на сайті ІМЗО: «низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять. Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничонауковий компонент + інноваційні технології. Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін» [3]. Особливо важливо враховувати, що всі навчальні дисципліни вивчаються не окремо, а комплексно.

Однак, однією із проблем модернізації освіти вважаємо те, що реалізація STEM-освіти спрямована переважно на школярів, хоча й вища школа потребує вдосконалення професійної підготовки фахівців, одним зі шляхів якого може бути впровадження в освітній процес закладу вищої освіти засобів STEM-освіти.

У більшості випадків, коли педагоги чують абревіатуру «STEM», то одразу розуміють під цим поняттям сучасні інформаційні технології, робототехніку, 3-D друк, програмування, автоматизацію та ін. Більшість організацій, котрі розвивають ці технології, насправді розвивають саме ці напрямки. Але у світовій практиці STEM-проект – це поняття більш «приземлене» і відображає виготовлення учнями будь-якого продукту, з поглибленим його вивченням. Також слід зазначити, що система навчання будується навколо предмета технологічного напрямку («дизайн і технології», «технології та інженерія», «техніка та технології» та ін.). Це означає, що головним у STEM-проекті є об'єкт проектування, а не інформаційні технології. Для реалій української системи освіти це є достатньо актуальним аргументом, оскільки переважна більшість шкіл, на жаль, не мають достатнього матеріально-технічного забезпечення для реалізації проектів з робототехніки, 3-D друку та ін.

Якщо розібратися в суті терміну «STEM» (Science, Technology, Engineering and Mathematics, наука, технології, інженерія, математика) – термін, яким називають підхід до освітнього процесу; відповідно до якого основою набуття знань є проста та доступна візуалізація наукових явищ, що дає змогу легко охопити і здобути знання на основі практики та глибокого розуміння процесів [2].

Тоді постає питання: чи може учнівський чи студентський творчий проект, з певної дисципліни, бути STEM-проектом? На нашу думку, будь-який творчий проект є STEM-проектом!

Тобто, при виконанні творчого завдання в одному проекті учень має поєднати знання з максимальної кількості шкільних наук, включених в інші шкільні предмети, зокрема основ наукових досліджень, технологій, інженерії та математики. Окремим випадком є STEAM-проекти, котрі передбачають мистецьку складову (A-art, укр. «мистецтво»).

Виходячи з цих суджень, ми розробили методичку організації творчих проектів у формі інтегрованих STEM-проектів. Їх суть полягає у поєднанні компетентностей з різних шкільних предметів для виконання завдання з трудового навчання і технологій. Ця методика побудована на основі кейс-технології, котра передбачає всебічне вивчення об'єкта чи явища.

Для визначення теми STEM-проекту здобувачі вищої освіти були залучені до ряду методів колективної творчої діяльності, в реалізації яких виникла ідея – створення настільної лампи. Подальшими кроками колективів було створення ескізів, креслень, уточнення розмірів, форми, зовнішнього вигляду тощо. Колективи, після остаточних уточнень планів своєї роботи, перейшли до реалізації власних ідей. Результати успішної колективної співпраці зображені на рис. 1.



Рис. 1. STEM-проект «Настільна лампа»

Для реалізації настільної лампи з природніх матеріалів студенти інтегрували знання з наступних таких наук:

1. Основи наукових досліджень: пошук та аналіз інформації про об'єкт проектування, історична довідка, аналіз моделей-аналогів;
2. Образотворче мистецтво (дизайн), креслення: розробка прототипу настільної лампи, креслення ескізів у масштабі, клаузур, креслення кінцевого варіанту моделі;
3. Ергономіка: вибір функцій та особливостей для зручності у користуванні;
4. Основи інженерії: розробка технологічних та інструкційних карт;
5. Математика: розрахунок потреби матеріалів та фурнітури;
6. Технології (трудове навчання): безпосереднє виготовлення виробу за допомогою технологічного обладнання;
7. Електротехніка (може враховуватися як розділ технологій або фізики): вивчення електротехнічної апаратури для лампи (вилка, вимикач, тип проводу, з'єднання з джерелом енергії (паралельне, послідовне));
8. Основи безпеки життєдіяльності: підбір типу лампи, яка не буде нагріватися, оскільки поєднується з горючим матеріалом – деревом; підбір нетоксичних лакофарбових покриттів;
9. Економіка: розрахунок вартості і собівартості виробу;

10. Основи підприємницької діяльності (маркетинг): розробка реклами і поширення її різними засобами;

11. Інформатика: розробка сайту з рекламою і можливістю продажів виробу (у даному випадку настільної лампи);

12. Іноземна мова: переклад однієї із сторінок сайту іноземною мовою.

В залежності від теми проекту цей перелік може бути ще більшим, тому ми рекомендуємо керівникам проектів долучати до консультування вчителів із цих напрямів. Щодо керівництва таким типом проекту, то ми вбачаємо найбільш ефективною підтримку викладача (вчителя) як консультанта, а не керівника, що має вирішальне значення для успіху студентів в умовах колективного проектного навчання. Здійснюючи поділ на підгрупки (колективи), ми враховували, на яких спеціальностях студенти навчаються, завдяки цьому у нас утворилися рівноцінні колективи з різними нахилами і здібностями.

У рамках загального процесу проектного навчання студенти використовували інформаційні технології як інструмент для збору інформації, її упорядкування інтерпретації. Крім кінцевого продукту, лампи, студенти створювали власний сайт (Рис. 2) для продажу власних робіт. Для створення сайту здобувачам вищої освіти потрібно було підібрати інформативний рекламний матеріал, підрахувати собівартість виробу, проаналізувати ціну аналогів на ринковому середовищі, встановити власну аргументовану ціну, а також для можливості залучення іноземних покупців – перекласти сторінку сайту іноземною мовою (у нашому випадку німецькою мовою).



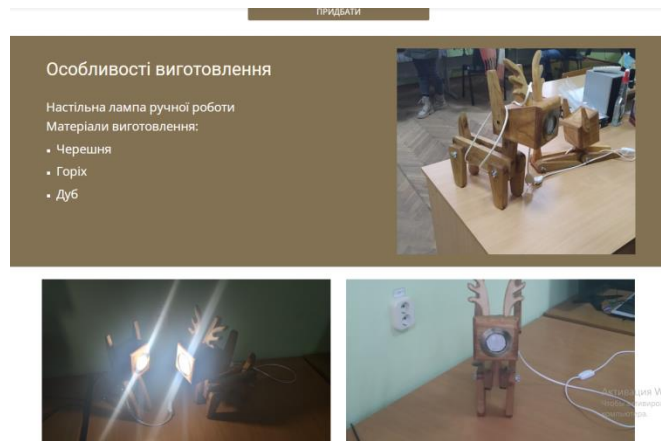


Рис. 2. Рекламний сайт

Результати творчого STEM-проєкту свідчать про те, що всі студенти досягли своїх дослідницьких цілей, що доведено досягненнями у розвитку навичок і вміння узагальнювати, інтегрувати та уточнювати знання, займатися науково-пошуковими завданнями, і використовувати різноманітні технології для виконання та звітності своєї науково-творчої та, водночас, практичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ernst, Jeremy V. Impact of Experiential Learning on Cognitive Outcome in Technology and Engineering Teacher Preparation. *Journal of Technology Education*. V. 24.2, 2013. P. 31–40.
2. STEM. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/STEM> (дата звернення: 04.03.2022).
3. STEM-освіта. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 16.03.2022).



УДК 378.016:6-043.16

Степан Шабага, Валерій Шабага,
Михайло Панчук

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПОДАЛЬШОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Виявлено та обґрунтовано структурно-змістові компоненти моделі процесу фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання, складовими якої є розкриття змісту понять «трудове навчання» та «технологія», визначення теоретико-методологічної основи процесу фахової підготовки, основні принципи та підходи, на яких вона заснована, мета і завдання, шляхи і засоби досягнення, форми і домінуючі методи, суб'єкти взаємодії та виховного впливу, критерії підготовленості (компетентність). Заключним компонентом структурно-змістової моделі підготовки вчителя трудового навчання визначено вимоги щодо його професійної компетентності, що є критерієм фахової підготовленості. Орієнтація на кваліфікаційні характеристики вчителя трудового навчання дасть можливість в подальшому розвинути особистісні якості вчителя та підвищити його педагогічну майстерність.

Ключові слова: вчитель, трудове навчання, фахова підготовка, структурно-змістова модель.

The article reveals and grounds structural and content components of the model of the process of professional training of future handcrafts teachers. These components include the presentation of the contents of the notions of “handcrafts” and “technology”, the definition of theoretical and methodological basis of the process of professional training, its basic principles and approaches, its purpose and objectives, ways and means of its achievement, dominant forms and methods, subjects of interactions and educational influence, preparedness criteria (competency). The final component of structural and semantic model of training teachers of handcrafts had been defined as the requirements for its professional competence which is the criteria of professional competency. The focus on qualification characteristics of handcrafts teacher will allow to develop personal qualities of teachers and improve their teaching skills.

Keywords: teacher, handcrafts, professional training, structural and content model.

Фахова підготовка майбутнього вчителя трудового навчання повинна відповідати вимогам держави і суспільства до загальноосвітньої школи і педагогів, вважаючи їх еталоном знань, моральних чеснот, зразком громадянської зрілості та поведінки. Стандарт і зміст педагогічної підготовки формує у студентів комунікативну культуру і компетентність, емпатію, толерантність, які необхідні їм для майбутньої професійної діяльності в середовищі школи та громади. Мова йде про професіоналізацію особистості майбутнього вчителя трудового навчання відповідно до теоретично і методологічно вивірених сучасної структурно-змістової моделі процесу фахової підготовки. Метою навчально-виховного процесу в сучасному педагогічному закладі вищої освіти є підготовка вчителя-творця, вчителя-вихователя, який спроможний вийти за межі навчального предмета, стати для учнів наставником в процесі їхнього самопізнання і самореалізації, своєрідним транслятором національної культури і духовних традицій українського народу. Причому, як зазначає В. Лозовецька, модель фахівця сприймається як освітня мета, стосовно якої модель підготовки фахівця є засобом, спрямованим на реалізацію цієї мети [2, с. 516].

Фахова підготовка майбутніх вчителів трудового навчання була предметом розгляду в працях українських та зарубіжних педагогів. Так, Л. Оршанський цілісно розглянув художньо-трудова підготовку майбутніх учителів трудового навчання, М. Корець – теоретичні і практичні завдання технічної підготовки вчителів трудового навчання, О. Коберник, В. Сидоренко розробили проект концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України. Однак модель фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання як уявна прогностична система не є достатньо розробленою, що й зумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є виявлення та обґрунтування структурно-змістових компонентів моделі процесу фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до професійної діяльності.

Проблему фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання доцільно вирішувати у взаємозв'язку із професійним розвитком особистості. Як зазначає В. Рибалка, професійний розвиток є процесом формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системою певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. Упродовж життя людини цей процес проходить декілька етапів і має, відповідно, такі результати: професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця [5, с. 733].

У поєднанні загальноосвітньої, спеціальної, психолого-педагогічної та практичної підготовки фахова підготовка майбутнього вчителя має на меті формування вільної, енергійної і незалежної особистості, компетентної, здатної діяти в дуже швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнів.

Особливості і закономірності формування загальноосвітньої та професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання відображає структурно-змістова модель цього процесу. Така змістова модель підпорядкована змісту освітньої галузі «Технологія», забезпечує наступність професійного становлення студентів. Її складовими визначаємо розкриття змісту понять «трудове навчання» та «технологія», теоретико-методологічна основа процесу фахової підготовки, основні принципи та підходи, на яких модель заснована, мета і завдання, шляхи і засоби досягнення, форми і домінуючі методи, суб'єкти взаємодії та виховного впливу, критерії підготовленості (компетентність).

Ключовим у запропонованій моделі є поняття «трудове навчання», яким означено навчальний предмет у ЗЗСО, що становить основу змістового наповнення освітньої галузі «Технологія». Мета вивчення змісту освітньої галузі в основній школі передбачає ознайомлення учнів з проектно-технологічною діяльністю, зі світом сучасних професій, їх залучення до проектно-технологічної, інформаційної, художньо-трудової та дослідницької діяльності, розвиток здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посильних творчих завдань. У старшій школі зміст освітньої галузі передбачає поглиблення в учнів знань про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загальнонавчальних закономірностей, усебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня, формування у школярів здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності.

Фахова підготовка вчителів трудового навчання освітньої галузі «Технологія» здійснюється на інтегративній основі. Згідно із концепцією Л. Оршанського, ефективність фахової підготовки студентів досягається засобами поєднання виробничо-трудова знань та навичок, художньої культури та декоративно-ужиткового мистецтва. Учений переконаний, що художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання – це складова педагогічного процесу у вищій школі, яка ґрунтується на засадах філософського осмислення демократизації, гуманізації, інтеграції, фундаменталізації і глобалізації та спрямована на формування інтегрованих знань і комплексних умінь, творчий розвиток та національне виховання особистості, має бути підпорядкована змісту освітньої галузі «Технологія», ґрунтуватися на національній культурній спадщині, сучасних досягненнях науки і техніки, забезпечувати наступність професійного становлення фахівців [3, с. 6].

У структурно-змістовій моделі фахової підготовки визначена системно-цілісним, особисто-діяльнісним та інтегрованим підходами, специфікою педагогічної роботи майбутніх учителів трудового навчання та їхньою орієнтацією на продуктивний творчий процес. Основними принципами та підходами, на яких заснована художньо-трудова, технологічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання, є інноваційність, фундаменталізація професійної підготовки, її випереджувальний характер, неперервність і ступеневість, демократизація та стандартизація, диференціація й інтеграція, варіативність та відкритість досягненням вітчизняної і світової науки, культури, освіти.

Теоретико-методична складова структурно-змістової моделі передбачає підготовку майбутніх учителів трудового навчання до вирішення теоретичних і практичних проблем навчально-виховної роботи в школі. Це поєднання у фаховій підготовці реалізоване, зокрема, в навчальній дисципліні «Методологія та методи науково-педагогічних досліджень». Зміст курсу передбачає набуття студентами знань про сутність, зміст, структуру і закономірності здійснення педагогічного дослідження та забезпечення поглибленої теоретичної та технологічної підготовки студентів до написання науково-дослідницьких робіт з урахуванням сучасних вимог до рівня і якості наукових досліджень, сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, методологічної культури; допомагає оволодіти методикою проведення наукового дослідження з педагогіки; прищеплює студентам уміння та навички науково-

дослідницької діяльності; розширює наукову ерудицію майбутнього фахівця; формує вміння працювати з науковими джерелами, інформаційними системами, оформляти та презентувати результати наукових розвідок; розвиває інтелект, творчі якості особистості, здатності до інноваційної діяльності. Викладання дисципліни спрямоване на формування науково-методологічної культури студентів.

Метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації в суспільстві.

Вибір оптимальних шляхів і засобів фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання забезпечує низка культурологічно орієнтованих дисциплін, однією з яких є «Історія костюма». Її зміст передбачає набуття студентами знань про сутність, зміст, структуру і закономірності розвитку форм одягу як частини духовно-матеріальної культури в її історичному становленні. Викладання дисципліни спрямоване на формування наукового, гуманістичного і творчого світогляду студентів, розуміння історичних стилів епохи як спільності засобів і прийомів художньої виразності, зумовленої матеріальною і духовною культурою певного історичного часу. Вивчення курсу передбачає спільно з викладанням таких дисциплін, як історія світової культури і мистецтва, етика, естетика, філософія, культурологія, здійснення якісної професійної підготовки студентів у галузі теорії і практики дизайну одягу.

Таким чином, історія костюма загалом повинна відображати його особливості у таких аспектах: у діахронії – від найдавніших часів до сьогодення; у різних культурних регіонах і локальних групах, зокрема України; у різних сферах мотивації створення та функціонування. Джерелом вивчення історії костюма є, зокрема, музейні колекції, писемні пам'ятки, твори мистецтва, в яких відображено взірці матеріальної культури українського народу та інших народів світу на основних етапах їх культурно-історичного розвитку. Теоретичну основу курсу становлять культурологічні, мистецтвознавчі, етнографічні розробки українських та зарубіжних дослідників минулого та сьогодення проблеми культурних стилів, стилеутворення та моди. Методологічною основою вивчення курсу є комплекс пізнавальних методів і настанов, які групуються навколо змістового, предметного центру «Історія костюма»: методи опису, спостереження, фіксації (різноманітними технічними та графічними засобами), а також метод типологізації, комплексного та компонентного аналізу та ін.

Самостійний пошук і систематизація додаткової інформації, постійне накопичення студентами професійно значущих знань із метою забезпечення повноти їх актуалізації на практиці формує ті компетенції, на розвиток яких цей пошук спрямований. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи, як зазначає І. Коцан, зорієнтована на стандартизацію і модернізацію педагогічної підготовки, зокрема систему педагогічних практик. Практики повинні мати безперервний характер. Особливу роль у забезпеченні безперервності відведено громадянській, волонтерській практиці майбутніх педагогів. Головна мета такої практики – ввести майбутнього фахівця в систему соціальних відносин, запобігти формуванню в учителя «споглядального» ставлення до життя, виробляти активну громадянську позицію та громадянські якості. Крім того, у ході практичної підготовки майбутнього вчителя необхідно впроваджувати такі види практик: ознайомчу, культурологічну, виховну, навчальну, переддипломну (предметну) [1].

Важливим поєднання традиційних та інноваційних форм і методів професійної підготовки студентів зазначеного напрямку, які останні забезпечують самопізнання та самореалізацію особистості в процесі творчої діяльності. Як показує практика фахової підготовки студентів, ефективним є використання індивідуальної, групової та колективної форм навчальної діяльності. Із метою врахування індивідуальних особливостей студентів, розширення та поглиблення знань, формування вмінь та навичок використовуються диференційовані завдання. Виявом диференціації є реалізація принципу індивідуалізації, який дає можливість розвинути талент студента, підготувати його до майбутньої професійної діяльності.

Курс «Креативні технології навчання» у фаховій підготовці майбутніх учителів трудового навчання знайомить студентів із креативними педагогічними технологіями як специфічною галуззю педагогіки. Зміст дисципліни зосереджений на типології та характеристиці креативних технологій навчання та виховання, вивченні взаємодії учасників педагогічного процесу та розробці інструментарію досягнення його мети й вирішення завдань особистісно орієнтованого навчання та виховання. Студенти отримують знання щодо історії виникнення, змісту та методико-дидактичних засад розвитку креативних технологій навчання, можливостей їх застосування у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Теоретичний курс знайомить студентів з історією виникнення та концептуальними положеннями креативних технологій навчання.

Майбутні вчителі трудового навчання засвоюють сутність педагогічної взаємодії в теорії і практиці фахової підготовки у понятті педагогічної фасилітації (від англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти). Як зазначає К. Шевченко, під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності. Таке розуміння педагогічної фасилітації робить її основою гуманістичного навчання, основною метою якого є розвиток прагнення і здатності до самостійності, саморозвитку і самореалізації особистості [6, с. 259].

Критерії фахової підготовленості вчителя трудового навчання визначаємо відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗВО [4].

