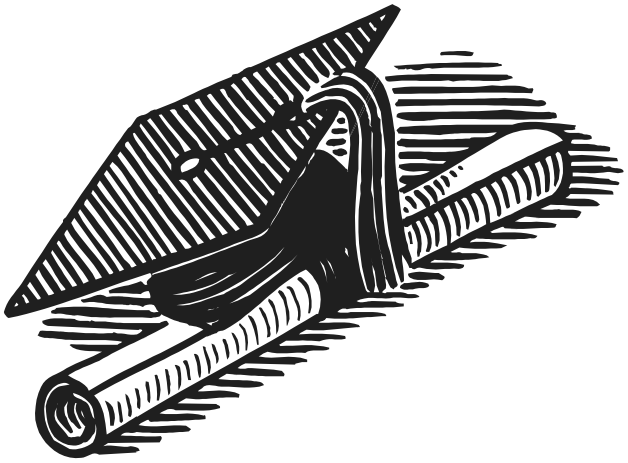
СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК



2022

Випуск № 18

КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ББК 74.58. + 88.4.

Студентський науковий вісник. Випуск 18. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2022. 275 с.

Студентський науковий вісник містить наукові статті, виголошені на студентській науково-практичній Інтернет-конференції «Актуальні проблеми сьогодення очима молоді», 24 травня 2022 року та рекомендовані до друку редакційною колегією.

Друкується згідно з рішенням Вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Протокол № 10 від 31.05.2022 р.).

Редакційна колегія:

Гурковський О. М.	викладач кафедри теоретико-біологічних основ фізичного виховання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Дубровський Р. О.	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури та методик їх навчання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Саланда І. П.	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Старух П. В.	магістр (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Тригуба О.В.	кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання (КОГПА ім. Тараса Шевченка)
Цісарук В. Ю.	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Швець О. В.	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти (КОГПА ім. Тараса Шевченка).

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

Комп'ютерний набір та верстка: Павло Старух
Комп'ютерний дизайн: Павло Старух

РОЗДІЛ І. ВІТЧИЗНЯНА ТА СВІТОВА ІСТОРІЯ

УДК 94 (477)

Багнюк Назар Анатолійович,
здобувач вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
д. і. н, професор Скакальська І.Б.

ВТРАЧЕНИЙ ШАНС ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ СТВОРИТИ АРМІЮ: ПРОБЛЕМИ І ДОСВІД ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

Анотація. *У статті проаналізовано спроби Центральної Ради створити власні збройні сили у ході революції 1917-1921 рр. Охарактеризовано ключові проблеми, протиріччя та наслідки цього процесу. Розглянуто позиції українських лідерів національно-визвольних змагань щодо необхідності організації української армії. Підкреслено вагомість наявності сильної армії для оборони держави.*

Ключові слова: *революція, армія, українізація, уряд, збройні сили.*

Annotation. *The article analyzes the attempts of Ukrainian government to create its own armed forces during the revolution in 1917-1921. The main problems, divergences and consequents of this process are characterized. The positions of Ukrainian leaders on necessity of creation of army in general are considered.*

Key words: *revolution, army, «Ukrainization», government, armed forces.*

У наш час, коли триває війна і ЗСУ України дають відсіч ворогу, то ми розуміємо значення армії. Тривалий час проблема боротьби українського народу перебувала у своєрідному табу, накладеного у першу чергу в роки перебування України в складі СРСР. Питання створення власної держави та повномасштабної війни УНР з більшовицьким рухом трактувалося, як антиреволюційне, а більшість лідерів та безпосередніх учасників тих подій розглядалися, як вороги народу та тією чи іншою мірою піддавалися репресіям. Проте поряд з політичним чинником, важливим залишається і військовий, адже революція породила чимале національне піднесення в армії, яка вимагала рішучих дій, що безпосередньо пригальмовувалося консервативно налаштованою елітою в Центральній Раді, що врешті-решт призвело до виснаження наявних сил та поразки УНР. Так чи інакше, проблема створення армії в Добу ЦР залишається однією з найбільш дискусійних в сучасній історіографії й потребує детального аналізу.