Професійна компетентність, сукупність знань, умінь і навичок, отриманих в процесі фахової підготовки, є основним критерієм підготовленості майбутнього педагога. До головних складових компетентності педагогічних працівників відносять: професійну, комунікативну, інноваційну, правову. Професійна компетентність – це якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, які мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії. Залежить ця якість від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей, моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

Інформаційна компетентність забезпечує ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, ведення документації навчального закладу на електронних носіях тощо.

Комунікативна компетентність забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, котра навчається, контакт із учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, батьками (чи особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою тощо.

Правова компетентність забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань [4].

У процесі фахової підготовки студентів необхідно знайомити з кваліфікаційними характеристиками вчителя трудового навчання як критеріями їхньої професійної підготовленості. Майбутній учитель трудового навчання повинен:

- бути готовим навчати дітей відповідно до програми і методики трудового навчання і виховання;
- формувати в учнів трудові вміння і навички для застосування їх на практиці;
- складати навчальні плани та інші навчальні матеріали з навчання праці, забезпечувати їх виконання відповідно до державних стандартів освіти;
- організовувати суспільно-корисну продуктивну працю, роботу трудових об'єднань учнів у літній період;
- розвивати в учнів прагнення до технічної творчості, раціоналізаторства і винахідницької діяльності, проводити профорієнтаційну роботу;
- організовувати роботу з оснащення навчальних майстерень обладнанням, матеріалами, інструментами, технічними засобами, наочними посібниками; відповідає за їх збереження і раціональне використання;
- забезпечувати дотримання учнями правил техніки безпеки та охорони праці, нести відповідальність за життя і здоров'я дітей, надавати першу долікарську допомогу;
- брати участь у роботі методичних об'єднань учителів;
- підвищувати фаховий і кваліфікаційний рівень [4].

Якісна фахова підготовка вчителя та використання його потенціалу в практичній діяльності – джерело підвищення ефективності функціонування освітніх і науково-педагогічних установ та організацій. Заключним компонентом структурно-змістової моделі фахової підготовки вчителя трудового навчання є визначення вимог його професійної компетентності, що становить критерій підготовленості. Свідоме дотримання цих вимог дасть можливість в подальшому розвинути особистісні якості вчителя та підвищити його педагогічну майстерність.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо з'ясування засобів формування комунікативних компетентностей майбутнього вчителя трудового навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коцан І. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири URL: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri> (дата звернення: 21.03.2022).
2. Лозовецька В. Т. Енциклопедія освіти ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 516 с.
3. Оршанський Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 . Київ : Швидко Друк, 2009. 43 с.
4. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 20.03.2022).
5. Рибалка В. В. Професійний розвиток. *Енциклопедія освіти* ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 733.
6. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13. С. 258–263.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ



УДК 796.011

Володимир Банах, Микола Божик,
Любов Левандовська

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У сьогоднішніх умовах дистанційне навчання з фізичного виховання залишається основною формою роботи у закладах вищої освіти. Вона має ряд недоліків та переваг над класичною формою. Лаконічне планування змісту, засобів, методів навчання і застосування методичних прийомів сприяє поліпшенню ефективності процесу фізичного виховання. Одним з основних завдань такого навчання є його персоналізація. Вона сприяє поліпшенню мотивації здобувачів вищої освіти та ефективності процесу фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, студент, дистанційне навчання, онлайн.

Nowadays, distance learning in physical education remains the main form of work in higher education institutions. It has a number of disadvantages and advantages over the classic form. Concise planning of the content, means, teaching methods and methodological techniques helps to improve the efficiency of the process of physical education. One of the main tasks of such training is its personalization. It will improve students' motivation and the effectiveness of the physical education process.

Key words: physical education, student, distance learning, online.

Сьогодні завдяки дистанційній формі навчання можна отримати освіту, підвищувати кваліфікацію, отримати нові знання з будь-якого предмету. Дистанційне навчання стає актуальними і в Україні [11]. Цей вид навчальної діяльності поступово частково витісняє класичну освіту. Одночасно розумне поєднання усіх форм освітнього процесу надає певні переваги [5]. Як вказують О. Согонь, О. Донець, В., Гогоць [13], сучасний рівень розвитку інформаційних технологій дає змогу перейти на якісно іншу форму – дистанційну освіту та здійснювати дистанційне навчання. Спеціалісти вбачають доцільним створення нового навчального курсу «Фізичне виховання дистанційно», метою якого є «надбання та засвоєння студентами теоретичних і методичних знань у галузі фізичної культури і здоров'язбереження, а також практики самоорганізації рухової діяльності» [5]. Практика показала, що в умовах карантину заняття руховою активністю на вулицях, спортивних майданчиках є обмеженим. У таких умовах придатним до занять залишається місце проживання студента. Як вказує автор, відповідно до нинішніх реалій дисципліна «фізична культура» не може повною мірою вирішити завдання поставлені перед нею [12]. Дослідження фахівців [5; 6] дозволяють стверджувати, що сьогодні в умовах дистанційного навчання спостерігається зниження рівня рухової активності та мотивації до занять фізичною культурою і спортом у здобувачів вищої освіти. Одночасно з початком карантину трансляції занять із фітнесу у соціальних мережах Instagram, Facebook YouTube набули неабиякої популярності серед молодого покоління [4]. Це свідчить про наявність протиріч у твердженнях стосовно бажання до занять фізичною культурою у студентів та щодо

реального стану фізичного виховання у закладах вищої освіти під час дистанційного навчання. У зв'язку з цим особливої значущості набуває пошук шляхів, підходів, способів та реалізація персоналізованого підходу щодо визначення для кожного здобувача індивідуальної траєкторії досягнення мети фізичного виховання у закладі вищої освіти, визначається освітній маршрут, що враховує його особливості, інтереси, потреби [1].

У Положенні про дистанційне навчання МОН уточняється здійснення цього індивідуального процесу набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому освітньому Е-середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти, а також наукових і освітньо-наукових установах, що здійснюють освітній процес [3]. Фахівці дають визначення поняттю дистанційного навчання: «це здебільшого заочне навчання з максимальним використанням у навчальному процесі можливостей, що надаються сучасними засобами телекомунікацій і комп'ютерними мережами» та характеризують його як сучасну форму навчання на відстані з використанням нових інформаційних технологій і систем мультимедіа, що дозволяє подолати недоліки традиційної заочної форми навчання, зберігаючи при цьому всі її переваги [13].

Результати дослідження фахівців [6] показали, що в умовах дистанційного навчання 76 % опитаних студентів займаються фізичним вихованням самостійно, тоді як 24 % не займаються. Завдання з навчальної дисципліни виконують 70 % респондентів проти 30%, що не виконують завдання [6]. За іншими даними фахівців, під час проведеного опитування 42 % здобувачів вважають, що дистанційна форма навчання призводить до зниження фізичної підготовленості, 19% вважають, що такі обмеження є необхідними, а 10 % взагалі байдуже ставляться до занять із фізичної культури. Тільки 29% студентів задоволені заняттями в онлайн режимі.

Серед деяких проблем фізичного виховання студентської молоді під час дистанційного навчання автори виокремлюють недостатню кількість аудиторних та позааудиторних занять із фізичного виховання; низький рівень мотивації до самостійних занять фізичними вправами; недостатній рівень спеціальних знань і практичних умінь та застосування новітніх технологій і сучасних технічних засобів під час позааудиторних занять; низька ефективність управління процесом фізичного виховання у ЗВО, не врахування ціннісних орієнтирів, потреб, інтересів, що складають спрямованість особистості студента [5]. Спеціалісти галузі вказують на те, що коли необхідності у відвідуванні університету немає під час дистанційного навчання, рівень фізичної активності здобувачів помітно знижується [6]. Серед причин, що мають негативні наслідки стосовно повноцінного й гармонійного фізичного розвитку та зниження рухової активності є розвиток комп'ютерних та інформаційно-комунікативних технологій, зменшення обсягу рухової активності студентської молоді [2].

Мета та завдання, – вивчити особливості побудови фізичного виховання в умовах дистанційного навчання.

Матеріал і методи дослідження. У процесі дослідження нами використовувалися такі методи дослідження, як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерела, також педагогічне спостереження.

Впровадження дистанційного навчання передбачає раціональне поєднання у його змісті традиційних форм та інноваційних фізкультурно-оздоровчих підходів, що забезпечують належну фізичну підготовку студентів [2]. Сьогодні автори рекомендують застосовувати нову концепцію фізичного виховання для здобувачів вищої освіти, що передбачає здійснення практичної підготовки та розвиток самостійного творчого підходу до навчання. У таких умовах ефективність освітнього процесу базується не тільки на використанні різних технологій дистанційної освіти, а

й на участі кваліфікованих викладачів у формуванні теоретичної бази дисципліни «Фізична культура» [8].

Під час організації дистанційного фізичного виховання необхідно здійснювати розробку персональної навчальної системи студентів із врахуванням властивостей «електронного навчання» таких як гнучкість та адаптивність навчального процесу; модульність побудови навчальних програм; нова роль викладача; спеціалізовані форми контролю якості навчальних досягнень.

Рухова активність є однією з основних складових здорового способу життя та всебічного розвитку здобувачів вищої освіти. Тому важливим є підвищення ефективності фізичної культури шляхом створення позитивної мотивації студентів, зацікавленості та цілеспрямованості до самостійних дистанційних занять [11]. Про необхідність формування переконань особистості стосовно рухової активності у житті людини, як провідного чинника виховання здорового покоління наголошують фахівці [5]. Вмотивованість до занять фізичними вправами сприяє застосуванню індивідуального підходу до учнів з урахуванням їхніх особливостей, ведення здорового способу життя, раціонального режиму дня [5]. В окремих ЗВО спеціалісти застосовують подібний підхід під час дистанційного навчання, коли кожному студенту підготовлено індивідуальні заняття, залежно від фізичної підготовленості. Викладачі готують для студентів різноманітні заняття, кардіотренування, комплекси спеціальних вправ спрямованих на розвиток м'язів з власною вагою. Після виконання спеціальних завдань студенти онлайн неупереджено аналізують їх між собою та контролюють власні зусилля.

Дистанційна форма навчання, в якій здобувач вищої освіти може вибирати найбільш зручний для нього режим навчання, є надзвичайно гнучкою і сприяє впровадженню в навчальний процес індивідуального підходу. Фахівці в такому підході надають здобувачам можливість виконувати завдання у зручний для себе час, кожен індивідуально має змогу обрати вид рухової активності, навантаження та місце виконання (кімната, двір, майданчик тощо) [5].

Опитування студентів вказує на основні умови підвищення мотивацій до занять фізичними вправами: це можливість вибору виду спорту або фізичної активності, який найбільш підходить тим хто займається. А також до занять фізичним вихованням студентів стимулює можливість займатися на сучасній спортивній базі з хорошими умовами щодо особистої гігієни.

Також участь студентів у челленджах сприяє підвищенню вмотивованості до самостійних занять фізичними вправами і збереженню комунікації між однокурсниками. Для студентів-мовників із метою підвищення професійних практичних навичок пропонували виконання нескладних вправ іноземній мові [5].

У процесі фізичного виховання в закладах вищої освіти застосовуються для реалізації дисципліни фізичного виховання групова та індивідуальна форми роботи. Групова форма здійснюється у формі відеоконференцій на платформах Google Classroom або ZOOM, де викладач у призначений час разом зі студентами навчальної групи виконує комплекс вправ. Часто в закладах вищої освіти заняття відбуваються відповідно до розкладу у вигляді відеоконференції на цих платформах [11]. У деяких закладах частина групових занять здійснюється у формі лекцій. Після таких занять проводиться тестування теоретичних знань здобувачів вищої освіти [12].

Одним із видів індивідуальної роботи є дистанційна робота, що ґрунтується на застосуванні фізичних вправ для подальшого самовдосконалення і покращення фізичної підготовленості студентів. Основне завдання викладача – допомогти студенту самостійно випрацювати систему звички до занять фізичною активністю. Під час навчальних занять студенти отримують консультації та відповіді на запитання, що надсилають на електронну пошту або у додатках Viber та Telegram [11]. На необхідності застосування індивідуальних консультацій

наголошують М. Кожокар, П. Слобожанінов [4] оскільки викладач не спроможний повною мірою контролювати студентів під час самостійних та дистанційних занять. Необхідність цих консультацій пов'язана з відсутністю базових занять із новачками – студентами перших курсів, що передбачають набуття вмінь і навичок із організації та методики фізичного виховання. На відміну від них, у студентів другого курсу такі знання, як правило, вже є [4].

Для набуття необхідних знань і вмінь використовують відповідний електронний ресурс стосовно взаємодії викладача і студента, де студенти також беруть участь в різноманітних опитуваннях [11]. Корпоративна платформа системи «Moodle» використовується для створення спеціально розроблених якісних online-курсів викладачами для здобувачів [3]. Окремі ЗВО дистанційні заняття зі студентами здійснюють на платформі Google Classroom [5]. На цих платформах викладачі із дисципліни «Фізичне виховання» чи секцій оздоровчого напрямку розміщують робочі програми, методичні рекомендації для підготовки до практичних занять та здачі нормативів у кінці семестру, різноманітні комплекси вправ [11], умовний зміст мікроциклів самостійних тренувань для груп фізичного та спортивного виховання [6], до вивчених тем – інтерактивні тести контролю сформованості знань [5, 6], навчальні ролики за темами та презентації. Під час дистанційної роботи зі здобувачами вищої освіти використовуються власноруч змонтовані студентами навчальні матеріали [5]. На навчальних платформах у вільному доступі викладачі розміщують відеоролики, підготовчу і заключну частини занять, а також варіативні частини (силові блоки, вправи для дівчат і юнаків основної медичної групи). Більш детальна інформація з практичних занять знаходиться в особистих кабінетах у розділі «Фізична культура і спорт» [12].

Фахівці з фізичного виховання рекомендують здійснювати дистанційні заняття студентів за допомогою використання технічних та інформаційних засобів, навчальних ресурсів, безпосередньо за допомогою освітнього порталу. За допомогою електронної пошти та мобільного зв'язку, сервісів типу Viber, Telegram, відбувається обмін інформацією у вигляді консультацій [2; 11].

Застосування відеоконференцій та онлайн-бесід (chat) створює ефект присутності й розширює рамки інтерактивної взаємодії. Це забезпечує інтенсивний і тісний двосторонній обмін інформацією між слухачами й викладачем [13].

У процесі дистанційного навчання зустрічаються проблемні моменти студенти не хочуть, нехай навіть і дистанційно, «запрошувати» до себе непроханих гостей. Також існують організаційні проблеми, що пов'язані із членами сім'ї (батьків, сестер, братів), які проживають спільно. Вони досить часто не розуміють необхідність виконання комплексів вправ та здійснення таких занять, що створює дискомфорт. Студенти, які вже створили власні сім'ї, зустрічаються із труднощами, оскільки дитина думає, що батьки граються і заважає їм [12].

Спеціалісти застосовують варіант роботи, коли практичні заняття з фізичної культури проводяться через систему практичних завдань. Одним із варіантів організації фізичної культури студентів є здійснення щоденної ранкової зарядки (5-15 хв) і повноцінне фізичне тренування – кілька разів на тиждень (залежно від фізичної підготовленості) по 30-40 хвилин із підготовчою та заключною частинами [12]. Дистанційна робота зі студентами секції «Загальна фізична підготовка» будується на застосуванні фізичних вправ. Тут більшу увагу приділяють фізичним якостям, надають комплекси вправ для розвитку та вдосконалення різних м'язових груп організму для подальшого самовдосконалення і покращення фізичної підготовленості здобувачів [11].

Одним із найпоширеніших напрямків для вирішення поставлених завдань фізичною культурою, які рекомендують автори – викладач пропонує комплекси вправ, у яких необхідно виконати конкретну кількість вправ і підходів, а також описана техніка виконання. Здобувачу необхідно виконати завдання, зафіксувати

виконання на відео та відправити його викладачеві. Як правило такий комплекс пов'язаний із напрямом роботи на виконання студентами необхідних вправ для тієї чи іншої групи м'язів.

Іншим є напрям, коли викладач пропонує студенту створити і виконати свій комплекс вправ для окремих груп м'язів і надіслати відеозвіт викладачеві з письмовою відповіддю, де містяться вправи і техніка їх виконання. Такий напрям спрямований на самостійний підбір вправ, які студенти здатні і можуть виконати як фізично, так і відповідно до своїх можливостей, наприклад із використанням наявного спортивного інвентарю та іншого [12].

Також фахівці рекомендують студентам самостійно опрацьовувати методичний матеріал щодо вивчення правил різних видів спорту [11]. Проте, перейшовши на дистанційну форму навчання, переважна кількість викладачів зіткнулася з проблемою проведення занять з фізичного виховання за видами спорту (волейбол, баскетбол, футбол) та нерозумінням студентами значення і необхідності виконання фізичних вправ [4]. Одним із варіантів самостійної роботи у цьому напрямку є домашні завдання – підготовка рефератів з виду спорту або відео самостійних занять з виконанням комплексів вправ [11]. Проте цей вид діяльності без матеріально технічного забезпечення, людських ресурсів та належного контролю буде малоефективним.

Тому у фахівців фізичного виховання постало завдання більш детального пояснення поняття фізичного виховання та його ролі у розвитку та становленні людини як особистості [4].

Для підвищення ефективності процесу фізичного виховання та «самовдосконалення студентів визначено необхідність розроблення алгоритму індивідуальної оздоровчо-профілактичної програми покращення фізичної підготовки, що є замкнутим циклічним процесом та складається з п'яти блоків, а саме: діагностичного, інформаційного, цільового, діяльнісного й контролюючого» (техніка безпеки, візуальний аналіз стану студентів, вчасне виправлення помилок під час виконання вправ). Важливим в процесі організації занять є й психологічна складова: підтримка, схвальні слова, підтримання високого емоційного фону заняття [14].

Для вирішення проблеми організації фізичного виховання під час дистанційного навчання необхідно коригувати процес викладання предмету «Фізичне виховання» під дистанційний формат [14]. Важливу роль у такому процесі відіграє контроль.

Стосовно організації занять в режимі онлайн фахівці відносять здійснення контролю за фізичним навантаженням, оскільки існує ймовірність погіршення самопочуття студента і немає можливості надати першу медичну допомогу.

Сьогодні контроль зі сторони викладача залишається важливим чинником створення мотивації до занять у студентів та якісної організації «Фізичного виховання» як навчальної дисципліни (4). Одним із елементів контролю викладачами є застосування фото та відео звітів студентів з елементами виконання пропонованих вправ, за виконання яких виставляються бали (4).

Автори зазначають, що під час здійснення контролю необхідно зважати на думку здобувачів задля створення в них позитивної мотивації і здійснювати оцінювання рухових здібностей шляхом врахування індивідуальних показників їх рівня здоров'я при заліковому оцінюванні [5]. Підбір норм фізичного навантаження та способи його регулювання з огляду на рівень фізичного здоров'я студента, сприяє впровадженню індивідуальний підхід [2]. Це у свою чергу, сприяє персоналізації процесу фізичного виховання.

Фахівці говорять про можливість застосування у фізичному вихованні різних фітнес-програм, спрямованих на розвиток різних рухових якостей тощо. Проте існує проблема здійснення контролю стосовно запобігання перенавантаження під час занять фізичними вправами [7]. У процесі занять викладачі повинні більш ретельно проводити оперативний та поточний контроль за навантаженням та відновленням

організму студентів на кожному занятті. У процесі самостійних занять викладачами повинен здійснюватися контроль освоєння методів самоконтролю студентів за такими показниками, як частота серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск, вага та ін. [7].

Для контролю функціонального стану та самопочуття доцільно використовувати сучасні фітнес-гаджети (фітнес-браслети, смарт-часи). Масовою популярністю користуються фітнес-браслети (Apple Watch, Xiaomi Mi Band, Sigma Activo, Polar). Вони поєднують у собі фітнес-трекер та різноманітні функції для стеження за здоров'ям. Також існують мобільні додатки для відстеження фітнес активності. Трекери із різними комплектами датчиків широко використовуються в медицині, спорті та сфері безпеки [7].

Для підвищення ефективності дистанційного навчання А. Маркушин А. Чередніченко, Л. Бондар рекомендують застосовувати у фізичному вихованні персональну навчальну систему студентів (ПНС) та використовувати «щоденник самоконтролю». Застосування щоденника дозволяє оперативно відстежувати динаміку функцій і реакцій організму на тренувальне навантаження в процесі самостійних занять шляхом визначення суб'єктивних відчуттів і вражень (настрій, самопочуття, терпимість до навантаження, больові відчуття, апетит, сон), антропометричні показники (маса тіла, зріст, ростоваговий індекс), фізичну підготовленість (за стандартними тестами), фізичний та функціональний стан за показниками серцевосудинної системи та індексів фізичного стану.

Висновки. Дистанційне навчання має свої недоліки та переваги. Пошук шляхів, підходів, способів що враховують його особливості, інтереси, потреби та сприяє реалізації персоналізованого підходу та досягненню мети фізичного виховання під час дистанційного навчання у закладі вищої освіти. Створення гнучких умов навчального процесу із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей сприяє *застосування різних форм* персоналізованого підходу, стійкого цілеспрямованого й ефективного процесу пізнання, стійкого мотиваційно-ціннісного ставлення до занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Банах В. Персоналізований підхід до фізичного виховання. Інноваційні підходи до фізичного виховання і спорту учнівської та студентської молоді : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (23-24 грудня 2021 року). Тернопіль : Тайп, 2021. С. 24–30.

2. Белкова Т. О. Малахова Ж. В. Якушевський В. О. Лосік В. Г. Теоретичні аспекти дистанційного навчання з дисципліни «фізичне виховання» теоретичні аспекти дистанційного навчання з дисципліни «фізичне виховання». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. N75, Т. 1. С. 55–58. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_1/12.pdf

3. Ільницька Ганна, Ільницька Лариса, Ільницький Сергій. Менеджмент дистанційного навчання у контексті навчальної дисципліни «фізичне виховання». Фізична культура і спорт. Виклики сучасності. С.25-31. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6487/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf> (дата звернення: 01.05.2022)

4. Кожокар М. В., Слобожанінов П. А. Засоби оздоровчого фітнесу під час проведення онлайн-занять з фізичного виховання у закладах вищої освіти в період карантинних обмежень. «Молодий вчений». 2020. № 11 (87). С. 231–233. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/11/49.pdf> (дата звернення: 01.05.2022)

5. Кривенцова І. В., Клименченко В. Г., Іванов О. В. Дистанційна освіта з фізичного виховання в період карантину. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології 2020. № 5 (2). С. 98–103. URL :

http://journals.uran.ua/frir_journal/article/download/209415/209442 (дата звернення: 01.05.2022)

6. Маркушин А., Чередніченко А., Бондар Л. Фізичне виховання студентів в умовах загальнонаціонального карантину *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 35., т. 4. 2021. С. 203–209. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_4/32.pdf (дата звернення: 01.05.2022)

7. Мартинова Наталія Петрівна, Могильний Ігор Миколайович. Контроль за фізичним навантаженням на заняттях з фізичної культури студентів ЗВО під час дистанційного навчання URL : <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/545/577> (дата звернення: 02.05.2022)

8. Мельник О. С. Овчарук С. В., Лобаньова О. В. вивчення дисципліни «фізична культура» в умовах дистанційного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України. General Aspects of Innovation Development of Education in the Context of International Cooperation of Ukraine», 23 квітня 2021 р., м. Миколаїв. – Миколаїв : МНАУ, 2021. С.102–106. http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/29928/1/збірка_міжнародна_Миколаїв_21.pdf (дата звернення: 01.05.2022)

9. Петренко Ю. І., Махонін І. М. Фізична активність студентів в умовах вимушеного дистанційного навчання з використанням інформаційних технологій. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту*. 2020, № 4. С. 60-63. URL : <http://journals.uran.ua/itfcs/article/download/212127/212209> (дата звернення: 21.04.2022)

10. Порохнявий Андрій Вікторович, Крюковська Олександра Сергіївна Переваги та недоліки при дистанційній формі навчання з фізичного виховання у ЗВО. С. 130–133. URL : <https://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/6500/1/15.pdf> (дата звернення: 21.04.2022)

11. Самоленко Т. В., Янченко І. М. Дистанційне навчання студентів у секції загальна фізична підготовка. С. 466–468. URL: http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/13025/Самоленко_Т._В._%2C_Янченко_І._М._Дистанційне_навчання_студентів_у_секції_загальна....pdf?sequence=1&isAllowed=y

12. Слухенська Р. В., Куліш Н. М., Маланій В. І., Бамбурак В. Б. Фізична культура у вищих навчальних закладах в умовах карантинних обмежень 2020 РОКУ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020 р. № 73, Т. 2. С. 195-197. URL : http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part_2/38.pdf (дата звернення: 26.04.2022)

13. Фізичне виховання – дистанційна форма навчання : навч.-метод. посіб. / уклад. : Согоконь О. А., Донець О. В., Гогоць В. Д. ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : Сімон, 2021. 120 с. URL : http://dspace.npnu.edu.ua/bitstream/123456789/16558/1/Донець_Дистанційне_навчання.pdf (дата звернення: 01.05.2022)

14. Череповська О. А. Фізичне виховання в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 4 (134) 2021. С. 116-120. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34576/Cherepovska_116-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 02.05.2022)



УДК 101.8

Олександр Безносюк

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПОРТИВНОГО СУДІВСТВА

Спортивні судді мають бути не лише безпристрасними реєстраторами ходу гри та порушення правил, а й вихователями гравців. Під час матчу судді у перебувають у таких самих стресових умовах, як і гравці та тренери. У більярді, незважаючи на технічні засоби робота біля столу постійно тримає в нервово-емоційному напруженні арбітра. Відмінності реакції суддів на проведення складних і простих ігор виявлено і за показниками часу простої і складної зорово-моторної реакції: після складних ігор воно зростало, а після простих ігор знижувалося. В арбітрі високої кваліфікації, порівняно з арбітрами низької кваліфікації, рівень прояву цілеспрямованості, сміливості та рішучості, витримки, завзятості та наполегливості, самостійності та ініціативності набагато вищий. На психологію діяльності суддів у більярді, напружену увагу, необхідність її швидкого реагування на події в грі, велике значення має їх фізична підготовка.

Ключові слова: спортивні судді, гравці, тренери, зорово-моторна реакція, нервово-емоційна напруженість, психологія.

Sports referees should be not only impartial observers of the game and violations of the rules, but also educators of players. During the match, the referees are in the same stressful conditions as players and coaches. In billiards, despite the technical means of work at the table constantly keeps the nervous and emotional tension of the referee. Differences in the reaction of judges to complex and simple games were found in terms of time of simple and complex visual-motor reaction: after complex games it increased, and after simple games decreased. Highly qualified arbitrators have a much higher level of determination, courage and firmness, endurance, perseverance and persistence, independence and initiative than lowly qualified arbitrators. The physical training plays a great role in the psychological activity of judges in billiards, their intense attention and the need for a rapid response to the events in the game.

Key words: sports judges, players, coaches, visual-motor reaction, nervous and emotional tension, psychology.

Звинувачуючи суддів у помилках, мало замислюються над тим, що може бачити та пам'ятати суддя, який перебуває в таких самих стресових умовах, як і гравці та тренери. Але мало хто при цьому замислюється над тим, а чи може суддя при величезній швидкості польоту м'яча, кулі точно зафіксувати місце зіткнення, чи дозволяє йому це зробити здатність зору і нервової системи? Тенісисти дали відповідь на це питання, ввівши в помічники суддям прилад, який фіксує місце падіння м'яча на корт. Це допомагає вирішити багато спірних питань і знижує нервово-емоційну напругу суддів та гравців.

У більярді, незважаючи на технічні засоби і можливість перегляду відеозапису, особливо в складних моментах (правило пропиху та ін.), можу зазначити, що робота біля столу постійно тримає в нервово-емоційному напруженні арбітра.

У дослідженні болгарських психологів було виявлено, що у футбольних суддів у стартовому стані спостерігається значна активізація психічної діяльності: підвищується швидкість зорово-рухових реакцій, збільшуються тремор, стійкість та обсяг уваги, ними точніше сприймаються ігрові ситуації. Після матчу спостерігається погіршення цих показників, що свідчить про появу в суддів стомлення.

Ступінь мобілізації суддів перед матчем залежав від складності майбутнього. Так, у суддів частота серцевих скорочень перед складним матчем дорівнювала 84 уд./хв. Час простої та складної зорово-моторної реакції перед важливою грою було коротшим, ніж перед простою грою.

Після гри у суддів було відзначено збільшення частоти серцевих скорочень у середньому на 21,4 уд./хв., підвищення максимального артеріального тиску, зменшення часу затримки дихання, збільшення часу реакції. Величина цих зрушень залежала від складності та тривалості матчу з волейболу.

Чим вища категорія суддів і, отже, більша їхня відповідальність у зв'язку з рангом змагань, які вони обслуговують, тим частіше вони відчують втому. Зрештою, судді вищої категорії мають не лише більший стаж суддівства, а й вік. Деякі із суддів зазначають, що після гри у них спостерігається не тільки розумова, а й фізична втома, що супроводжується втратою у вазі.

Відмінності реакції суддів на проведення складних і простих ігор виявлено і за показниками часу простої і складної зорово-моторної реакції: після складних ігор воно зростало, а після простих ігор знижувалося. Після складних ігор помилкових реакцій у суддів було вдвічі більше, ніж після простих ігор.

Великі вимоги підчас матчу ставляться до увазі суддів. Саме напружена увага, необхідність її швидкого перемикавання та розподілу є однією з головних причин психічної втоми суддів.

Лише 40 % суддів намагаються (або спроможні) розподіляти інтенсивність уваги протягом усієї гри. Інші концентрують увагу лише на певних етапах матчу.

У арбітрів високої кваліфікації виявлено високу ергічність, тобто прагнення працювати з високою напругою. У суддів, які припинили кар'єрний ріст, ця характеристика менша.

У суддів високої кваліфікації рівень інтелекту вищий, ніж у суддів, які не мають перспектив зростання. Дослідження ознак інтелекту показало, що в перших загальна поінформованість, вміння узагальнювати, встановлювати логічні зв'язки між поняттями та знаходити логічні закономірності вище, ніж у других. Ці відмінності пов'язані з тим, що діяльність судді високої кваліфікації відрізняється за обсягом, швидкістю переробки інформації і, отже, висуває більш високі вимоги до інтелекту арбітрів.

Практикою доведено, що судді, які мають вищу освіту, отримують суддівські категорії швидше, ніж судді із середньою освітою. При цьому, яку вищу освіту мають судді – фізкультурну чи інша (переважно технічну), великого значення не має. Однак це не означає, що увага має при спортивному суддівстві другорядну роль.

В арбітрів високої кваліфікації, порівняно з арбітрами низької кваліфікації, рівень прояву цілеспрямованості, сміливості та рішучості, витримки, завзятості та наполегливості, самостійності та ініціативності набагато вищий. Кращий розвиток вольової сфери у суддів високої кваліфікації пов'язаний з тим, що їм доводиться у важких обставин приймати обґрунтовані стійкі рішення, без вагань та затримки втілювати їх у життя. Витримка та самостійність необхідні, щоб протистояти зовнішньому психологічному тиску з боку гравців, тренерів та вболівальників.

На підтвердження досліджень, наведених вище, і в більярді дуже важливий інтелект арбітра, його освіта. Яскравим прикладом був суддя міжнародної категорії, кандидат технічних наук Ю. М. Леонтьєв, який стояв біля джерел сучасних правил. Позитивним фактором є і те, що низка вчених вплили на складу міжнародних арбітрів - кандидат наук, доцент В. О. Нагорна [3-5] та автор цих рядків [1-3].

На психологію діяльності суддів у більярді, напружену увагу, необхідність її швидкого реагування на події в грі, велике значення має їх фізична підготовка. Проведені дослідження підготовки суддів показують, що протягом суддівства арбітр долає залежно від протяжності матчу від 10 до 20 км. Тобто чим нижча фізична

готовність судді, тим вища психічного втома, імовірність помилок і складність у прийнятті обґрунтованих стійких рішень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безносюк О. О. Історія більярдного спорту в закладах вищої освіти України. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2020. №1(49). С. 3-8.
2. Безносюк О. О., Сінякевич О. Є. Здоров'язбережувальні технології: профілактика та лікування зору засобами більярдного спорту. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: збірник наукових матеріалів VI Всеукраїнської науковопрактичної Інтернет-конференції з міжнародною участю*, 19 листопада 2020 р. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2020. С. 160–162.
3. Безносюк О. О., Нагорна В. О., Сінякевич О. Є. Історія більярдного спорту освітян України. *Історія фізичної культури і спорту народів Європи*. Збірник тез доповідей III Міжнародного наукового конгресу істориків фізичної культури (Луцьк – Світязь, 10–12 вересня 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 55.
4. Борисова О. В., Нагорна В. О., Митько А. О. Індивідуальні підходи в програмуванні підготовки висококваліфікованих більярдистів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 152. у 2-х томах. Том 1; гол. ред. Носко М.О. Чернігів : ЧНПУ, 2018. С. 153–156.
5. Нагорна В. О., Митько А. О. Аналіз програм підготовки висококваліфікованих більярдистів до головних змагань року. *Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні*. Збірник наукових праць : I Всеукраїнська інтернет-конференція «COLOR OF SCIENCE», 29-30 січня 2018 року. – Вінниця : ТОВ «Фірма "Планер"», 2018. Вип. 1. С. 133–137.

ЕКОЛОГО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ



УДК 502.3.7

Олександр Бондар, Неля Цицюра

ОСОБЛИВОСТІ ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 101 ЕКОЛОГІЯ

У статті розкрито особливості проходження навчальної загально-екологічної практики здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 10 Природничі науки за спеціальністю 101 Екологія з урахуванням освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки екологів. Висвітлено мету практики та особливості її організації. Охарактеризовано етапи проведення практики, запропоновано комплекс завдань та перелік звітних документів, наведено вимоги щодо їх оформлення.

Ключові слова: природничі науки, спеціальність 101 Екологія, навчальна загально-екологічна практика, здобувачі вищої освіти.

The article reveals the peculiarities of educational general-ecological internship by applicants of the first (bachelor's) degree of higher education in the field of knowledge 10 Natural Sciences, specialty 101 Ecology, taking into account the educational and qualification requirements for the training of ecologists. The purpose of the internship and peculiarities of its organization have been highlighted. The stages of the internship have been described, a set of tasks and a list of reporting papers have been suggested, the requirements for their design have been given.

Key words: natural sciences, specialty 101 Ecology, educational general-ecological internship, applicants for higher education.

Кафедра біології, екології та методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка здійснює підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 10 Природничі науки за спеціальністю 101 Екологія. Освітньо-професійна програма Екологія, за якою навчаються здобувачі вищої освіти, виконується в активному дослідницькому середовищі на базі природоохоронних установ регіону, навчально-дослідних лабораторій освітнього закладу та через участь у діяльності громадських організацій. Програма має практичну спрямованість і передбачає проведення низки видів практик, які розпочинаються на першому курсі навчання навчальною загально-екологічною практикою. Завданням цього виду практики є закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами під час вивчення освітніх компонентів «Ботаніка з основами екології рослин», «Зоологія з основами екології тварин», «Загальна екологія та неоекологія», «Геологія з основами геоморфології» та формування відповідних практичних навичок. Під час виконання програми практики передбачається ознайомлення в польових умовах з особливостями екосистем, впливом антропогенних факторів на природне середовище, а також з реалізацією природоохоронної діяльності промислових і комунальних підприємств, установ природно-заповідного фонду. Актуальність впровадження загальноекологічної практики в освітній процес фахової підготовки екологів обґрунтовується природоохоронною спрямованістю освітньо-професійної програми Екологія.

Залучення здобувачів вищої освіти до практичної діяльності забезпечить якісну підготовку фахівця, здатного до реалізації природоохоронних, виконавських, консультативних і комунікативних виробничих функцій. Важливими умовами ефективності проведення загально-екологічної практики є її чітка організація, конкретність завдань практики та місця її проведення. Базами проходження загально-екологічної практики є Національний природний парк «Кременецькі гори», Кременецький ботанічний сад, державне підприємство «Кременецьке лісове господарство», паркові та лісопаркові зони, яружно-балочні території Кременецького району Тернопільської області.

Під час організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 101 Екологія, розробки супровідних документів практики опрацьовували науково-методичні праці І. М. Барни [1], Ю. В. Бучавого [2; 3], Н. В. Казанішеної [4], Н. П. Стецько [8] та інших, у яких висвітлено функції, завдання та особливості здійснення практичної підготовки здобувачів вищої освіти споріднених спеціальностей.

Мета статті – обґрунтувати важливість практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця у сфері екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування, здатного до реалізації природоохоронних виробничих функцій. Завдання статті – визначити мету, охарактеризувати зміст та етапи проведення навчальної загально-екологічної практики студентів-екологів.

Освітньо-професійна програма Екологія розроблена проектною групою кафедри біології, екології та методик їх навчання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка із залученням висококваліфікованих спеціалістів та здобувачів вищої освіти відповідно до затвердженого стандарту вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 10 Природничі науки, спеціальність 101 Екологія (Наказ № 1076 від 04.10.2018 року) [5; 7]. Згідно зі стандартом визначено обсяг кредитів ЄКТС, необхідних для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, перелік програмних компетентностей (інтегральна, загальні, фахові), програмні результати навчання, ресурсне забезпечення реалізації програми, форми атестації здобувачів. Освітньо-професійною програмою передбачено 26 кредитів ЄКТС для здійснення практичної підготовки здобувачів вищої освіти (див. табл. 1).

Навчальна загально-екологічна практика є важливою складовою підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 101 Екологія та необхідною ланкою освітнього процесу, що дає змогу забезпечити набуття здобувачами фахових компетентностей, а саме: знання та розуміння теоретичних основ екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування; здатність до використання сучасних інформаційних ресурсів для екологічних досліджень [5].