Дослідженнями збройних сил періоду Української Народної Республіки займалися як науковці з діаспори і сучасні вітчизняні історики, так і безпосередньо очевидці тих подій, що залишили фундаментальні мемуарні доробки, серед них – Зенон Стефанів, Василь Верига, Лев Шанковський, Олександр Удовиченко та інші.

Мета: проаналізувати процес українізації частин царської армії та спроб розбудови національного війська протягом 1917 року, а також проблеми що спіткали цей рух, наслідки та уроки для сьогодення.

До початку Першої світової війни армія Російської імперії налічувала 1 млн 423 тисячі солдат і офіцерів, після початої мобілізації чисельність збройних було збільшено до майже 5 млн 338 тисяч бійців. Загальна кількість піхотних дивізій сформованих у серпні-вересні 1914 року сягала 70, окрім цього існували інженерні, саперні, понтонні, автомобільні, залізничні, військово-повітряні підрозділи. Значну частину у багатонаціональній армії займали українці: як звичайні рядові солдати так і старші офіцери. За підрахунками істориків за час бойових дій з 1914 року на службу в ряди імператорської армії було мобілізовано близько 5 млн осіб з українських земель[1, с. 37].

Російська імперія що увійшла в Першу світову війну погано підготовленою на відміну від своїх економічно розвинутих союзників та супротивників, керуючись лиш застарілим лозунгом про «віру, царя і вітчизну», очікувано зазнала низку поразок на фронті від австро-німецьких сил [2, с. 3-8]. На тлі військових невдач на східному фронті, що першочергово ударило по відсталій економіці Російської імперії, в лютому 1917 року самодержавство, як

політична форма правління було повалене. Ключова роль у революційних подіях належала й армії, яка була ретранслятором настроїв населення, як на фронті так в далекому тилу. Факт участі в революційних подіях у Петрограді Лейб-гвардійського Волинського, Литовського та Преображенського полків підтверджують наведену тезу. Останній імператор Микола II був відсторонений від влади, яка перейшла до Тимчасового Уряду. Руїнами колишньої імперії прокотилася революційна хвиля, яка тією чи іншою мірою вплинула на усі верстви тогочасного населення, котрі вимагали від нового керівництва держави вирішення назрілих за роки як соціальних так і економічних проблем. Зрозуміло, що революційні події, які розгорнулися в лютому 1917 року не могли оминути осторонь багато мільйонну російську армію у якій за різними підрахунками служило від 3,5 до 4 мільйонів українців.

Проте, повалення монархії і революція в державі не припиняли стану війни та утримання фронту супроти австро-німецьких сил, де серед солдатів та офіцерів все більше долинали лозунги демократизації, а випадки масового дезертирства все частіше мали місце у рапортах командування. Тому 1 березня 1917 року, Петроградська рада робітничих депутатів опублікувала «Наказ №1» про створення у збройних підрозділах російської армії спеціальних солдатських комітетів, що стало першим кроком демократизації у лавах збройних сил. Революційний військовий рух ожив ще з більшою силою, коли стали доноситися заклики про формування національних частин, практика яких уже мала місце в російській імператорській армії. Національні підрозділи утворювалися першочергово на Південно-Західному фронті, котрий перетинав Україну і у військах якого був найвищий відсоток українців. В великих містах протягом березня проходили масові маніфестації за участю курсантів військових училищ та резервістів, що приходивши у повному складі уперше відкрито проголошували лозунги про вільну Україну або надання їй автономії. Це було початком процесу *українізації збройних сил* – тобто створення українських військових формувань у складі російської імператорської армії.