Таблиця 1

Зведені дані про практичну підготовку здобувачів спеціальності 101 Екологія

№ з/п	Назва практики	Кількість кредитів	Курс	Термін проходження
1	Навчальна загально-екологічна практика	6	1	4
2	Навчальна ландшафтно-екологічна практика	6	2	4
3	Навчальна практика на	6	3	4

	<i>підприємствах та в установах</i>			
4	<i>Виробнича практика</i>	8	4	6
	<i>Всього</i>	26	-	-

Метою цієї практики є формування та закріплення умінь студентів щодо визначення екологічного стану території на підставі комплексного аналізу особливостей та закономірностей стану компонентів природного середовища. Практика побудована таким чином, щоб висвітлити дію головних природних та антропогенних факторів на формування екологічного стану території польових досліджень/

У результаті проходження навчальної загально-екологічної практики студенти повинні засвоїти загальні методи та принципи організації польових та екологічних досліджень щодо визначення видів рослин, тварин, грибів та лишайників, навчитися користуватись довідниковою науковою літературою; вміти з'ясувати причини збіднення біоти та обґрунтовувати заходи її охорони; навчитися обирати оптимальні методи та інструментальні засоби для проведення досліджень, збору та обробки даних; навчитися збирати, формувати і виготовляти тематичні колекції та гербарії тощо [6].

Ефективність роботи студентів під час практики забезпечує поетапність її організації: проведення технічного та організаційного інструктажу, виконання програми практики, підготовка звіту та його публічний захист (табл. 2).

Таблиця 2

**Етапи та зміст загально-екологічної навчальної практики
(рекомендований розподіл видів діяльності)**

Етап	Зміст роботи	Місце проведення
Організаційний	Ознайомлення з метою та завданнями практики; правилами з техніки безпеки; методами збору, фіксації та гербаризації вищих та нижчих рослин, грибів, їх етикетування, монтування; методикою визначення рослин; правилами ведення щоденника; планом морфологічного опису рослин. Отримання індивідуального навчально-дослідного завдання.	Науково-дослідні лабораторії, гербарій, навчально-дослідні ділянки, оранжерея кафедри біології, екології та методик їх навчання
Основний	Визначення та вивчення інтродукованих, культивованих та рудеральних рослин. Вивчення бур'янової рослинності за маршрутом екскурсії та збір їх для гербарію. Вивчення структури рослинних угруповань широколистяного та хвойного лісу, їх флори і фауни. Ознайомлення з червонокнижними рослинами та тваринами Національного природного парку «Кременецькі гори». Морфологічний опис рослин.	Кременецький ботанічний сад ДП «Кременецьке лісове господарство», Національний природний парк «Кременецькі гори»

	Вивчення структури рослинних угруповань та флори узбережь прісноводних водойм. Морфологічний опис рослин та збір їх для гербарію.	Національний природний парк «Кременецькі гори» (с. Стіжок, г. Данилова)
	Вивчення безхребетних тварин лісу, саду та поля. Визначення видів комах та збір їх для колекції.	Кременецький ботанічний сад
	Вивчення птахів лісу, поля, населеного пункту. Ознайомлення з перелітними, кочовими та осілими птахами, способами гніздування.	Національний природний парк «Кременецькі гори», м. Кременець, лісопаркові зони
	Вивчення ссавців лісу, поля, водойм і узбережь річок. Ознайомлення із середовищем та способом життя.	Національний природний парк «Кременецькі гори» (с. Бережці)
	Дослідження екологічних відносин «хижак – жертва» в природних умовах на прикладі відносин між рослинами та рослиноїдними комахами – листогризувачами шкідниками.	ДП «Кременецьке лісове господарство», Міський парк культури та відпочинку, лісопаркові зони
	Аналіз якості ґрунтів. Визначення впливу антропогенного навантаження на ґрунти. Відбір ґрунтових проб для визначення якості ґрунтів для подальшої оцінки його структури в лабораторних умовах.	Міський парк культури та відпочинку, територія поблизу промислових підприємств
	Дослідження стану урбанізованих територій та антропогенного впливу на біоценози. Визначення типів забруднення. Визначення позитивного та негативного (прямого, непрямого) впливу діяльності людини на біоценози.	Місто Кременець, ДП «Кременецьке лісове господарство», лісопаркові зони
Заключний	Підсумки практики. Опрацювання зібраних матеріалів, підготовка звіту та публічний захист звіту з практики.	Кафедра біології, екології та методик їх навчання КОГПА ім. Тараса Шевченка

Згідно з програмою навчальної загальноєкологічної практики, здобувачами вищої освіти у 2021-2022 навчальному році були відвідані ботанічні, зоологічні, гідрологічні та геологічні об'єкти. Так, ботанічні та зоологічні об'єкти вивчали під час навчальних екскурсій у Національний природний парк «Кременецькі гори», Кременецький ботанічний сад (рис. 1), ДП «Кременецьке лісове господарство», ботанічну пам'ятку природи «Стіжоцький сосняк» (рис. 2), парк культури і відпочинку ім. Т. Шевченка, м. Кременець (рис. 3), на гору Воловиця (рис. 4); гідрологічні об'єкти вивчали під час відвідування пам'ятки природи «Джерело Корито» (рис. 5), водоймища поблизу с. Лішня Кременецького району (рис. 6), під час лабораторних досліджень якості питної води (рис. 7); геологічні об'єкти досліджували під час відвідування еколого-туристичних маршрутів НПП «Кременецькі гори» таких як «Стежками древнього Кременця» (рис. 8), «До скель Словацького» (рис. 9), «Замкова гора» (рис. 10), «Гора Данилова» (рис. 11).



Рис. 1. НПП «Кременецькі гори», Кременецький ботанічний сад, липень, 2021 рік



Рис. 2. Ботанічна пам'ятка природи «Стіжоцький сосняк», липень, 2021 рік



Рис. 3. Парк культури і відпочинку ім. Т. Шевченка, м. Кременець, липень, 2021 рік



Рис. 4. Гора Воловица, м. Кременець, липень, 2021 рік



На замовлення громадської організації «Кременецька екологічна ліга» лабораторією моніторингу вод та ґрунтів Тернопільського обласного управління водних ресурсів було проведено дослідження проб води з джерела.

Результати досліджень наведено у таблиці:

№ п/п	Параметр показника	Єдинична одиниця виміру	Норматив за ДСТУ 22471-98	Результат аналізу
1.	Запах	бали	до 3	0
2.	Кольоровість	град	до 35	9,10
3.	pH	од.рН	6,5-8,5	7,52
4.	Нітрати (NO ₃ ⁻)	мг/дм ³	до 3,5	0,00
5.	Нітрати (NO ₂ ⁻)	мг/дм ³	до 50,0	24,80
6.	Гідрокорбонати (HCO ₃ ⁻)	мг/дм ³	—	368,0
7.	Хлориди (Cl ⁻)	мг/дм ³	до 350	30,53
8.	Сульфати (SO ₄ ²⁻)	мг/дм ³	до 500	38,88
9.	Поліфосфати (PO ₄ ³⁻)	мг/дм ³	—	0,08
10.	Загальне залізо	мг/дм ³	до 1,0	0,00
11.	Амоній - іон (NH ₄ ⁺)	мг/дм ³	до 2,0	0,00
12.	Кальцій (Ca ²⁺)	мг/дм ³	—	142,00
13.	Магній (Mg ²⁺)	мг/дм ³	—	7,32
14.	Натрій (Na ⁺)	мг/дм ³	—	8,2
15.	Калій (K ⁺)	мг/дм ³	—	1,22
16.	Жорсткість	мг/дм ³	1,5-1,7	7,7
17.	Сухий залишок	мг/дм ³	до 1500	596,0

- вода із джерела придатна для споживання населенням;
- вода є екологічно чистою, прохолодною, має добрі смакові якості.



Рис. 5. ЕТМ «Стежками древнього Кременця», джерело «Корито», липень, 2021 рік



Рис. 6. Водоймище поблизу с. Лішня Кременецького району, липень, 2021 рік



Рис. 7. Перевірка якості питної води, липень, 2021 рік



Рис. 8. ЕТМ «Стежками древнього Кременця», Кременецькі каменоломні, липень, 2021 рік



Рис. 9. ЕТМ «До скель Словацького», липень, 2021 рік



Рис. 10. ЕТМ «Гора Замкова», м. Кременець, липень, 2021 рік



Рис. 11. ЕТМ «Гора Данилова», с. Стіжок Кременецького району, липень, 2021 рік

Під час екскурсій (рис. 1-11) здобувачі вищої освіти ведуть записи проведених спостережень у польовому щоденнику, який служить основою для написання щоденника та звіту з навчальної загально-екологічної практики. По завершенні практики здобувачі повинні пред'явити звіт практики, який має бути оформлений згідно вимог; щоденник з описом виконаних завдань; індивідуальне завдання (гербарій рослин / колекція безхребетних тварин) [6].

Під час оцінювання роботи здобувачів під час практики враховується рівень теоретичної підготовки майбутнього еколога, якість виконання завдань практики, якість оформлення документації.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Навчальна загально-екологічна практика є важливою складовою практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 101 Екологія. Її актуальність обумовлюється вагомим значенням практичної підготовки майбутніх екологів. Чітка та планомірна організація практики, відповідність баз практики поставленим завданням є передумовою її ефективності. Перспективним є розширення географії місць проходження практики, урізноманітнення завдань відповідно до викликів сучасності та побажань здобувачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна І. М. Екологічна практика на виробництві як складова підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Екологія». Міждисциплінарні інтеграційні процеси у системі географічної та екологічної науки : матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 25-річчю відкриття спеціальності

«Екологія» у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка (7-8 травня 2019 р., м. Тернопіль). Тернопіль, 2019. С. 15–17.

2. Бучавий Ю. В. Програма практичної підготовки бакалаврів спеціальності 101 «Екологія» [Електронний ресурс]. Дніпро : НГУ, 2016. 22 с.

3. Бучавий Ю. В., Клімкіна І. І., Федотов В. В. Загально-екологічна навчальна практика. Методичні рекомендації для студентів освітньо-професійної програми «Екологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 101 «Екологія». НТУ «Дніпровська політехніка». Дніпро : НТУ «ДП», 2019. 16 с.

4. Казанішена Н. В. Практична підготовка студентів-екологів до екологічної освіти й виховання шкільної молоді. *Педагогічний дискурс*, випуск 14. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 206-210.

5. Освітньо-професійна програма за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 10 Природничі науки, спеціальність 101 Екологія. Кременець. веб-сайт. URL : http://kogpi.edu.te.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3339&Itemid=461 (дата звернення: 02.04.2022).

6. Робоча програма навчальної загально-екологічної практики для студентів, які навчаються за спеціальністю 101 Екологія. Укладачі : О. Б. Бондар, О. К. Галаган, А. М. Гура, О. В. Кратко. Кременець, 2020. 16 с.

7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 10 – Природничі науки, спеціальність 101 – Екологія. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.10.2018 р. № 1076. С. 20 : веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/101-ekologiya-bakalavr-1.pdf> (дата звернення: 01.04.2022).

8. Стецько Н. П. Особливості проведення навчальної ландшафтно-екологічної практики студентів спеціальності «Екологія» у ТНПУ ім. В. Гнатюка. Міждисциплінарні інтеграційні процеси у системі географічної та екологічної науки : матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 25-річчю відкриття спеціальності «Екологія» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (7-8 травня 2019 р.). Тернопіль, 2019. С. 17–20.



УДК 611.061

Василь Василюк

АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИРАЗІВ ЛИЦЯ

Прояв емоцій – це активний особистісний процес, який безпосередньо охоплює інтелектуальні та вольові складові і залежить від структури і функцій м'язів обличчя, стану центральної та вегетативної нервової системи. Без міміки та емоцій людина не зможе достатньо спілкуватись з іншими людьми. Внаслідок біологічних, історичних та соціальних причин лице кожної людини відрізняється власним унікальним виразом, індивідуальністю. Наука про лице має достатню повну інформацію, яку широко використовують біологи, художники, лікарі, бізнесмени, психологи, управлінці.

Ключові слова: анатоמו-психофізіологічний аналіз, вираз лиця.

The article highlights the influence of emotions on the facial expression of a person. Manifestation of emotions as an active personal process that directly covers the intellectual and volitional component and depends on the structure and function of the muscles of the facial skeleton and the state of the central and autonomic nervous system is described. Without facial expressions and emotions, speech, a person would not be able to communicate with others.

Key words: structure, functions of facial muscles, emotions, anatomical and psychophysiological analysis

Інтерес до дослідження виразу обличчя людини відомий з давніх часів. Воно було описане фахівцями різних напрямків науки та мистецтва зовсім не однаково. Художники, письменники, артисти, психологи описують лиця професійно, але кожен по-своєму. Детальної анатомо-фізіологічної інформації про будову людського тіла потребують не тільки щелепні хірурги, офтальмологи, стоматологи, косметологи, а й для психологів. Обличчя – це лише невелика частина будови тіла людини, але є головною характеристикою її зовнішності.

Сьогодні психологічні та психофізіологічні теорії про природу емоцій продовжують свої досліджуватися. Актуальними нині є еволюційна теорія Дарвіна, соматична теорія Джемса, Ланге, психоаналітична теорія Фрейда, адаптаційна Плутчека, потребово-інформаційна теорія Симонова, теорія опонентної організації механізмів емоцій (приближення і втечі).

Упродовж 2005–2016 років автором обстежено 102 особи різного віку (від 18 до 50 років), у т. ч. 72 із них чоловіки і 30 – жінки. Обстежені – люди різних професій та матеріального стану. Використана шкала морфологічних ознак лиця у проєкції на психологічні особливості обстеження. Описаний топографічний принцип функцій м'язів лиця. Подана лицева експресія емоцій у людини за топографічним принципом функцій м'язів лиця.

Функції мимічних м'язів визначаються головним чином залежно від напрямку м'язових пучків. Через те що всі м'язи обличчя, як правило, починаються від кісток і прикріплюються до шкіри, важливо визначити, з чим пов'язано натягнення шкіри в місці фіксації до неї пучків того або іншого м'язу. Виявилось, що кінці м'язів прикріплюються до шкіри, розташованої по колу одного з природних отворів на обличчі, а саме навкруги орбіт, носа, рота і вух. Таким чином, мимічні м'язи або розширюють вхід в ці природні отвори, або звужують його, або іншим чином змінюють його форму. Топографоанатомічний принцип розшифровки функцій м'язів обличчя на більше й не був розрахований (табл. 1).

Не потрібно дивуватися з того, що наукова оцінка наведених характеристик різними дослідниками виявилася негативною. Жоден м'яз не прикріплений тільки так, щоб виконувати яку-небудь єдину мимічну функцію. Якщо у соматичних м'язів таке прикріплення є, то це пояснюється причетністю їх просторової локалізації між двома точками: місцями початку і прикріплення. З них одна *punctum fixum*, інша – *punctum mobile*. Так, двоголовий м'яз плеча по своєму місцеположенню повинен бути згиначем передпліччя. У мимічних м'язів такої строгої детермінації немає.

Анатомічні позначення м'язів і їх функціональні визначення

Сучасні назви м'язів відповідно до Паризької анатомічної номенклатури	Функціональне значення
Лобове черевце потилично-лобового м'яза М'яз, що зморщує брови Круговий м'яз ока: а) орбітальна частина б) вікова частина в) слізна частина Підбрівний м'яз Виличний великий м'яз Виличний малий м'яз М'яз, що піднімає кут рота Круговий м'яз рота М'яз, що опускає кут рота М'яз, що опускає нижню губу М'яз, що піднімає верхню губу Піднімач верхньої повіки Носовий м'яз Щоковий м'яз Платізма	Увага Роздумування Верхня половина орбітальної частини – зосередження Нижня половина – задоволення. М'яз віка доповнює м'язи, що працюють при плачі і виразі презирства Плач Горе Помірний плач Радість Розчулення Іронія Додатковий м'яз іронії і агресії Напад Страждання Відкидання Жадність Страх, жах, гнів

Прибличники наукового аналізу міміки ділять обличчя на верхню і нижню половини для того, щоб показати закодованість всіх видів експресії в тому або іншому його відділі. Прочитати міміку печалі по лобі, бровах і очах безумовно можна. Так само на нижній половині обличчя ознаки печалі, записані в розташуванні рота, губ, щік, підборіддя, сумнівів не викликають. Такий аналіз представляє інтерес для криміналістів. У лікарській практиці випадки дисоціації обличчя трапляються рідко [6].

У досліджах Г. Дюшенне встановлено, що скорочення верхньої частини кругового м'яза ока, типове для міміки страждання, супроводжується появою поєднаних ознак міміки і в нижній частині лица. Разом із зміною форми брів зміщувалися носо-губні складки, опускалися кути рота. Первинне прочитання виразу обличчя по очах, повіках, бровах, складках шкіри біля очей автоматично включає в перше враження поєднані, обов'язково побічні в даному виразі риси обличчя.

Виявилось, що вираз обличчя зовсім не залежить від приведення в рух всіх м'язів. Експресія, як зовнішній вираз емоцій, проходить свої стадії і має свої складові: смуток перетворюється у печаль, печаль у скорботу, скорбота – в глибоке горе, істинне страждання. В міміці смутку бере участь мінімальне число м'язів, проте враження про настрій людини все ж складається. Наростання емоцій веде до посилення міміки. Залучаються інші м'язи поки все мимовільно елементи обличчя, що беруть участь, не будуть привернуті до виразу горя. Міміка, що не піддається гальмуванню, виражає істинне відчуття. Подібну послідовність легко простежити на обличчі на прикладі розвитку плачу від початку до істеричних ридань або під час переходу усмішки в гомеричний регіт (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік адаптивних процесів та відповідних базисних емоцій

№	Адаптивний процес	Емоція
1	Прийняття, поєднання із довкіллям: вживання їжі, води, кисню	Задоволення, прийняття
2	Неприйняття, відторгнення довкілля: кашель, блювання, дефекація	Відраза
3	Руйнування – знищення перепон на шляху до задоволення потреб	Гнів
4	Захисна реакція – відповідь на біль чи загрозу	Страх
5	Орієнтувальна реакція – відповідь на невідомий вплив	Переляк
6	Розмноження та відтворення, сексуальні процеси, догляд за потомством	Радість
7	Втрата, позбавлення – відповідь на неуспіх процесів розмноження та відтворення	Горе, печаль
8	Орієнтувальна діяльність – процес пошуку нових стимулів у середовищі	Здивування, допитливість

Отже, є рівні міміки, що узгоджуються з мінімальною витратою мимічних засобів. Закономірна економія виразності, що полягає в залученні обмеженого числа мимічних м'язів на етапі елементарних переживань. Одночасно повинні бути виділені провідні ланки мимовільної міміки. Вони пов'язані з положенням очей і брів так само, як головні учасники довільної міміки пов'язані з положенням рота, губ, щік. Не випадково в світовій літературі широко відомий афоризм: очі відображають природжені якості, губи – те, якою стала людина.

У своїх досліджах ми проводили спостереження за мімікою пацієнта, у якого була відсутня чутливість шкіри і м'язових тканин обличчя. Тому введення електродів в мимічний м'яз не викликало хворобливих відчуттів. Г. Дюшенне [6] і його послідовники виділили на обличчі за допомогою фізіологічного експерименту більше мимічних м'язів, ніж анатоми [5]. Це пояснювалося тим, що останні позначають однією назвою фактично декілька самостійних м'язів. Наприклад, круговий м'яз ока може бути розділений на 4 частини. В їх числі підбрівний м'яз, що має самостійну функцію. В частину м'яза верхньої повіки вплітаються волокна м'яза, що піднімає його. Цей м'яз є антагоністом відповідної частини кругового м'яза ока, має своє особливе джерело іннервації (II черепний нерв). По колу слізного озерця відпрепарується ще один маленький м'яз – м'яз Горнера. Кожний з розглянутих м'язів відрізняється своїм впливом на моторику допоміжних апаратів ока. Наприклад, подразнення підбровного м'яза викликає не тільки зсув лінії брів, але і зміну конфігурації очної щілини. В результаті створюється композиція міміки печалі. В гармонію з нею мимовільно вступають м'язи обличчя.