9 (22) березня у Києві за ініціативи адвоката та публіциста Миколи Міхновського відбулися перші військові збори, що закликали Тимчасовий уряд надати Україні статус автономії та проголосили себе Тимчасовою Українською військовою радою [3, с. 7-9]. Національні заклики українського офіцерства постійно вороже критикувалося російським старшим командуванням, так чи інакше, цього процесу було вже не зупинити й поступово Київ стає центром військового руху. Уже 16 (29) березня тут розпочинається перша нарада київського гарнізону на якій було проголошено створення української військової організації – Військового клубу імені П.Полуботка, а після виголошення тези М.Міхновським про необхідність формування власних збройних сил, у травні формується Перший Український козачий полк ім. гетьмана Б.Хмельницького [3, с. 10]. Одразу з цими подіями у Києві вирішують створити Український військовий організаційний комітет на який було покладено зобов'язання безпосереднього формування національних збройних сил. До складу комітету увійшли: полковники Глинський та Волошин, поручик Міхновський та хорунжий Павелко. Ключовим елементом революційних подій лютого-березня 1917 стали маніфестації в ключових центрах колишньої Російської імперії. Так, серед багатотисячних учасників демонстрацій значною часткою були українізовані військовослужбовці, що вимагали створення окремої національної армії в складі російської з введенням української мови, як статутної у складі цього формування. Солдатські організації стали організовувати подібні виступи в Москві, Петербурзі, Тернополі, Коломиї, Харкові. Уже в квітні утворюється Українська фронтова рада на чолі з Симоном Петлюрою. Проте основною проблемою продовження українізації армії був відчайдушний опір проросійських старших офіцерів та політиків. За їх висловлюваннями це було порушенням єдиного революційного фронту, а полковник, згодом генерал і командувач військами Київського військового округа Костянтин Обєручєв назвав формування українських підрозділів – «зрадниками Росії та дезертирами, що ховаються за жовто-блакитними прапорами». Хоча історії відомі існування: чехословацького полку, латиських стрільців та відомий польський корпус генерала Довбур-Мусьніцького [3, с. 11].

Опір проросійського командування та політиків не зумів зупинити процес українізації і 18 квітня (1 травня) було офіційно проголошено формування першого національного збройного формування Першого Українського козачого імені Богдана Хмельницького полку, чисельністю 3574 бійців розділених у 16 сотнях під командуванням штабс-капітана Д. Путника-Гребенюка. Полк одразу опинився під тиском з боку російського командування так і

рядового складу армії, що звинувачували «богданівців» у зраді. Одним із «чорних» днів українізації військових частин став залізничний інцидент влітку 1917 року. Беззбройні солдати 1-го Українського полку відправляючись на фронт ешелонами, були обстріляні кирасирами та донськими козаками на станції Пост Волинський внаслідок чого 16 козаків було убити ще 30 поранено. Винні російські офіцери не були покарані, а богданівці стали першими жертвами україно-російського протистояння. Ця подія ще більше розповсюдила революційний рух в армії зачепивши найвіддаленіші частини та полки у Туркестані та Далекому Сході [1, с. 37]. У травні 1917 року нараховувалося до 1337 українських солдатських організацій. Аби організувати стихійний національний рух в армії в єдине русло Центральна Рада вирішила організувати І Всеукраїнський військовий з'їзд, що відбувся 5-8 травня у Києві. У ньому прийняло участь близько 700 делегатів, які представляли інтереси майже мільйона військовослужбовців. Серед ключових питань оголошених на з'їзді були:

- Надання автономії Україні в рамках федеративної Росії;
- Націоналізація війська на національно-територіальному принципів;
- Запровадження української мови як офіційної у лавах збройних сил та військових учбових закладах.

Задля виконання поставлених завдань було створено Український генеральний військовий комітет на чолі з Симоном Петлюрою. Після з'їзду одразу утворилося ще кілька національних українських полків у різних куточках колишньої імперії.