Доцільно виділяти первинні мимічні рухи м'язів обличчя, як примордіальні. Вони філогенетично пов'язані з органами чуття і від природи працюють інстинктивно. Залежно від динаміки психічних процесів ці примордіальні рухи можуть змінюватися іншими аналогічними рухами, до виразу глибших емоцій. У цих випадках складається гармонійний ансамбль мимічних рухів, що виражають складні й емоційні переживання.

Про синергізм і антагонізм м'язів обличчя прийнято говорити з великою обережністю. Жувальні м'язи є синергістами, коли вони беруть участь в акті жування. Але кожна з них виконує додаткову функцію, нетипову для інших м'язів.

Так, скроневий м'яз не бере участі у висуненні нижньої щелепи вперед. При аналізі участі жувальних м'язів у роботі нижньої щелепи за принципом важеля виявляється, що м'язи-антагоністи забезпечують загальний позитивний результат, створюють високий коефіцієнт корисної дії.

М'язи обличчя в акті усної мови постають як синергісти, хоча при ізольованих скороченнях окремих м'язів спостерігаються протилежні ефекти. Наприклад, один м'яз піднімає кут рота, інший опускає його. В складній кінетиці мимічних м'язів явища антагонізму і синергізму практично не диференціюються. Закони механіки в цьому випадку відступають на другий план. Причина цього полягає в тому, що мимічні м'язи, скоротившись, впливають не на кісткові важелі, а на шкіру. До того ж мова миміки виникла на основі інстинктивного виразу. Питання про способи передачі інформації від одного мимічного м'яза до іншого виникає у зв'язку з постійною зміною м'язових рухів. Як всякі скелетні поперечносмугасті м'язи, м'язи обличчя скорочуються під час вступу до них сигналу нервовими шляхами. Лицьовий нерв проводить рухові імпульси до мимічних м'язів. Його перерізання (або параліч) виключає рухи м'язів обличчя. В звичних умовах моделювання миміки скоюється автоматично, довільно.

У XIX столітті французький анатом Ж. Крювельє [11] писав про те, що в місцях початку від кісток м'язові волокна здаються тими, що ніби продовжуються один в одному, настільки тісно вони зв'язані. Розрізнити точну локалізацію кожного м'яза не вдається. У такого припущення мало прихильників. Фізіологічно воно спростовується ізольованими скороченнями у відповідь на локальне подразнення. Клінічні спостереження також не узгоджуються з уявленням, згідно з яким всі м'язи обличчя утворюють загальну маску, тому що в цьому випадку на обличчі не могли б виникати множинні самостійні швидкоплинні рухи, що змінюють миміку.

«Миміку, – писав Л. М. Сухарєвський, – можна розглядати в її цілісному виразі і роздільно по різних фракціях обличчя» [5]. Серед інших фракцій автор виділяє очну фракцію, зв'язуючи її і з очною, і з «чоловою мимікою». «Фракціонування миміки» по анатомічних областях не здається нам коректним, тим паче, що меж між фракціями провести не можна. Проте це не може слугувати перешкодою для опису структури миміки по верхньому і нижньому відділах обличчя. Опишемо виразність обличчя, акцентовану очима.

Верхня половина обличчя. Оскільки характер миміки, впізнаний по виразу очей, доповнюється участю в ній всіх інших компонентів обличчя, необхідно програмувати аналіз сукупної діяльності м'язів з урахуванням головної ланки. Такою ланкою і повинні бути очі. В цьому випадку зважаючи не тільки на очні яблука, але й на повіки, вії і брови, тобто все, що безпосередньо пов'язане з очима. Пропозиція, що висувається нами, аргументується як результатами спостережень, так і положеннями літератури.

Санте де Санктіс виділив на обличчі головну мимічну зону: це область очей (die mimischen Augenzone) [7]. Її виразність зумовлюють скорочення трьох головних м'язів: чолового черевця потилично-лобового м'яза, м'яза, зморщуючої брови, і верхньої частини кругового м'яза ока, який автор називає *m. supraciliaris*, тобто надбрівного м'яза. Робота цих м'язів забезпечує зажмурювання очей, їх відкриття і моделювання положення брів і вік. Функціональний резерв миміки тут дуже великий: від виразу сильної волі до розгубленості і засмучення. Але, мабуть, рельєфніше всього буває виражена миміка уваги. За словами автора, мимічна зона очей, є вищим модулятором емоції уваги.

Зовнішній прояв уваги вимагає мобілізації всіх органів чуття, але при цьому найбільш різко виділяється вираз очей. По них оцінюється ступінь емоційної настроєності, по них же прочитується рівень розуміння того, що відбувається. Опущені вниз зовнішні кути очей і кінці брів виражають смуток, підняті вгору – повідомляють особі вираз радості. Зосередженість, воля безпомилково впізнаються

у суб'єкта, у якого погляд фіксований, м'язи обличчя напружені, брови зсунуті до перенісся.

Якщо брови підведені і зближуються, а поперечні зморшки на лобі, з'єднавшись з поздовжніми у формі грецької букви «омега», сигналізують про болісну спробу зосередитися, то однозначно можна говорити про вираз скорботи. Такий малюнок зморшок типовий для обличчя меланхоліків – «омега меланхоліків». Він же називається П-подібною зморшкою меланхоліків [2].

За рухом очей можна прочитати горе, задоволення, лют, симпатію, примус. Рухи очей беруть участь у підтримці контакту зі співбесідником. За характером погляду можна судити про наміри співбесідника, етапи розмови, рівень відносин. Очима можна виразити схвалення, згоду, заборону, дозвіл, заохочення.

При аналізі виразу очей враховуються їх величина, напрям погляду, стан повік, складок навкруги очей, положення брів. Проте правильніше вважати, що перерахованими ознаками аналіз не обмежується. Важливо помітити, що всі вони розвивалися зв'язно: для тварин виключно важливо бачити більше, далше, ховати очі від пошкоджень, яскравого світла, інших дій. Скорочення чолових м'язів, як і м'язів вушної раковини, у багатьох тварин легко спостерігати при сигналі небезпеки. Значення цього, за Дарвіним, у виразі настороженості, демонстрація настройки зорового і слухового аналізаторів [3].

У спокійній обстановці підведені брови, горизонтальні зморшки на лобі і розкриті очі додають особі здивований вираз. Жінки, що вищипують брови, з метою зміни їх форми, але що залишають незайманими медіальні їх кінці, слідуючи моді, не припускають, що додають особі вираз концентрованої уваги, допитливості, інтересу до співбесідника. Адже при здивуванні також утворюється подібна лінія брів. Зведення брів указує на замисленість, у вирішенні складного завдання.

Пильна увага і повне розуміння не відбувається без фіксованого зосередженого погляду. Навпаки, блукаючий погляд простежується у людей, яких не цікавить суть питання: такий погляд свідчить також про нетерпіння, байдужість, розчарування.

Нездатність зосередити погляд на чомусь конкретному («бігаючі очі»), навіть у відповідь на заклик до уваги, примушує припускати емоційну неврівноваженість, непідготовленість до послідовного, логічного мислення. Дуже темпераментних людей з сангвінічним характером відрізняє живий погляд, що гармонійно поєднується з грою мімічних м'язів. У сильно втомлених людей погляд важкий, млявий, часом безглуздий. То він звернутий удалину, то вниз, брови зведені, на лобі утворюються вертикальні складки.

Для точної думки про емоційний стан людини необхідно брати до уваги всі компоненти міміки. Так, при сильному збудженні напружені повіки, розширені зіниці поєднуються з розтягуванням крил носа чи стисненням щелеп. Проте подальша надмірна концентрація уваги може супроводжуватися відкриттям рота. Людина як би прислухається до чогось, в цьому випадку її більше влаштовує дихання ротом.

Прийнято вважати, що в особі людини не всі поєднання деталей очей доцільні. Так, люди з великими опуклими очима зазнають труднощів, коли їм доводиться концентрувати увагу на конкретних проблемах або на близько розташованих матеріальних об'єктах. На думку Дж. Перрі, в 9-ти випадках з 10-ти очі такого типу зустрічаються в обличчя зі строго вертикальним лобом. Разом із тим, люди, що мають справу з мікрооб'єктами, виробляють здатність концентрувати погляд. Як правило, вони звужують очну щілину, щоб краще розглянути мініатюрні предмети [2].

Органи, навантажені більшою мірою і натреновані на певну, специфічну міміку, відрізняються кращою здатністю виконувати звичні для них функції. Це відноситься, в першу чергу, до очей, якими управляють мимовільні м'язи. Близькість і виразність погляду роблять очі важливими детекторами життєрадісності і дієздатності обличчя. Емоційні нюанси вловлюються ще за напрямком і стабільністю

погляду. Передбачається, що зіниці, від яких залежить характер погляду, однакові за величиною і розташовані симетрично. Нерівність зіниць – анізокорія – симптом розладу мозкових зв'язків. При косоокості погляд не конвергується, зіниці асиметрично розташовані.

У людини в стані задумливості погляд звернутий удалину. Глибина сприйняття узгоджується зі стійким поглядом у напрямі об'єкта, що вивчається. Представляється типовим твердий погляд суб'єкта, що оцінює або перевіряє який-небудь предмет.

Напрямок погляду залежить від скорочення м'язів очного яблука. На думку П. Ф. Лесгафта [9], при скороченні верхньої прямого м'яза ока на обличчі можна прочитати вираз гордості, здивування, благочестивого упокорювання. Вираз відчуття сорому, печалі, пригноблення зумовлено скороченням нижньої прямого м'яза ока, коли очні яблука повертаються донизу. При скороченні зовнішнього прямого м'яза ока на обличчі з'являється міміка презирства: погляд відводиться убік. Скорочення медіального прямого м'яза ока сприяє виразу жадання.

Напрямок погляду при спілкуванні людей нерідко відображає субординацію, соціальні (класові, службові, національні) колізії і вікові нерівності. Обличчя, що займають залежне положення, часто ховають свій погляд. Психологічна невірноваженість породжує нестійкість погляду (прагнення відводити погляд, ховати очі). Функціональні розлади нервової системи також супроводжуються нестабільністю погляду. Мінливість погляду – один зі складових елементів міміки.

Кожне природне поєднання м'язових скорочень на обличчі людини має свою передісторію. Деякі дослідники розглядають смисловий аспект такої надзвичайно поширеної реакції, як нахмурювання брів. Людина хмурить брови при розумовій напрузі, а також виражаючи обурення або незадоволеність. Не дивлячись на відмінність мотивів, що викликають ті або інші мімічні реакції, вони виникають у результаті скорочення кругових м'язів очей і м'язів, зморщують брови. У тварин первинне опускання і зближення брів забезпечувало захист очей та фіксацію погляду. Але і концентрація уваги супроводжувалася напругою м'язів, що оточують очі. У деяких тварин, навпаки, розплющені очі і підняття брів служать виразом інтересу до об'єкта, за умови відсутності страху.

Так з простої фізичної відповіді на небезпеку пошкодження очей і реакції захисту їх від дії надмірного світла розвинулися експресивні компоненти суперечного функціонального значення.

У композиції обличчя людини закладений принцип кореляції, тобто взаємозалежності архітектурних блоків: великі очі поєднуються із зменшенням висоти лоба, з неминучим звуженням перенісся, з більш дифузною радіальністю м'язів, що прямують зверху до верхньої губи і кута рота. Але топографія мімічних м'язів, що відображає порядок кісткових блоків, зумовлює мозаїку експресії, діафрагмування очної щілини, рухливість брів, усмішку.

Міміка – інтегральний процес. У ньому беруть участь реакції окремих м'язів, проте вони зв'язані загальною підставою, єдиною цілеспрямованістю. Якщо на обличчі у людини з'являється природна усмішка, то вираз задоволення, радощі, захоплення одночасно відображається і в інших рисах обличчя. Вони об'єднуються в єдиний комплекс за законом відповідності. Очевидно, що емоційний стан людини не може отримати віддзеркалення тільки в якій-небудь одній зоні обличчя. Обов'язково у вираз емоцій включається весь комплекс м'язів обличчя. Це тонко відчував і геніально утілював у портретах Леонардо да Вінчі. Розглянемо як приклад портрет «Мона Ліза» (Джоконда). Надзвичайна життєвість образу підкреслювалася мистецтвознавцями різних часів і шкіл багатократно.

Усмішка на обличчі намічається підняттям догори кутів рота при зімкнутих губах. Розгадці цієї усмішки присвячено немало досліджень. Вона дивно гармонує з очима. Художник лишн доступними йому засобами, неповторним мистецтвом

створив загадковість усмішки. Кожний, хто дивиться на портрет, знаходить своє пояснення виразу обличчя Джоконди. На портреті очі трохи звужені. Зовнішні кути очних щілин злегка підняті догори. Погляд сприймається і як глузливий, і як іронічний, що, як і усмішка, додає загадковість Джоконді.

Прочитання погляду у живої людини і на портреті залежить і від виразності погляду, і від уміння його читати. Художник малює око таким чином, що зіниця займає строго центральне положення в очній щілині, як говорять «в середині ока». Це гарантує меншу зміну діаметру зіниці при розгляді портрета під кутом. Зіниця залишається в центрі, і глядачі сприймають погляд суб'єкта на портреті як постійно звернутий на них. Ймовірно, велику роль відіграє і суб'єктивне прагнення глядачів дивитися обов'язково в очі. Воно виражає пошук відповіді на питання, що закріпилося в психіці: хто це, що за людина? Мабуть, що тут прихований стародавній інстинкт – оцінювати наміри супротивника по виразу його очей.

Але при цьому можливі помилки. Варто враховувати, етнічні та національні особливості очей, що відіграють роль в процесі спілкування. Пильне розглядування незнайомої людини вважається у багатьох народів непристойним. Марновірство і релігія наклали свій відбиток на поведінку людей, зумовивши положення очей під час розмови. Існують заборони на відвертий розгляд людини. Наголошене на відмінності у виразі очей у чоловіків і жінок: здатність дивитися в очі співбесідника у чоловіків виражена менше ніж у жінок, які в однакових обставинах довше не відводять око від, того, з ким розмовляють.

Більшість виразних змін обличчя тварин здається безпосереднім результатом пошуку засобів адаптації до навколишнього середовища, до умов життя. При цьому відбиралися найважливіші для організму мімічні сигнали і експресії, необхідні для вирішення проблеми виживання, корисні для біологічного і соціального спілкування.

Переходи від міміки тварин до міміки людини як правило, багатоступінчаті. Прямою спадкоємністю не характеризується зміст мислення, яке є привілеєм людини. Задумливість, занурення в свої думки у людини розпізнаються і за позою, і за обличчям. Погляд у цьому випадку зосереджений, що викликає звуження полів зору. Надлишок світла усунений і побічні зорові сприйняття виключені, щоб не заважали мисленню. Між бровами різко поглиблені вертикальні складки шкіри чола. М'язи обличчя, окрім м'язів очей і чола, розслаблені, нерухомі. Як видно, лише частину ознак настороженості й агресивності, властивої тваринам, у різко трансформованому вигляді вдається відшукати в міміці мислителя.

Вертикальні складки на чолі – результат скорочення м'язів, що зморщують брови. Ці складки наявні у людей не тільки в стані глибоких роздумів. У молодих людей вони з'являються при підвищенні уваги до чого-небудь, при несподіваних мимовільних емоційних реакціях. Їх пов'язують з підвищеною агресивністю. У сліпих зморшки на лобі згладжуються, що ще раз підтверджує поєднання м'язів чола і м'язів очей, співучасть цих м'язів зорового аналізатора. Якщо при підвищенні уваги очна щілина рефлекторно розширяється, забезпечуючи збільшення осяжного простору, напруга чолових м'язів може бути легко пояснена. Меншою мірою піддається поясненню поява комбінованих зморшок на лобі у людей, котрі переживають горе і глибокі страждання. В цьому випадку наявний феномен розширення очей, навпаки, брови нависають над очима.

Величину очної щілини, таким чином, потрібно віднести до розряду істинно мімічних ознак. Вона залежить і від скорочення або розслаблення м'язів вік, особливо верхньої повіки, і від тону м'язів чола. Відстань від лінії брів до середини очної щілини весь час коливається: при опущених бровах вона менша, верхня половина обличчя виражає смуток; при підведених бровах – відстань більше, погляд відкритий або здивований. При яскравому освітленні відбувається зажмурювання очей: рефлекторно скорочуються не тільки м'язи, що оточують очі, але і м'язи, що звужують зіницю. Здавна склалася думка про «ясні» очі, біля яких зіниці дещо

розширені при розкритій очній щілині. Про людей з примруженими очима говорять, як про потаємних, які ховають свій погляд. Втім, це не відноситься до тих, хто маскує короткозорість або схильний до гумору, а також до виразу невимушеного лукавства. Радісні емоції виявляються в блиску розплющених очей. При напруженому прагненні пригадати які-небудь забуті події або речі очі, як правило, розширені. Навпаки, коли людина хоче сконцентрувати увагу, вона зажмурює очі, щоб ніщо не заважало її зосередженості.

Стан очей як індикаторів міміки має діагностичне значення для лікаря. Безвольний простір між краями повік або, як то кажуть, очі, що злипаються, звужуються, свідчать про сонливий настрій, про граничне стомлення. Утомленість, нездужання, негативізм характеризуються не тільки ослабленням тону м'язів, що утримують повіки в розкритому стані, але і тьмяним, байдужим поглядом. Проте вхід в очну ямку залишається мало зміненим; за відсутності різкого схуднення або обезводнення тканин про суб'єкта не говорять, що у нього «очі провалилися».

Потрібно відрізнити функціональне розслаблення м'яза, що піднімає верхню повіку, від її парезу, при якому очна щілина також помітно звужена. Це очевидна патологія іннервації очних м'язів. При екзофтальмі, якщо він не зумовлюється підвищенням внутрішньоочного тиску, м'яз, що піднімає верхню повіку, знаходиться постійно в стані тонічного скорочення, тоді як унаслідок розслаблення кругового м'яза ока нижня повіка опущена. Цим і пояснюється оголення прикореневої зони склери.

У нижній частині лица рот як компонент мімічного ансамблю за своєю виразністю займає головне місце. Він є загально визнаним експресивним центром обличчя. З його конфігурацією, положенням щелеп, напругою губ зв'язано багато виразів відчуттів і характеру.

При вивченні різних виразів обличчя увага психолога і лікаря, перш за все, була зосереджена на стані тону м'язів рота. Вважається, що люди з щільно зімкнутими губами, з підтягнутою догори нижньою губою обов'язково мають вольовий характер: наполегливість, рішучість, сміливість. Жувальні м'язи, від яких залежить щільне стулення щелеп, є переконливим елементом міміки. Це виявляється і в жорсткій фіксації рота, і в рухах жувального м'яза, коли під шкірою нижче за скуластий виступ утворюються опуклості (жовна). При правці судоми жувальних м'язів трагічно спотворюють обличчя хворого («правцева» особа). Ослаблення тону жувальних м'язів супроводжується відвисанням нижньої щелепи, мимовільним відкриттям рота. Така ознака характерна для пацієнтів із порушеною психікою. Азартна захопленість якимсь видовищем у деяких людей веде до гальмування вольових імпульсів, відбувається розслаблення м'язів, напіввідкриття рота. У хворих на алкоголізм така ознака закріплюється в більшості випадків.

На мімічний статус рота впливає положення зубів: їх наявність або відсутність, форма прикусу, ступінь прикриття зубів губами. Враховується також малюнок губ: тонкі або товсті, симетричні чи ні. Від губ залежить форма ротової щілини. Але уста є дуже рухомою формацією, і їх малюнок безперервно варіює. Вони приводяться в рух під час розмови, беруть участь практично в кожному виразі лица. Природно, що рухливість губ виникає унаслідок скорочення м'язів, які прикріплюються до шкіри губ або вплітаються в підслизову їх основу.

Можна б було виділити два узагальнюючі відтінки міміки, про які легко судити за виразом ансамблю рота. Це міміка задоволення і міміка страждання. Незалежно від назви цих відтінків між ними залишається проміжна форма: вона не нейтральна, але в той же час її не можна віднести ні до позитивної, ні до негативної. Це міміка очікування, честолюбства, ухвалення рішення, так би мовити, службова міміка, коли ще не позначилися ні задоволення, ні печаль.

Будь-який мімічний відтінок, прочитуваний за конфігурацією та виразом рота, не існує окремо від інших відтінків, відображених іншими мімічними ансамблями. Так, викривлення губ у міміці презирства або відрази поєднується з розширеними ніздрями і зморщуванням шкіри носа. Міміка задоволення супроводжується підняттям кутів рота, усмішкою, напругою кругових м'язів очей (їх і називають м'язами привітності), округленням щік, розширенням ніздрів, блиском очей. В міміці страждання вираз очей поєднується з положенням рота (викривлення губ, незакритий рот, тремтіння нижньої щелепи).

У виразі печалі засобами міміки варто розрізнити декілька ступенів. Легкий ступінь – сумний настрій – характеризується зниженням тону м'язів обличчя, розсіяним або зосередженим на чомусь поглядом. Губи зімкнуті, кути рота помірно опущені. Горе посилює описану картину. Зуби зціплені, погляд опущений. Брови зведені. Різко виділяється носощічна складка. Підборіддя напружене. При плачі верхня губа підводиться, кути рота відтягуються скороченням відповідних м'язів донизу. М'яз, що опускає нижню губу, скорочений особливо різко. Жувальні м'язи можуть розслабитися, внаслідок чого відвисає нижня щелепа. Очі замурюються, секретується надлишок сліз. Душевний біль виявляється плачем, у механізмі якого тривалий видих уривається час від часу глибоким вдихом у вигляді схлипування.

З мімікою страждання пов'язана і міміка болю. Вона має багато відтінків. При раптовому фізичному болю спостерігається напружене положення голови. Брови зведені і можуть бути підняті, хоча очі рефлексивно замурюються. Кути рота і верхня губа різко зволікаються догори. Зуби зціплені, жувальний м'яз ригідний, щокові м'язи напружені, шкіра підборіддя натягнута.

Біль як неприборкане страждання накладає своєрідний відбиток на обличчя хворого: як би фіксований погляд, що зупинився, розширені зіниці, риси обличчя, що загострилися, навіть при розслаблених мімічних м'язах виразно виражають глибину відчуття болю.

З хронічним фізичним болем поєднується емоція страху. Повіки при цьому не зімкнуті, а навпаки, верхня повіка піднята, лобове черевце потилично-лобового м'яза різко скорочене. Людина прислухається до того, що відбувається в її організмі. Ніс загострений, міміка рота загальмована, шкіра обличчя бліда.

Страждальні гримаси при болю характерні для локальних симптомів, наприклад, для головного болю, невралгії нервів обличчя. Людина прагне додати своїй особі такий вираз, при якому біль здається пом'якшеним. Мимовільні гримаси свідчать про залучення в больову реакцію підкіркових ланок.

Але виразність рота, мабуть, найбільш яскраво виявляється в міміці радості. Кульмінаційною фазою радості є сміх. Сучасні терапевти вважають сміх вітаміном здоров'я. Коли людина радіє, у неї погляд направлений прямо, на обличчі – усмішка. Очі трішки примружені унаслідок певного скорочення кругового м'яза ока. Посилена секреція слізної залози, зволоження очного яблука обумовлює блиск очей: скорочений м'яз, що піднімає верхню губу, скуласті м'язи, м'яз сміху. Кути рота відтягнуті назовні і злегка підведені. Ніздрі розширені. Нижня щелепа розслаблена і може бути трохи опущена, що викликає напіввідкриття рота. У моделюванні усмішки бере участь 14 м'язів середньої зони обличчя. Слід розрізнити усмішку при закритому і при відкритому роті. В першому випадку вона здається штучною. Шкіра обличчя при усмішці збирається в складки біля зовнішніх кутів очей. Заглиблюються носогубна і носощічна складки. На щоках з'являються додаткові складки, а в деяких людей і «ямки». Якщо усмішка переходить в сміх, очна щілина звужується більшою мірою, шкіра лоба розтягується, зморшки на лобі розправляються. Ротова щілина розширяється і розтягується. Кути рота прямують ще більше вгору. Натягнення губ веде до оголення зубів. Нижня щелепа опускається в значною мірою.

Заразливо і щиро сміється дитина: її рот і очі широко відкриті. При нестримному, гучному реготі дорослого гранично напружені всі засоби міміки сміху, які супроводжують рухи голови і навіть тулуба.

Спостерігається послідовність включення м'язів при усмішці та сміху. Перша фаза – скорочення скуластих м'язів і м'язів сміху. У деяких людей, особливо у жінок, при хорошому розвитку м'язів сміху на місці їх фіксації до шкіри щоки утворюються «ямки». Наголошується повна релаксація кругового м'яза рота. На наступній фазі до м'язів, перерахованих вище, приєднуються м'язи, що піднімають верхню губу, щокові, круговий м'яз ока. При сміхові до руху залучаються всі м'язи обличчя. Знімається тонус із жувальних м'язів. При гучному реготі, а також при штучному сміхові мобілізуються м'язи шиї, що відводять униз нижню щелепу.

Сміх неминуче пов'язаний з характерним звукоутворенням. Винятково поліфонійні гами сміху. Його структура заснована на специфічному видиху, розділеному на декілька моментів. Короткі, швидкі, ритмічні видихи сліднують один за іншим при відкритому роті. Коливання голосових складок резонуються широко відкритою глоткою і ротом, модулюються губами. Звичайно сміх звучить на високих тонах. Усмішку вважають зародком сміху. Вона супроводжує свідому діяльність людини. Разом із тим особливо підкреслюється повна мимовільність сміху, хоча в переліку його відтінків далеко не всі вони народжуються без участі свідомості. Навпаки, іронічний, єхидний, протекційний, саркастичний і інші відтінки сміху відтворюються з використанням одних і тих же механізмів, але міміка їх все ж таки штучна. І унаслідок того, що відтінки сміху різні, їх аналіз приводить до виявлення особливостей гри мімічних м'язів. Усмішка і сміх, як і всі інші пасажі міміки, можуть бути природними (мимовільними) і штучними. Всі вони служать для самовираження психічного стану особистості. Тому доцільно розрізняти: а) істинно мимовільні усмішку і сміх; б) довільну усмішку, демонстративний сміх; в) мимовільні, але контрольовані сміх і усмішка.

Необхідно пам'ятати також, що усмішку дитини у відповідь на задоволення виховують батьки в ранньому дитинстві. Виховується і сміх при накопиченні у дитини емоцій задоволення. Але за цим умовним рефлексом стоїть стародавній інстинктивний рефлекс виразу небезпеки (вишкірення зубів, гавкіт). Його дивергентний розвиток породив і міміку сміху, і міміку плачу. Не випадково у виразі обох цих станів є однакові доданки: чергування коротких видихів.

Клінічні спостереження пацієнтів із ураженнями окремих ділянок кори головного мозку свідчать про те, що існує локальна область мозку, яка виділяє лице в якості особливої категорії зорових стимулів, і що всередині цієї області також існує спеціалізація, оскільки індивідуальні риси лиця і його емоційний вираз сприймаються різними мозковими структурами. Ці дані підтвердилися при дослідженні окремих нервових клітин, розташованих в області верхньої скроневої борозни. Тут були виявлені нейрони, які вибірково реагують тільки на обличчя [7].

Згідно з даними наших експериментальних досліджень, базові емоції достовірно і наочном простежуються за виразом лиця. Різні емоційні вирази відповідають різним картинам активності лицьових м'язів. Тому, реєструючи розподіл активності лицьових м'язів за допомогою спеціальних контактних електродів або ж дистанційно методом відеозйомки в інфрачервоному діапазоні (локальна активність м'язів супроводжується локальною зміною температури шкіри), можна спробувати визначити емоцію, що переживає людина. Очевидна прикладна значимість цієї проблеми стимулюється в наш час великою кількістю експериментальних і спеціальних математичних досліджень, спрямованих на розробку «розпізнають емоції» пристроїв.

Висновки.

1. Обличчя людини – відкрита книга. Так стверджує фізіогноміка – система знань, яка дозволяє визначити тип особистості людини та її душевні якості,

виходячи з аналізу характерних особливостей обличчя і виразів. Фізіогноміка – це експресія обличчя і фігури людини, взята без відношення до виразних рухів і обумовлена самою будовою обличчя, черепа, тулуба, кінцівок. Входить у структуру невербальних комунікацій. З віком людина змінюється, але найголовніші риси залишаються незмінними, а з часом навіть ще більше проявляються.

2. До невербальних засобів комунікації належать зовнішність людини, міміка, жести, просторове розміщення співрозмовників, сміх, сльози, обмін поглядами, шкірно-м'язовий контакт, обмін предметами, фотографіями, малюнками та ін. Ці знакові системи доповнюють, а іноді й замінюють слова. Невербальні засоби широко використовуються для спрямування і підсилення мовленнєвого висловлювання. Неабияке значення в спілкуванні має зовнішність людини, яку формують фізіономічна маска, одяг, манери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюк В., Василюк В. Відображення рис характеру особистості за виразом обличчя. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2. С. 186–190.
2. Куприянов В.В., Стовичек Г. В. Лицо человека : анатомия, мимика. Москва : Медицина, 1988. 272 с.
3. Михайлов С. С., Колесников Л. Л. Анатомические основы топографии лица. Москва : Медицина, 1976. 216 с.
4. Сикорский И. В. Всеобщая психология с физиогномией. Київ, 1895. 576 с.
5. Сухаревский Л. М. Клиника мимических расстройств. Москва : Медицина, 1966. 354 с.
6. Duchenne G. B. Mechanisme de la physiognomie humaine on analyse electrophysiologique de expression des passions. Paris, 1862.
7. Sante de Sanktis. Die mimic des Denkens. Halle: C. Marhold, 1906. 183 s.



УДК: 616.149.2-089

Людмила Головатюк

ІМУНОТОКСИЧНИЙ ВПЛИВ ФАКТОРІВ ДОВКІЛЛЯ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ

Інтенсивний розвиток промисловості, ядерної енергетики, надмірне застосування пестицидів і гербіцидів у сільському господарстві сприяють забрудненню навколишнього середовища. Забруднювачі довкілля можуть чинити імунодепресивну дію, викликати нервово-психічні, алергічні реакції, провокувати розвиток онкологічних та аутоімунних захворювань і навіть чинити фатальні наслідки впливу на організм людини.

Ключові слова: джерела забруднення, імунологічні порушення, хімічні речовини.

Intensive development of industry, nuclear energy, excessive use of pesticides and herbicides in agriculture, contribute to environmental pollution. Pollutants can have an immunosuppressive effect, cause neuropsychiatric, allergic reactions, provoke the development of cancer and autoimmune diseases, and even have fatal effects on the human body.

Key words: sources of pollution, immunological disorders, chemicals.

Проблема імунозалежної патології сьогодні дуже актуальна. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), поширеність імунодефіцитів і алергічних захворювань продовжує збільшуватися в усьому світі. За даними Українського науково-дослідного центру клінічної імунології та імунопрофілактики НАМН та МОЗ України, кількість хворих із виявленими первинними генетично детермінованими імунодефіцитами становить близько 1% населення, придбаними – до 20%; від 30 до 38% населення України має порушення імунної системи. Очікують, що в XXI столітті алергічні та імунодефіцитні захворювання за поширеністю вийдуть на перше місце [4, 5, 7, 8].

До основних чинників зростання патології імунної системи варто віднести: екологічне забруднення, застосування вакцин і сироваток, стресові ситуації, зловживання алкоголем, куріння, застосування наркотиків, вірусні інвазії, в тому числі, ВІЛ-інфекція.

Однією з характерних особливостей сучасності є інтенсивний розвиток промисловості, ядерної енергетики, спалення великої кількості палива, надмірне застосування пестицидів і гербіцидів у сільському господарстві, нераціональне використання всіх видів природних ресурсів, що неухильно призводить до забруднення навколишнього середовища (табл. 1). Наслідки цього процесу небезпечно впливають на життєдіяльність і стан здоров'я людини, а також тваринного і рослинного світу [1, 5].

Таблиця 1

Основні антропогенні джерела забруднення

Джерела	Стисла характеристика характеру забруднення
Великі промислові комплекси: підприємства гірничодобувної промисловості, чорної і кольорової металургії, хімічної промисловості, цементної промисловості, галузей машинобудування, підприємства сільськогосподарського виробництва	Найбільші споживачі мінерально-сировинних, теплових та енергетичних, кліматичних, водних, земельних і біотичних ресурсів. До основних забруднюючих речовин належать: металургійні шлаки, які містять мідь, свинець, сірку, кадмій, миш'як; вуглеводи, фенол, аміак; окис азоту, сірчаний ангідрид; різні види промислового пилу, органічні забруднювачі. Основні райони концентрації: Донбас, Центральне Придніпров'я, Криворіжжя, Прикарпаття.
Діяльність воєнно-промислового комплексу	Великі обсяги використання пального для техніки, що призводить до значних забруднень атмосфери; великі обсяги споживання мінеральної сировини, енергії для військової техніки; випробовування різних видів зброї.
Об'єкти енергетики, особливо ТЕЦ і ГРЕС	Поглинаючи велику кількість палива, викидають в атмосферу мільйони кубічних метрів шкідливих газів, аерозолів і сажі, забруднюють сотні гектарів землі золою і шлаками.
Транспорт	Автомобільний, залізничний, повітряний, водний; на автомобільний припадає 70 – 90% від загального рівня забруднень атмосфери.
Використання мінеральних добрив і пестицидів	Протягом десятиліть використовувались на полях у величезній кількості, 95% якої забруднюють екосистему внаслідок змивання

	дощовими і сніговими водами, здування вітрами та осідають в річках, озерах, ґрунтах і ґрунтових водах.
Потужні фізичні поля	Електромагнітні, радіаційні, шумові, ультразвукові, теплові, вібраційні (радіостанції, теплоцентралі, лінії електропередач, трансформаторні підстанції, спеціальні фізичні лабораторії та інші).

Наслідками антропогенного забруднення довкілля є насичення навколишнього середовища інертними та хімічно активними речовинами, високий ступінь радіаційного забруднення радіонуклідами значної території України (5 млн. га) та підвищення радіаційного фону вод Дніпра, Прип'яті, Київського водосховища, потужний електромагнітний вплив, порушення природного ландшафту, спровоковані антропогенною діяльністю [7]. Антропогенні забруднювачі промислового середовища та довкілля (ксенобіотики), залежно від тривалості на інтенсивності їх впливу, ступеня агресивності самого чинника, можуть чинити імунодепресивну дію, викликати нервово-психічні, алергічні, псевдоалергічні та токсико-алергічні реакції, провокувати розвиток онкологічних та аутоімунних захворювань, викликати порушення росту, вади розвитку у внутрішньоутробному періоді та навіть чинити фатальні наслідки впливу на організм людини. На теперішній час відомо близько 10 млн. хімічних сполук, приблизно 70 000 з яких внесені до Міжнародного реєстру як токсичні та близько 1000 як особливо токсичні сполуки. Близько 1500 речовин надходить до складу пестицидів, 4000 – до складу лікарських препаратів, 5000 – до складу харчових домішок (за даними Б. М. Пухлика, 2002 р.). Найбільш часто в повсякденному житті трапляються контакти з продуктами згоряння палива, фарбами, пестицидами тощо. Додаткове, не менш важливе значення мають соціальні фактори, такі як стреси, нераціональне харчування, недотримання режиму праці та відпочинку, недостатній сон та інше. Фактори довкілля, які впливають на імунну систему людини, можна поділити на такі групи:

1. Абіотичні – температура, барометричний тиск, вологість, тривалість світлової доби, активність магнітного поля, хімічний склад повітря, ґрунту, води.

2. Біотичні – мікрофлора, рослинний та тваринний світ.

3. Антропогенні – фізичні (електромагнітні хвилі, іонізуюче опромінення, шум, вібрація, ультразвук, ультрафіолетове опромінення); хімічні (шкідливі викиди промислових підприємств, транспорту, контакт з хімічними речовинами в умовах виробництва, в побуті, сільському господарстві); біологічні (відходи заводів з виробництва біопрепаратів, харчової промисловості); соціально – побутові, соціально-екологічні (демографічні коливання, урбанізація, міграція населення, зміни характеру харчування, побутових умов, психофізіологічні перевантаження, нераціональні медичні заходи).

Згідно з класифікацією Wagner V., Wagnerova V., імунотропні хімічні сполуки можна поділити на наступні групи [5]:

1. Продукти повного та часткового згоряння органічного палива: летуча зола, токсичні радикали та перекиси азоту, сірчаний газ, окис вуглецю, поліциклічні ароматичні вуглеводи (бензпірени, бензантрацени, холантрени).

2. Продукти хімічної промисловості: бензол, феноли, ксилол, аміак, формальдегід та смоли, які його вміщують, продукти переробки та синтезу пластмас, продукти гумової та лакофарбової промисловості, нафтопродукти.

3. Продукти побутової та сільськогосподарської хімії: пестициди, інсектициди, гербіциди, добрива, смакові домішки, детергенти, косметичні та харчові барвники, миючі засоби.

4. Метали: свинець, ртуть, кобальт, молібден.

5. Неорганічний пил: двоокис кварцу, азбест, вуглець, тальк, поліметалічні аерозолі, зварювальний аерозоль.

6. Біологічні полютанти: рослинні пилкові алергени, мікроскопічні кліщі, грибки, віруси, бактерії, паразити.

7. В окрему групу речовин, здатних чинити імунотоксичний вплив, виділяють лікарські (неімуноотропні) препарати.

Ксенобіотики чинять різноманітний вплив на клітини та органи імунної системи (генотоксичний, ферментотоксичний, мутагенний, мембранотоксичний). Серед найбільш поширених змін виявляються мутації генів певних соматичних клітин (лімфоцитів та тимоцитів), які можуть спричинити серйозні відхилення у роботі імунної системи організму в майбутньому (так звані «мінорні» дефекти).

Порушення структурної цілісності і функціональної активності імунної системи може обумовити розвиток інших захворювань, зокрема сприяти маніфестації гострої і хронічної інфекційної патології, ускладнити перебіг існуючих хронічних захворювань, сприяти частим рецидивам і ослабити ефективність специфічних методів лікування і профілактики (табл. 2).