На наш погляд, вагому роль в українізації війська відіграв ІІ Універсал, під тиском самостійників, було порушено цю проблему на найвищому рівні. Проте велике обурення у військах викликала необхідність її узгодження з російськими військово-громадськими організаціями. Це яскраво продемонстрував виступ Полку ім. гетьмана Полуботка. Він мав призвести до державного перевороту для передачі Центральній Раді повноти влади в Україні, але вона не пішла на таке захоплення.

В умовах опору російської влади до процесу українізації армії відбувся і ІІ Всеукраїнський військовий з'їзд наприкінці червня 1917 року, за участі 1976 делегатів, які представляли 1 732 442 вояки. Рішуча позиція військових на з'їзді змусила Центральну Раду проголосити 23 червня І Універсал, яким сповіщала, що «однині самі будемо творити наше життя». ІІ Всеукраїнський військовий з'їзд та проголошення автономії хронологічно співпали з генеральним наступом російських військ (т.з. Наступ Керенського), тому дії ЦР могли загрожувати провалу операції, що вимусило Тимчасовий Уряд піти на переговори з очільниками в Києві та пообіцяти визнання ради, як органу місцевого управління, але натомість «не розвалювати фронт українізацією». На що очільники Центральної Ради погодилися, по суті віддавши усі привілегії управління збройними силами в руки ТУ. Прикладом цього є наведена теза з ІІ Універсалу Центрально Ради:

«Що торкається комплектування військових частин, то для сього Центральна Рада матиме своїх представників при кабінеті Військового Міністра, при Генеральнім Штабі і Верховному Головнокомандуючому, які будуть брати участь в справах комплектування окремих частин виключно українцями, поскільки таке комплектування, по определенню Військового Міністра, буде являтись з технічного боку можливим без порушення боєздатності армії» [6].

Однак, запланований наступ Керенського зазнав повної поразки по суті ставши останньою операцією російської армії на Східному фронті Першої світової війни. Деморалізовані солдати переповнені пацифістським духом бунтували, відмовляючись продовжувати воювати.

На тлі розвалу армії, Тимчасовому уряду не залишалося нічого окрім, погодити наказ про реорганізацію збройних з'єднань за національно-територіальним принципом, але під повним керівництвом російської влади, яка в свою чергу ліквідувала окреме українське відомство – Генеральний секретаріат військових справ. Розуміючи перевагу дисциплінованих національних частин 18 липня 1917 року за наказом генерала Лавра Корнілова була розпочата реорганізація 34-го армійського корпусу 7-ї армії. Усіх вояків російської національності було переведено до 41-го корпусу, а на їх місце надіслано солдат-українців з інших підрозділів. Дане військове з'єднання було очолене генералом П.Скоропадським й увійшло в історію під назвою 1-й Український корпус [3, с. 23].

Невдовзі було створено аналогічний 51-й корпус, згодом перейменований у 2-й Січовий Запорізький. Українізація оперативно проходила в інших підрозділах російської армії:

кавалерії, артилерії. На Румунському фронті відбувалась реорганізація за національним принципом 10-го, 11-го, 26-го і 40-го армійських корпусів. Піддалася українізації й 4-та Стрілецька «залізна» дивізія у вересні 1917 року. Дане військове з'єднання складалося виключно з українців та перебувала на румунському фронті до березня 1918 року, після чого була передислокована у повному складі до Одеси де була розформована за наказом Центральної Ради.

Щодо кавалерійських частин російської армії то український рух найактивніше проходив у складі 14-го Уланського полку, який складався переважно з українців. Спочатку реформам піддався лише один ескадрон цього формування. Проте, невдовзі був сформований цілий кінний полк, який отримав найменування на честь Т.Шевченка та став налічувати 800 шабель. На Північному фронті було організовано Гайдамацький курінь у складі 1-го Фінляндського піхотного полку. Очолив з'єднання сотник Пустовіта. Курінь прославився важким переходом через Білорусь до Києва у ході якого завдав кілька поразок більшовицьким загонам, проте самі гайдамаки зазнали важких втрат і змушені були влитися до складу «богданівців».