Таблиця 2

Імунологічні порушення, спричинені екологічними та промисловими чинниками

Механізми ушкодження імунної системи	Речовини, що їх викликають
Порушення дозрівання та проліферації Т-лімфоцитів, гіпотрофія (атрофія) тимусу, гіоплазія лімфоїдних органів біфеніли, метилртуть	Хлоровані циклічні діоксини, бромовані
Імуносупресія внаслідок порушень репарації ДНК	Алкілюючі сполуки, бензол, важкі метали, озон, активні форми кисню, що генеровані дією азбеста, SiO ₂
Утворення цитотоксичних антитіл та клонів проти аутолімфоцитів	Ароматичні аміни, гідразин, анілін
Зниження продукції інтерлейкінів та інтерферону	Галогенні ароматичні сполуки, поліциклічні ароматичні вуглеводи, озон
Зниження функції В-лімфоцитів та продукції імуноглобулінів	Хлоровані циклічні діоксини, поліциклічні ароматичні вуглеводи
Дефекти компонентів системи комплементу (з ризиком формування системного червоного вовчака або вовчакоподібного синдрому)	Важкі метали (золото, кадмій), анілінові барвники (анілін), гексахлорбензол, ароматичні аміни
Недостатність місцевого імунітету респіраторного та шлунково-кишкового тракту, сечостатевої системи, очей (що зумовлено зниженням рівня IgA, поглинальної активності альвеолярних та перитонеальних макрофагів)	Токсичні радикали азоту, окисли сірки, сірчаний газ, циклічні ароматичні вуглеводи, неорганічний пил (кварц, вугілля, азбест)
Пригнічення супресорної функції регуляторних Т-лімфоцитів та гіперактивація Т-хелперів та В-лімфоцитів	Метилртуть, ізоціанати, бромовані біфеніли, важкі метали, кварц, нітрососечовина, гексахлорбензол
Зміни фенотипу лімфоцитів, розчинення мембранних HLA-антигенів, епітопів CD –рецепторів та інших рецепторних молекул	Ароматичні аміни, тіолові отруті речовини (ртуть), важкі метали, метансульфонат

Залежно від механізму дії та об'єкта ушкодження ксенобіотики можуть викликати дисфункцію імунної системи, розвиток набутих імунодефіцитних захворювань, аутоімунних, онкологічних захворювань, алергічної, токсикоалергічної та псевдоалергічної патології.

Виражену імунотоксичну дію мають лікарські препарати. Це такі, як: імунодепресанти, глюкокортикостероїди, антибактеріальні препарати (препарати пеніцилінового ряду, левоміцетин, тетрациклін, стрептоміцин), сульфаніламідні препарати, протигрибкові препарати, нестероїдні протизапальні засоби, антигістамінні препарати, нейролептики, трициклічні антидепресанти [7].

Найбільш поширеними механізмами, які спричиняються імунодепресивною дією фармацевтичних засобів є: зниження фагоцитарної активності клітин макрофагальної ланки та нейтрофільних лейкоцитів; модифікація мембран лімфоцитів; дія блокуючих факторів (імуних комплексів, в яких лікарський засіб виступає гаптенем, що пов'язаний з білком-носієм); порушення дозрівання Т-лімфоцитів та їх ефективної кооперації з В-лімфоцитами при реалізації імунної відповіді; зниження противірусного імунітету шляхом зниження цитотоксичності Т-лімфоцитів та природних кілерів; дефекти формування первинної імунної відповіді (пригнічення реакції бластної трансформації В-лімфоцитів та антитілоутворення) [8,9].

Фактори навколишнього середовища можуть змінювати імунний статус людини. При цьому виділяють дві групи факторів:

- фізіологічні: особливості харчування, м'язові навантаження, вплив кліматогеографічних умов);
- нефізіологічні (переохолодження, дія антропогенних факторів, таких, як хімічні речовини, продукти згоряння паливних матеріалів, радіація, пил тощо).

Вирішальне значення для організму людини має тривалість дії і сила цих факторів. Наприклад, надмірне напруження м'язів може виявитися для організму нефізіологічним, а до малих доз речовин, що забруднюють навколишнє середовище, організм може адаптуватися. Зазвичай потужні стресорні навантаження, що призводять до зриву адаптаційних систем, викликають більш вагомі зміни показників імунної відповіді. Всі ці зміни індивідуальні, їхній характер залежить від числа факторів, у тому числі генетичних особливостей організму.

При обстеженні великих груп працівників різних галузей виробництва (металургійної, радіотехнічної, хімічної промисловості, тваринних ферм тощо) встановлено, що в усіх групах, що підлягають впливу антропогенних факторів, виникають зміни в імунному статусі, які мають стадійний характер.

Для першої стадії властиво підвищення рівня переважно IgA, для другої – підвищення рівня всіх Ig. При цих стадіях немає клінічних проявів. При розвитку третьої стадії рівні Ig всіх класів або відновлюються до нормальних показників, або знижуються. Характерною особливістю третьої стадії є зниження вмісту Т-лімфоцитів-хелперів (CD4+). Такі імунологічні зміни можуть вказувати на виникнення імунної дисфункції, що сприяє виникненню ознак інфекційного синдрому, який має такі особливості:

- висока частота опортуністичних інфекцій, що виникають під впливом умовно-патогенних мікроорганізмів;
- тенденція до більш тривалого перебігу інфекційних процесів;
- наявність серед дитячого населення певного промислового регіону великої групи дітей, що часто і довго хворіють.

Основні джерела несприятливих екологічних впливів на людину. Забруднення атмосферного повітря. Речовини-забруднювачі можна поділити на 2 групи:

- «первинні викиди», до яких належить сірка у вигляді великих часток розміром від 1 до 5 мкм та діоксид сірки (SO₂), продукти згоряння дизельного палива.

Найбільш великі частинки надходять у дихальні шляхи, що спричиняє активацію альвеолярних макрофагів, сприяє підвищенню продукції прозапальних цитокінів (ФНП α , ІЛ-6, ІЛ-8) та збільшенню кількості інфільтруючих клітин (Т-лімфоцити, моноцити, макрофаги). В свою чергу, це спричиняє розвиток хронічного алергічного запалення в дихальних шляхах, що ускладнює перебіг хронічних захворювань легень;

• «вторинні викиди», до яких належить оксид азоту (NO), чадний газ (CO), активні форми кисню (O 3), летючі органічні сполуки, смоли тютюнового диму, які мають вигляд дрібних частинок (менше 0,1 мкм).

Викиди продуктів переробки дизельного палива. Вдихання дрібних часток вихлопних газів ініціює низку патологічних процесів:

- збільшення числа інфільтруючих запальних клітин (Т-лімфоцити, моноцити, макрофаги);
- підвищення продукції прозапальних цитокінів;
- стимуляцію функції Т-хелперів 2 типу;
- підсилення продукції IgE, в тому числі шляхом прямої дії на В-клітини;
- стимуляцію утворення IgE викликають поліциклічні ароматичні вуглеводороди (ПАВ), що присутні у вихлопних дизельних газах.

Сполуки сірки й азота. Вдихання SO 2 і NO 2 сприяє підвищенню кількості лімфоцитів, чинить стимулюючий ефект на еозинофіли, що сприяє їх накопиченню в дихальних шляхах і виділенню з їх гранул протеолітичних ферментів (еозинофільний катіонний білок та інші протеази).

Озон. Підвищення рівня озону в атмосфері більше 180 мкг/м 3 сприяє підвищенню проникності епітелію дихальних шляхів, особливо при фізичному навантаженні, а також може індукувати або підсилювати гіперреактивність бронхів.

Зміна природних екзоалергенів. Зміна природних екзоалергенів під впливом факторів довкілля становить на сьогодні важливу проблему. Встановлено можливість підсилення проявів пилкової алергії під впливом речовин, що містяться в атмосферному повітрі: аміак, хлор, фтор, кисневі радикали, сульфіти, нітрати, продукти згоряння дизельного палива.

З підвищеною концентрацією пилку в повітрі зростає захворюваність на поліноз у населення промислових районів [6, 8].

Забруднюючі речовини здатні зв'язуватися з пилком, викликаючи морфологічні і функціональні зміни його структури, що сприяє підвищенню його антигенних властивостей.

Забруднення повітря житлових приміщень. Основним джерелом забруднення повітря всередині приміщень можуть бути будівельні матеріали і хімічні речовини, які використовуються при цьому (деревина, ізоляційні матеріали, особливо піноутворюючі), килими, тканини, фарби, лаки, клеї, замазки, пластикові та шкіряні покриття. Зазвичай у повітрі можуть бути присутні до 10-30 видів подібних сполук, але їх концентрація за санітарно-технічними нормативами не повинна перевищувати 3300 мкг/м 3 . Оптимальна температура повітря 19-24 $^{\circ}$ при відносній вологості 30-70%.

За літературними даними, вміст забруднюючих речовин в повітрі всередині приміщень у 4-6 разів вище, ніж у повітрі навколишнього середовища, тому повітря всередині приміщень у 8-10 разів більш токсичне, ніж навколишнє.

Фактори екологічного забруднення всередині приміщень поділяють на 2 типи: хімічні та біологічні. На сьогодні відомо близько 1000 хімічних і біологічних типів забруднень, які виявляють у повітрі всередині приміщень. Негативний вплив на здоров'я людини можуть чинити фанера (формальдегід), м'яка деревина (терпени), килимові покриття і меблі, фарби (акрилати, тіроли), різні розпилювачі (освіжувачі повітря, дезінфектанти, спреї, лаки для волосся тощо). Також важливу роль у забрудненні повітря приміщень відіграє тютюновий дим.

До біологічних забруднювачів належать кліщі хатнього пилу, хутро та інші біологічні частинки домашніх тварин, птахів, міцелій пліснявих грибів тощо. Характер впливу шкідливих факторів залежить від виду і концентрації забруднюючих речовин і може викликати широкий спектр захворювань, переважно токсичного або алергічного характеру і проявлятися такими симптомами, як: нездужання, головний біль, а також спричиняти важкі алергічні реакції, ускладнювати перебіг існуючих алергічних захворювань, спричиняти тяжкі токсичні ураження внутрішніх органів, навіть онкологічні захворювання.

Так, у клінічній практиці світу відомі феномени: «Синдром хатнього нездужання», коли члени однієї родини відчувають дуже схожі симптоми нездужання, перебуваючи вдома, а специфічний токсин виявити не вдається; «Ранкова хвороба понеділка», що характерна для офісів, в яких після включення системи кондиціонування після вихідних днів спостерігається погіршення стану здоров'я співробітників з алергопатологією. Цей стан пояснюється підвищенням у повітрі вмісту алергенів, патогенних мікроорганізмів та пліснявих грибів, які накопичуються в фільтрах кондиціонерів на зволожувачів повітря; «Синдром множинної хімічної чутливості», при якому пацієнти з певними захворюваннями реагують одразу на декілька потенційних забруднюючих речовин [5].

Шкідливі речовини можуть надходити до приміщень із навколишнього середовища або потрапляти з джерел, які знаходяться власне у приміщеннях. Оксиди азоту (NO, NO₂) – гази, які утворюються при згорянні транспортного палива, газових плит, опалювальних приладів, у тютюновому димі, а також може бути присутнім у відходах хімічних виробництв. Вдихання оксидів азоту подразнює рецептори дихальних шляхів, зменшує протиінфекційні властивості слизових оболонок респіраторного тракту, внаслідок чого підвищує ризик захворювань на респіраторні інфекції, викликає бронхіальну гіперреактивність та гіперсекрецію слизу, може викликати напади задухи у хворих на atopічні захворювання, погіршує перебіг хронічних обструктивних захворювань дихальних шляхів. Найбільш відомий серед них бензпірен, який має канцерогенну дію. У літературі є дані про розвиток раку легень внаслідок потрапляння ПАВ з повітрям при диханні, також при надходженні з їжею [7].

Каніфоль (скрипична смола) – поліруючі засоби, віск, покриття для підлоги, фарби, барвники, вологопоглиначі, папір, картон, косметичні засоби (туш, тіні, мила, шампуні, помади, лаки для нігтів) володіють місцевою подразнювальною дією.

Сірководень – безбарвний, отруйний газ, має різкий запах. Може зустрічатися як у виробничих (нафтопереробні заводи, очисні споруди), так і природних умовах. При високому вмісті у повітрі може спричинити головний біль, запаморочення, безсоння, загальну слабкість, кашель, а також загальний нейротоксичний вплив на організм людини.

Діоксиди та оксиди вуглеводу (CO₂, CO) утворюються під час неповного згорання палива. Джерелом високих концентрацій оксиду вуглецю можуть бути нагрівальні прилади, що працюють на газі або паливі. В багатьох країнах кожен рік прапляються випадки отруєння з летальними наслідками в житлових приміщеннях.

Толуол – використовується в якості розчинника, який може виділятися з будівельних і оздоблювальних матеріалів; може використовуватися при виготовленні косметичної продукції, в хімічній промисловості. Толуол подразнює слизові оболонки ока, ротової порожнини, може викликати функціональні порушення центральної нервової системи.

Фенол надходить до складу великої кількості будівельно-оздоблювальних матеріалів (деревостружкові матеріали, полімерні матеріали для обробки підлоги, внутрішньої обробки стін, декоративний пластик, фанера тощо). Проникає через дихальні шляхи, слизові оболонки та неушкоджену шкіру. Має характерний запах,

при одноразовій дії спостерігається запаморочення, головний біль; при хронічній дії – зниження імунних реакцій, загострення алергічних захворювань.

Формальдегід – продукт, який утворюється при виробництві пластмаси, штучної гуми, фарб, у хутряній і шкіряній промисловості. Надходить до складу фотореагентів, інсектицидів і хімікатів для садівництва. Внесений до списку канцерогенних речовин, володіє токсичними властивостями, негативно впливає на дихальні шляхи, слизові оболонки очей, шкіряні покриви. Має сильну токсичну дію на центральну нервову систему, також впливає на репродуктивну систему. Джерелом виділення у повітря в приміщеннях є будівельно-оброблювальні матеріали для підлог, стін, пластик, фанера тощо. Вивільнення летючих речовин (фенол, формальдегід) може відбуватися упродовж тривалого часу – від 1-2 місяців до декількох років.

Азбест – матеріал, який зазвичай використовується при виготовленні різноманітних ізоляційних та вогнестійких матеріалів. Потрапляння азбесту до організму людини може індукувати розвиток онкологічних захворювань дихальних шляхів, алергопатології.

Меркаптани – домішки, які використовують у процесі гарячої вулканізації гумових виробів (виробництво шин, каучука, кабелів, акрилових дисперсій, гумового одягу, взуття та інших виробів), надходять до складу технічних рідин (антифризи, антикорозійні засоби, клії, змазки, фотографічні емульсії). Летючі меркаптани можуть природно утворюватися як продукти метаболізму, тому джерелом утворення меркаптанів та сірководню може слугувати каналізація (прорвані труби або інші несправності). Як наслідок впливу на організм можуть виникати контактні алергічні реакції.

Ртуть та її сполуки є токсичним елементом, належить до групи тяжких металів. Джерелом потрапляння до навколишнього середовища можуть бути викиди поліметалічного пилу з промислових виробництв, у побутових умовах ртуть може потрапляти до навколишнього середовища при розбиванні ртутних термометрів. Ртуті амідохлорид (біла ртуть) – амонізована ртуть, яка раніше використовувалась у відбілювальних кремах, в дезінфектантах. Може потрапляти до організму пероральним та інгаляційним шляхом, а також через шкіру та слизові оболонки. В організмі ртуть утворює депо в паренхіматозних органах: близько 50% ртуті акумулюється в нирках, близько 40% потрапляє у печінку та жовч, до 5% – в центральну нервову систему. Частина ртуті затримується в легенях, селезінці та кістках. Ртуть та її сполуки характеризуються надзвичайно високою нейротоксичністю [1].

Хлорид ртуті впливає на імунну відповідь, пошкоджуючи або стимулюючи певну клітинну лінію. При цьому порушується не тільки клітинний, але й гуморальний імунітет. Особливо чутлива до ртуті імунна система в пре- і перинатальний період. Причому ртуть справляє довготривалі ефекти. Активація імунної системи за умов меркуріалізму відіграє ключову роль у розвитку аутоімунних реакцій. М. Р. Сапін на основі власних досліджень та наукових праць своїх учнів стверджує, що характер структурних змін в лімфоїдних органах за умов дії різних токсикантів є однотипним і залежить не стільки від різновиду діючого агента, скільки від його дози (концентрації) та тривалості дії. На початкових етапах дії токсичних факторів (ртуть, бензин, фтор, сполуки свинцю, хрому) організм відповідає активацією та мобілізацією захисних ресурсів, інтенсифікацією метаболізму. В цей час у центральних і периферійних імунних органах спостерігається збільшення маси лімфоїдної тканини, розмірів лімфоїдних вузликів, їхніх центрів розмноження, збільшується число мітозів. За умови подальшого продовження токсичного впливу (хронічний експеримент) настає фаза супресії лімфоїдної тканини. Зменшуються число та розміри лімфоїдних вузликів, збільшується кількість макрофагів,

деструктивно змінених клітин, знижується число мітозів. Після припинення токсичного впливу спостерігається фаза реабілітації лімфоїдної тканини [8, 9].

Забруднювачі довкілля можуть чинити імунодепресивну дію, викликати нервово-психічні, алергічні реакції, провокувати розвиток онкологічних та аутоімунних захворювань. Зменшення негативного впливу довкілля задля збереження здоров'я і життя людини є найважливішим завданням сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейчин М. А. Клінічна імунологія та алергологія: Підручник Тернопіль : Укрмедкнига, 2005. 372 с.
2. Антоняк С. М., Щербинська А. М. Клінічний протокол антиретровірусної терапії ВІЛ-інфекції у дорослих і підлітків «Міжнародний альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2004. 112 с.
3. Бажора Ю. И. «Клиническая иммунология» Одесса, Одесский государственный медицинский университет, 2000. 384 с.
4. Иммунодефицитные состояния / под ред. В. С. Смирнова СПб : Изд-во "Фолиант", 2000. 568 с.
5. Казмірчук В. Є. Клінічна імунологія і алергологія Вінниця : Нова книга, 2006. 504 с.
6. Клінічна імунологія та алергологія / за ред. О. М. Біловола, П. Г. Кравчуна, В. Д. Бабаджана, Л. В. Кузнецової. Харків : Вид-во «Гриф», 2011. 620 с.
7. Никулин Б. А. Оценка и коррекция иммунного статуса. Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2007. 376 с.
8. Передерий В. Г., Земсков А. М., Бычкова Н. Г. Иммунный статус, критерии его оценки и коррекция иммунных нарушений. Киев : Здоров'я, 1995. 210 с.
9. Самарін Д. В. Сучасний погляд на проблему імунодефіцитів *Therapia Ukr.мед.вісник*. 2006. №12. 126 с.
10. Якобисяк М. Імунологія : пер. з польської / за ред. проф. В. В. Чоп'як. Вінниця : Нова книга, 2004. 672 с.



УДК 378:504.03

Ольга Дух, Неля Цицюра

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розкрито особливості організації екологічної освіти молоді в Україні та проаналізовано місце філософії Zero Waste в екологічному вихованні. Відзначено, що впровадження філософії Zero Waste у діяльності навчальних закладів сприятиме реалізації цілі сталого розвитку «відповідальне споживання і виробництво» та ефективному впровадженню програми «Освіта для сталого розвитку».