У жовтні за ініціативи полковника В.Павелка розпочалося формування «сердюцьких дивізій», за задумкою елітних гвардійських підрозділів УНР, проте через пересторогу діячів ЦР ці полки були розформовано, через «можливість використання їх як засіб тиску та впливу на політиків Центральної Ради» [5, с. 5]

Масштаби українізації доторкнулася і військових учбових закладів. Так в Академії Генерального Штабу в Петербурзі було створено Українську академічну раду. У вересні 1917 року в Києві було українізовано дві піхотні школи, а також гарматний дивізіон, інженерний полк, телеграфічну сотню та запасний скорострільний курінь.

З жовтневими подіями в Петрограді, поваленням ТУ й становленню більшовицької влади, відношення до українізації армії та й взагалі до Центральної Ради було не однозначним. Червоний переворот був прийнятий з насторогою у Києві і наступні події, що супроводжувалися збройною боротьбою на вулицях міста, примусило українську владу та передусім військових до втручання. Придушення виступу більшовиків та проведення III Всеукраїнського військового з'їзду з 2 по 12 листопада де-факто стали кульмінаційними подіями українізації армії.

Проте знову рішучість військовослужбовців була зустріта пасивністю Центральною Радою, яка не наважувалася на проголошення повної незалежності України й створення регулярних збройних сил. Тим не менше українізовані полки у Києві та регіонах протистояли намаганням більшовиків захопити владу, постійно роззброюючих їх та ешелонами відправляючи за територіальні межі проголошеної УНР. Це були останні мирні намагання врегулювання назріваючого конфлікту між Раднаркомом та ЦР, апогеєм якому став «Маніфест до українського народу з ультимативними вимогами до Центральної Ради» від 4 (17) грудня 1917 року, що звісно був відкинутий Києвом.

Однією з помилок політиків цього кризового періоду стала повна бездіяльність й ігнорування уже відкритої більшовицької агресії в Харківській губернії та відставка Симона Петлюри з поста генерального секретаря військових справ, який намагався протидіяти по суті повномасштабному наступу червоних загонів на українські території. Ця подія буквально перекреслила усі здобутки українізації збройних сил, солдат і старшин, відданих справі українського народу демобілізували, а найбільш професійні командири були звільнені, або подали у відставку у знак незгоди з політикою відвертого пацифізму уряду Винниченка. Сучасні історики та очевидці, які залишили власні спогади про події кінця 1917 року доволі часто критикують соціалістичні погляди В.Винниченка, особливо щодо організації армії, а конкретніше заміни її на народну міліцію (тобто ополчення). Така форма організації військових з'єднань могла бути доступна лише за умови сильної централізованої влади та умови миру під час якого ополчення могло б періодично (кілька разів щорічно) проходити тактичний вишкіл. Ще однією не менш важливою рисою «міліції» повинна була бути організованість та мобільність аби у разі необхідності максимально швидко сформувати бойові підрозділи та виступити на захист державності, що буквально не могло бути здійсненим на чималій території УНР. Проте «левова частка» представництва Центральної Ради обстоювала саме цю концепцію збройних сил на добровольчих, не регулярних засадах. Така позиція влади наприкінці 1917 року згубно вплинула на рештки українізованих підрозділів, що самодемобілізувалися, а що гірше піддавалися більшовицькій агітації, яка

вбачала в слабкості ЦР власну вигоду напередодні повномасштабного вторгнення. Розглядаючи проблему створення збройних сил, окрім боязні будівництва військової машини Грушевським, Винниченком та іншими політичними діячами варто пригадати складний бюрократичний апарат УНР. Так міністерство військових справ об'єднувало Генеральний і головний штаби, що в свою чергу містили значну кількість структурних одиниць, які відповідали за ті чи інші роди військ або організаційно-логістичні питання. Усі ці відділи більше перешкоджали налагодженню військового механізму, аніж розв'язували нагальні потреби [4, с. 5].

Пасивність та безумовно згубна політика урядовців наприкінці 1917 року призвела до розкладання не так давно українізованих частин російської армії, що зрештою зіграло злий жарт з Центральною Радою у ході зимового наступу більшовиків, який доводилося зупиняти силами добровольчих формувань «вільного козацтва», Гайдамацького коша Наддніпрянської України та того що залишилося внаслідок згубної антимілітарної політики ЦР. Лиш героїзм бійців та студентів на станції Крути у січні 1918 року змогли виграти час для укладення Берестейського мирного договору та вступу у війну на боці УНР Німецької та Австро-Угорської імперії.

Важливо розглянути переконання самого М. Грушевського, адже, коли він і його родина, пережили трагічну більшовицьку навалу в січні 1918 року, коли було спалено будинок, М. Грушевський розробляє концепцію майбутнього державного устрою незалежної України, особливе місце в якій відводить армії. У своїй праці «На порозі Нової України» голова УЦР зазначав: «Треба раз поставитись до армії […] як до окраси держави й нації, її почесну варту, куди йде все щонайкраще, найбільше перейняте щирим, серйозним відношенням до держави, її демократичних, соціальних і національних завдань, не за напасть, не за страх, а за совість, щоб віддати кілька найкращих літ сповненню найвищого громадського обов'язку: боронити найвищі народні досягання своєю кров'ю!» [7 с. 50]. Як бачимо, що голова Центральної Ради усвідомив значення армії, але вже трохи запізно.

Українізація збройних частин російської армії, показала що про самостійну долю України турбуються не тільки політики у стінах Центральної Ради та інших урядових установах, але й військовослужбовці. Можна стверджувати що протягом літа-осені 1917 пасивну політику УЦР підштовхувала рішучість армії, яка у ці місяці за короткі терміни змогла створити численні, дисципліновані, ідейно-вмотивовані та патріотично налаштовані підрозділи, готові відстоювати інтереси незалежної України. На жаль, успіх процесу українізації та усі її досягнення були нівельовані наприкінці того ж 1917 року, коли Центральна Рада видала низку указів про демобілізацію збройних формувань, тим самим знищивши увесь потенціал оформлення низки багатотисячних полків іменованих на честь козацьких гетьманів у єдину національну регулярну армію.

У підсумку підкреслимо, що українізація створила підґрунття для розвитку військової справи на території УНР, не розуміння політиків значення військовослужбовців в національному русі, призвело до дезорганізації солдат і офіцерів, які або повернулися до мирного життя, або були розагітовані більшовицькою пропагандою, а рештки полків опинилися у постійній меншості, проте вели холоднокровний та відчайдушний опір московитським загарбникам.

В сучасній Україні 6 грудня 1991 року Верховною Радою був прийнятий Закон про Збройні Сили, чим було започатковано їх створення на теренах незалежної України. Сьогодні під час повномасштабної війни, ми розуміємо значення армії для незалежної держави.

УДК 94(477)"1929/195":329.17

Васильків Дмитро Сергійович,
здобувач вищої освіти 31-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., викл. Сеньківська Г. Я.

ПОЧАЇВСЬКИЙ ОСЕРЕДОК УПА В КОНТЕКСТІ ПОВСТАНСЬКОГО РУХУ НА ВОЛИНІ У ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Анотація.*У статті висвітлена діяльність Української повстанської армії на Волині у період Другої світової війни. Показана її роль уборотьбіза власну державність. Розкрито значення Української повстанської армії вісторії героїчної боротьби українського народу.*

Ключові слова:*Українська повстанська армія, Друга світова війна, боївка, Організація Українських націоналістів, воєнний округ «Богун».*

Annotation. *The article covers the activities of the Ukrainian Insurgent Army in Volynduring the Second World War.Its role in the struggle for one's own state hood is shown.The significa nce of the Ukrainian Insurgent Army in the history of the hero icstruggle of the Ukrainian people is revealed.*