Ключові слова: екологічне виховання, сталий розвиток, філософія Zero Waste, освіта для сталого розвитку.

The article reveals the peculiarities of organizing environmental education of youth in Ukraine and analyzes the place of Zero Waste philosophy in environmental education. It is noted that implementing of Zero Waste philosophy in the educational institutions' activities will contribute to the realization of the goal of sustainable development

"responsible consumption and production" and effective implementing of the program "Education for Sustainable Development".

Key words: environmental education, sustainable development, Zero Waste philosophy, education for sustainable development.

Вагомою причиною багатьох екологічних проблем є низька екологічна свідомість і культура населення, недостатній рівень екологічної освіти та виховання у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти.

На законодавчому рівні у Законах України «Про освіту» (2017 р.) [10], «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [12], «Про вищу освіту» (2014) [9] екологічне виховання, формування культури та навичок здорового способу життя і дбайливого ставлення до довкілля визнано як один із пріоритетних напрямків освітньої галузі. Вагомим інструментом державної екологічної політики в Україні, що є основою для впровадження безперервної екологічної освіти, визначено «Освіту в інтересах сталого розвитку» [11].

Важливим аспектом для навчальних програм має стати «Стале споживання і виробництво», що пропагує програма «Освіта для сталого розвитку». Це сприятиме досягненню однієї з глобальних цілей сталого розвитку (СР) – «відповідальне споживання і виробництво».

Важливим інструментом реалізації освітніх завдань СР є перехід екологічних знань у екологічний спосіб життя через впровадження філософії «Zero Waste», яка сформована на дотриманні п'яти основних життєвих правил з нульовим рівнем відходів [14].

Сучасний етап розвитку взаємодії суспільства і природи та зміни в українському освітньому середовищі вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у формуванні екологічної культури молоді.

Мета публікації – розкрити особливості організації екологічної освіти та виховання в умовах реалізації концепції сталого розвитку країни.

Виклад основного матеріалу. Важливим у подоланні сучасної глобальної екологічної кризи є рівень екологічної грамотності та відповідальності молодого покоління, який безпосередньо пов'язаний з організацією системи освіти. Аналіз екологічної ситуації в Україні та стану екологічної свідомості населення вказує [5], що сформований у масовій свідомості протягом багатьох років антропоцентричний тип свідомості потребує заміни на нове бачення світу – екоцентричне.

У Концепції екологічної освіти України зазначено, що зміст безперервної екологічної освіти та виховання включає дві ланки – формальну та неформальну. До першої ланки відноситься загальна система освіти, а друга ланка має просвітній характер, формує екологічну свідомість і культуру населення (рис. 1.).

Зокрема, у контексті реформування української школи однією із ключових компетентностей, яка має сформуватися в учнів у процесі навчання в закладах загальної середньої освіти визначено «екологічну грамотність та здорове життя» (вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлювати роль навколишнього середовища для життя і здоров'я людини) [4]. Складовою основного змісту освіти передбачено реалізацію чотирьох наскрізних змістових ліній, однією з яких є «Екологічна безпека та сталий розвиток». Реалізація цієї змістової лінії передбачає певне трактування змісту тем відповідно до засад сталого розвитку та відповідну організацію навчального середовища.

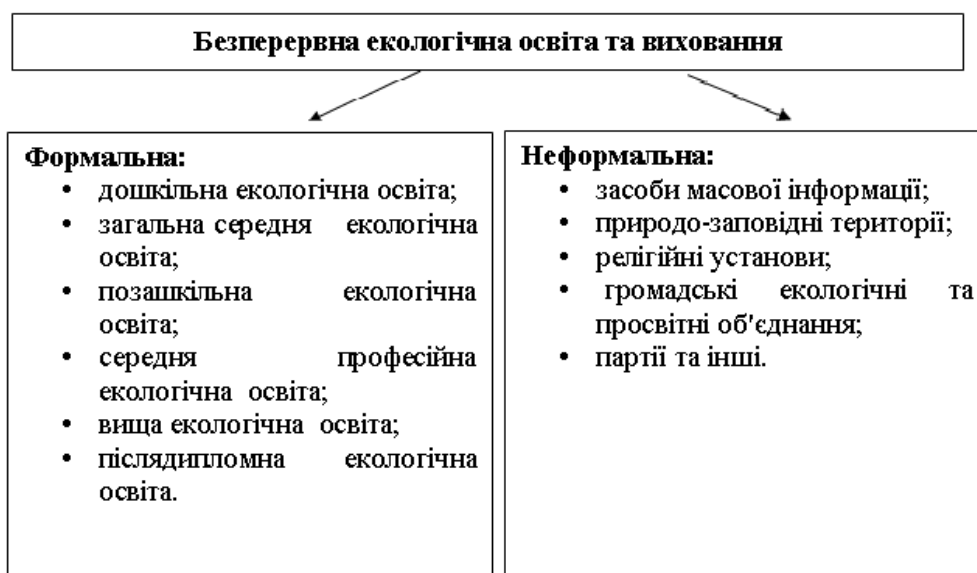


Рис.1. Структура екологічної освіти відповідно до Концепції екологічної освіти в Україні [8].

Позашкільна екологічна освіта є додатковою формою екологічного освітнього процесу, яка спрямована на забезпечення потреб особистості, творчу самореалізацію, поглиблення та розширення рівня екологічних знань і підготовку до активної професійної та громадської діяльності. Здійснюють її всі позашкільні навчально-виховні заклади (мережа еколого-натуралістичних центрів, наукових гуртків, ботанічних садів, краєзнавчих музеїв тощо) [2].

Крім обов'язкових навчальних програм, які впроваджуються у закладах освіти, є розроблена низка вибіркового навчальних програм для різних рівнів освіти, проте лише в окремих із них наявні питання ресурсозбереження (табл. 1.) [13].

Таблиця 1

Перелік вибіркового навчальних програм для різних рівнів освіти, в яких розкриваються питання ресурсозбереження

Початкова освіта	Середня освіта	Позашкільна освіта
1. НМК «Довкілля». 2. НМК «Я і енергія». 3. «Зелений пакет для дітей». 4. Основи екології. 5. Уроки для сталого розвитку. Школа друзів планети. Моя щаслива планета. 6. НМК «Чорноморська скринька».	1. НМК «Зелений пакет». 2. Інтегрований курс «Культура добросусідства».	1. «Природна скарбниця», розділ «Екологічні проблеми України та світу». 2. «Юні охоронці природи», розділ «Енергозбереження та пом'якшення зміни клімату». 3. «Юні екологи», розділ «Сучасні екологічні проблеми та шляхи їх вирішення». 4. «Юний дослідник», розділ «Методи екологічних досліджень. Екологічні проблеми сучасності. Охорона природи та шляхи вирішення екологічних проблем». 5. «Людина і довкілля», розділ «Глобальні виклики. Зміна клімату» та «Парниковий ефект». 6. «Екостиль: поведження

		відходами», розділ «Види забруднення, їхні наслідки для природних і штучних екосистем та людини. Природокористування в контексті сталого розвитку. Вплив на атмосферу».
--	--	---

Увага низки науковців повернута до проблеми неформальної екологічної освіти молоді в діяльності природоохоронних установ (Козловський О., Мостов'як І., Шлапак В. Волохова О.), громадських організацій (Алмашій І., Левків С.) та через засоби масової комунікації (Філяніна Н., Іванова К.). Варто зазначити, що громадська екологічна активність молоді нині набуває особливої актуальності. Співпраця громадських об'єднань із природоохоронними організаціями та навчальними закладами розглядається як ефективна модель формування еколого-орієнтованої діяльності молоді та проявляється в екологізації культурно-освітнього простору, організації екологічного волонтерства, просвітництва, туризму [3].

На законодавчому рівні екологічне виховання визначено як один із пріоритетних напрямків у діяльності країни. В законі «Про освіту» [10] зазначено, що метою освіти є розвиток особистості для забезпечення сталого розвитку України. Згідно із законом «Про повну загальну середню освіту» [12] виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу і має спрямовуватися на формування екологічної культури, навичок здорового способу життя і дбайливого ставлення до довкілля. В Законі про «Вищу освіту» відзначено [9], що заклад вищої освіти має формувати особистість шляхом патріотичного, правового та екологічного виховання. Також одним із основних інструментів державної екологічної політики в Україні, що зазначено Законі України [11], є впровадження освіти в інтересах сталого розвитку, екологічної освіти та виховання, просвітницької діяльності з метою формування в суспільстві екологічних цінностей і підвищення його екологічної свідомості.

Останнім часом активного поширення в бізнесі, розвитку міст та освіті набула філософія «Zero Waste» (ZW) – нуль відходів або нуль марнування. Ця філософія полягає у збереженні всіх ресурсів через відповідальне виробництво та споживання, повторне використання та відновлення продукції, екологічне пакування, без їх спалювання, захоронення в землю, водні об'єкти чи повітря, що несе ризики для довкілля та здоров'я людини [6]. Важливим у ZW є дотримання п'яти правил, так званих, «5С», або «5R», розміщених за ступенем значимості (рис. 2.):

- 1) скажи «Ні» (відмовся від непотрібного) (refuse);
- 2) скорочуй споживання (reduce);
- 3) скористайся повторно (reuse);
- 4) сортуй та утилізуй (recycle);
- 5) сумлінно компостуй (rot) [1].



Рис.2. Піраміда правил у філософії «Zero Waste»

Модель «нуль відходів» чудово вписується у реалізацію «Освіти для сталого розвитку», яка покликана пробудити в учнів і вчителів свідоме ставлення до питань, пов'язаних із СР; усвідомлення зв'язків між сталістю та вибором особистого стилю життя; надихати і мотивувати на дотримання власного більш сталого стилю життя, надати закладам освіти можливості відігравати активну конструктивну роль у просуванні місцевих ініціатив. Зміст навчальних програм у контексті «Освіти для сталого розвитку» передбачає вивчення таких важливих аспектів як зміна клімату, біорізноманіття, зменшення небезпеки катастроф і стале споживання та виробництво [7].

У документі ЮНЕСКО «Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives» (2017) зазначено освітній компонент щодо реалізації цілі сталого розвитку №12 «відповідальне споживання і виробництво», який містить чіткий список завдань навчання для реалізації цієї цілі [15]. Передбачається, що здобувач освіти має бути ознайомлений із стратегіями та підходами, які існують у сфері сталого споживання, здатний заохочувати інших до стійких методів споживання; планувати, здійснювати і критично оцінювати практичні заходи, що стосуються питань споживання; відчувати відповідальність за екологічні та соціальні наслідки своєї поведінки та інші. Серед навчальних тем, які передбачені для вивчення:

- утворення відходів та управління ними (заходи щодо запобігання утворенню, скорочення обсягів, рециркуляції та повторному використанню відходів);
- стійкий спосіб життя та різноманітність методів сталого виробництва та споживання;
- довгостроковий екологічний і соціальний вплив моделей виробництва і споживання та інші.

В освітній діяльності під час реалізації цілі сталого розвитку №12 «відповідальне споживання і виробництво» [15] зі здобувачами освіти рекомендується проводити:

- розрахунок та аналіз власного екологічного сліду;
- аналіз життєвого циклу різних товарів (телефона, комп'ютера, одягу);
- розробку навчальних проєктів з виробництва та продажу продукції екологічно чистого виробництва;
- організацію сюжетно-рольових ігор;
- демонстрацію відеороликів / документальних фільмів.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження філософії Zero Waste у діяльність навчальних закладів допоможе в реалізації «Освіти для сталого розвитку» і сприятиме ефективному екологічному вихованню молоді.

Виходячи із вищезазначеного, вважаємо, що ефективність екологічного виховання молодого покоління пов'язана не лише із системою знань, які здобувачі освіти отримують під час навчання, але й з особливостями організації освітнього простору в навчальних закладах, що має відповідати принципам відповідального споживання та сприяти впровадженню у побуті екологічного стилю поведінки. Вбачаємо, що важливим інструментом реалізації освітніх завдань сталого розвитку є перехід екологічних знань у екологічний спосіб життя через впровадження філософії «Zero Waste» у діяльність навчальних закладів, що сприятиме ефективній реалізації програми «Освіта для сталого розвитку».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беа Джонсон. Дім – нуль відходів. Київ : Рідна мова, 2018. 304 с.
2. Бондар О. І., Барановська В. Є., Єресько О. В. та ін. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науково-методичний посібник для вчителів / за ред. О. І. Бондаря. Херсон : Грінь Д. С., 2015. 228 с.
3. Дух О. І., Галаган О. К., Михалюк І. М. Реалізація неформальної екологічної освіти молоді в діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2018. Вип. 10. С. 144-151.
4. Концепція «Нова українська школа» : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.03.2022).
5. Куць Н. Екологічна свідомість українців & довкілля. Аналітичний документ. 2020 : веб-сайт. URL: <http://epl.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/ekosvidomist.pdf> (дата звернення: 23.03.2022).
6. Настільні екологічні ігри та методичні матеріали з екоосвіти : веб-сайт. URL: <https://ecoclubua.com/nastilni-ekologichni-igry-ta-metodychni-materialy-z-ekoosvity/> (дата звернення: 23.03.2022).
7. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи після-дипломної педагогічної освіти : посібник / О. І. Пометун та ін. За ред. О. І. Пометун. Київ : Педагогічна думка, 2015. 120 с.
8. Про концепцію екологічної освіти в Україні: Закон України / Рішення колегії МОНУ № 13/6-19 від 20.12.2001 : веб-сайт. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0> (дата звернення: 23.03.2022).
9. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України : веб-сайт. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 23.03.2022).
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017р. № 2145-VI І Відомості Верховної Ради України : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.03.2022).
11. Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року: Закон України/ Верховна Рада України від 28.02.2019 № 2697-VIII : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19> (дата звернення: 23.03.2022).
12. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX Відомості Верховної Ради України : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 23.12.2021).

13. Санковська І. М. Аналіз сектору екологічної та кліматичної освіти в Україні. *Екологічна освіта для сталого розвитку з питань зміни клімату у дошкільній, середній, позашкільній та вищій освіті України*. 2020. С. 5-12.

14. Boston Public Schools Recycling and Zero Waste Policy : веб-сайт. URL: <https://drive.google.com/file/d/1j9cJR7erk0BG-9UILCyzuBrKj0mtLpfv/view> (дата звернення: 23.03.2022).

15. Elen García García, Celia Murcia Lorenzo and Mariateresa Silvi Education for Sustainable Consumption, Behaviour and Lifestyles A collection of case studies : веб-сайт. URL: https://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2019/11/UfM_PUBLICATION_EducationSCBL.pdf (дата звернення: 23.03.2022).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Афанасенко Алла Миколаївна	старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Бабій Надія Василівна	завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат технічних наук, доцент
Банах Володимир Ігорович	доцент кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
Безносьук Олександр Олексійович	професор кафедри педагогіки та психології, кандидат педагогічних наук, професор
Божик Микола Володимирович	завідувач кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат педагогічних наук, доцент
Бондар Олександр Богданович	старший викладач кафедри біології, екології та методик їх навчання, кандидат сільськогосподарських наук
Бондаренко Тетяна Євгеніївна	викладач кафедри біології, екології та методик їх навчання, кандидат педагогічних наук
Василюк Василь Миколайович	професор кафедри біології, екології та методик їх навчання, доктор медичних наук, професор
Галаган Ігор Михайлович	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук, доцент
Галан Оксана Миколаївна	аспірантка кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
Головатюк Людмила Михайлівна	доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання, кандидат біологічних наук, доцент
Дубровський Роман Олександрович	завідувач кафедри української мови і літератури та методик їх навчання, кандидат філологічних наук, доцент
Дух Ольга Ігорівна	доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання, кандидат біологічних наук, доцент
Комінярська Ірина Миколаївна	доцент кафедри української мови і літератури та методик їх навчання, кандидат філологічних наук, доцент

Кучер Василь Васильович	доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання, кандидат філологічних наук, доцент
Левандовська Любов Юріївна	старший викладач кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат наук з фізичного виховання і спорту
Легкун Оксана Гаврилівна	доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання, кандидат мистецтвознавства, доцент
Омельчук Олександр Васильович	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук, доцент
Панчук Михайло Михайлович	аспірант кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
Райчук Василь Михайлович	старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Ратинська Інна Василівна	завідувач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання, кандидат педагогічних наук
Саланда Іванна Петрівна	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат технічних наук, доцент
Семегин Тетяна Станіславівна	доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання, кандидат філологічних наук, доцент
Тарківська-Нагиналюк Олена Дмитрівна	старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання, кандидат педагогічних наук
Фурман Олена Андріївна	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук, доцент
Цицюра Неля Іванівна	завідувач кафедри біології, екології та методик їх навчання, кандидат біологічних наук, доцент
Цісарук Віталій Юрійович	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук, доцент
Цісарук Ірина Василівна	старший викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук

Шабага Валерій Богданович

вчитель Тишківського НВК Коломиївського району Івано-франківська область

Шабага Степан Богданович

доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат педагогічних наук, доцент

Яловський Павло Миколайович

викладач Фахового коледжу КОГПА ім. Тараса Шевченка, доктор філософії

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВА.....	3
Афанасенко Алла. ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ	3
Дубровський Роман, Комінярська Ірина. ВІД «ВИБУХУ МЕТАФОРИЗМУ» ДО «ТИХОЇ ЛІРИКИ»: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ 70-80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ	6
Легкун Оксана. ВНЕСОК ВАСИЛЯ АВРАМЕНКА У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ТА СВІТОВОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА	10
Райчук Василь. Ратинська Інна. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ	15
Тарківська-Нагиналюк Олена. ЕТИМОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНИЙ РИТМ».....	19
Яловський Павло. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	27
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	32
Бабій Надія, Фурман Олена, Саланда Іванна, Галаган Ігор. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ З ДОДАТКОМ WORDWALL	32
Бондаренко Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МУЗИКОТЕРАПІЇ З МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ	39
Галан Оксана. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	45
Омельчук Олександр. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ	50
Семегин Тетяна, Кучер Василь. ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	55
Цісарук Віталій, Цісарук Ірина. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ STEM-ПРОЄКТІВ У ЗБІРНИХ ГРУПАХ ЗВО	59
Шабага Степан, Шабага Валерій, Панчук Михайло. СУЧАСНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПОДАЛЬШОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	63
РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	69
Банах Володимир, Божик Микола, Левандовська Любов. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	69
Безносюк Олександр. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПОРТИВНОГО СУДДІВСТВА	76
РОЗДІЛ IV. ЕКОЛОГО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	79
Бондар Олександр, Цицюра Неля. ОСОБЛИВОСТІ ПРОХОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 101 ЕКОЛОГІЯ	79
Василь Василіюк. АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИРАЗІВ ЛИЦЯ	87

Головатюк Людмила. ІМУНОТОКСИЧНИЙ ВПЛИВ ФАКТОРІВ ДОВКІЛЛЯ НА ОРГАНІЗМ ЛЮДИНИ	98
Дух Ольга, Цицюра Неля. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	106
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	113

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 19

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Васишин О. В., Волянчук І. О., Дубровський Р. О., Пасічник О. В.
Комп'ютерна правка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Старух П. В.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів і коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції. Рукописи рецензуються.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам і читачам за висловлювання зауважень та побажань.

Підписано до друку 01.06.2022 р. Зам. № 340.
Формат 60x84/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 20,2 Обл. вид. арк. 13,8
Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.