Keywords: *Ukrainian Insurgent Army, World War II, militancy, Organization of Ukrainian Nationalists, Bohun Military District.*

Наша держава та її народ переживають нелегкі часи. Останні вісім років Україна перебувала у стані гібридної війни із Росією. 24 лютого 2022 року повномасштабним вторгненням російської армії розпочався новий етап російсько-української війни. Це – народна війна за незалежність і суверенітет нашої країни, а також – за цивілізаційний вибір. Україна відстоює свою приналежність до європейської цивілізації і водночас – ті засадничі цінності, права і свободи, що лежать в основі Західного світу.

Без розуміння історичного контексту неможливо зрозуміти дії й ті воєнні злочини, які вчиняє Росія в Україні на сучасному етапі. Свідченням свідомих злочинів проти української нації є голодомори, репресії, а також події нинішнього сьогодення. Але наш народ показував і показує свою незламність та мужність у боротьбі за найвищу людську цінність – свободу.

Актуальним є звернення до історії героїчної боротьби Почаївського осередку УПАза власну державність у роки Другої світової війни. Свідомі представники української нації згуртувалися навколо організацій ОУН та її військової структури УПА і вели запеклу, хоча й не рівну боротьбу, як з фашистськими так і з більшовицькими окупантами. Серед них були безстрашні та вірні національній ідеї сини та доньки Волині, в тому числі і Кременеччини. Необхідно повернути із забуття найважливіші події та імена справжніх лицарів нашого краю, які були рушіями історичних процесів і вели нас до незалежності.

Проблематика діяльності Української Повстанської Армії попри значне зацікавлення громадськості і суспільства належить до тих, які є недостатньо вивчені в історичній науці. Насамперед, – це пов’язано зі значним періодом бездержавності України, через що вітчизняній історіографії залишилися у спадок спотворені картини і кліше радянської пропаганди. На даний час історіографія діяльності УПА є доволі широкою, проте окремих досліджень, присвячених Кременеччині, вкрай мало, а ті, що є, не дають відповіді на низку поставленихзапитань.

Насамперед, слід охарактеризувати дослідження, які були написані безпосередніми учасниками подій і торкалися організації та бойової діяльності УПА. У праці Миколи Лебедя "УПА" описувані події охоплюють, переважно, період німецької окупації і не виходять за межі 1944 р., але це цінне документальне дослідження про численні факти боротьби ОУН-УПА проти гітлерівської Німеччини та комуністичної агресії СРСР [8]. У статтях Осипа Дяківа і Петра Федунаідеться про розгортання і діяльність відділів УПА та вклад ОУН у їх розбудову. О. Дяків згадував про рейд сотні “Сіроманці” під командуванням Степана Коваля (“Косач”), яка упродовж серпня-вересня 1945 р. проводила рейд у Кременецький надрайон. Дані про діяльність УПА в околицях Кременця та Почаєва містяться також у спогадах учасника подій Федора Винженовича у книзі «Нас не зламати».

В узагальнюючих сучасних монографіях з історії ОУН та УПА Петра Содоля [9], Юрія Киричука[2], Володимира Косика[3; 4]та ін. подаються окремі факти з діяльності УПА на Тернопільщині. Лев Шанковськийу монографічному виданні «Історія Українського Війська»в одному з розділів висвітлює діяльність відділів повстанської армії на Тернопіллі. Заслуговує уваги також праця «Літопис Української Повстанської Армії» Сергія Волянюка. Та все ж тематика діяльності УПА на теренах Кременеччини потребує подальших досліджень.

Українська повстанська армія (УПА) – військово-політичне формування, що діяло на території України в 1942–1956 роках.Метою створення УПА було об'єднання розрізнених збройних груп націоналістів під керівництвом ОУН(б). Своїм головним завданням УПА декларувала підготовку повстання після того, як комуністичний СРСР і нацистська Німеччина виснажать одне одного у кровопролитній війні. УПА виступала за створення Самостійної Соборної Української Держави, яка мала включати в себе всі етнічні українські землі.

Періодом заснування вважають 14 жовтня 1942 року.Одним із останніх боїв УПА з військами НКВС був бій задляпридушення антикомуністичного повстання 1956 року, метою якого булоблокування радянських військових колон до Угорщини.Діяльність УПА можна цілком упевнено вважати складовою боротьби поневолених нацистами народів, яка у роки Другої світової війни набула широкого розмаху у Франції, Югославії, Польщі, Чехословаччині, Албанії, Греції, Бельгії, Данії та інших країнах. При цьому УПА була чи не єдиною в Європі підпільною армією, що не отримувала зовнішньої матеріальної, фінансової чи іншої допомоги, а орієнтувалася лише на підтримку українського населення на територіях, де вона діяла.

Історію українського національно-визвольного руху діяльності УПА неможливо розглядати без комплексного дослідження організаційно-територіального поділу ОУН, який залишається найменш з'ясованим, зокрема на Тернопільщині. 9 квітня1943року на нараді Проводу ОУН (б) вирішено іменувати всі збройні формування Українською повстанською армією; об'єднати боївки і сотні у більші структури – Групи. Для кожної Групи виділялася певна територія, де створювалися Воєнні округи (ВО). Їх межі приблизно відповідали межам областей: ВО «Турів» (Волинська область), ВО «Заграва» (північ Рівненської області), ВО «Богун» (південь Рівненської, північ Тернопільської областей: Кременець, Почаїв, Щумськ), ВО «Тютюнник» (Житомирська область). Листопад–грудень1943 року утворено Генеральні воєнні округи (ГВО), де оперували окремі Групи УПА: УПА–Північ (північно-західні землі Полісся та Волині), УПА–Південь (Південна Волинь, Поділля) й УПА–Захід (Галичина). Із лютого 1945 р. у Тернопільську округу також увійшли північні райони, які були об'єднані у Кременецький надрайон.Таким чином, з літа 1945 р. Подільський край ОУН складався з трьох округ. У Тернопільську округу ОУН увійшли 17 районів, які об'єднувалися у три надрайони – Кременецький (райони: Вишнівець, Великі Дедеркали, Кременець, Ланівці, Почаїв, Шумськ), Тернопільський (райони: Великі Бірки, Великий Глибочок, Залізці, Зборів, Козлів, Микулинці) та Скалатський (райони: Гримайлів, Збараж, Нове Село, Підволочиськ, Скалат).

Поділ на три округи у Подільському краї проіснував до чергової реорганізації мережі підпілля, що настала у 1949 р. На основі Кременецького надрайону в другій половині 1949 р. створили Кременецьку округу ОУН, повстанці якої освоювали суміжні райони Кам'янець - Подільщини, оскільки відповідно до завдань Проводу ОУН підпілля активно рушило на Схід. У підпорядкуванні окружного проводу перебувало, ймовірно, два надрайонні проводи. Кременецький надрайон складався з 8 районів: Великі Дедеркали, Вишнівець, Збараж, Кременець, Ланівці, Нове Село, Почаїв і Шумськ [1, арк. 63].

Партизанські підрозділи, створені членами ОУН (бандерівців), почали з'являтися на Кременеччині від лютого 1943 року. Тут свою боївку організував член військової референтури Кременецького окружного проводу ОУН Іван Климишин («Крук»).Під час навчання у Вишнівецькому ремісничому училищі в 1936 році вступив до ОУН, за що польська влада засудила його й ув'язнила у Кременецькій тюрмі, згодом — у Березі Картузькій. Після приходу більшовиків І. Климишин в листопаді 1939 року нелегально перейшов кордон і навчався в розвідувальній школі у Німеччині. У липні 1941 року разом з Вавринюком повернувся в рідні місця[6, с. 86]. Учасник похідних груп ОУН насхід України. В Києві у 1942 року заарештований гестапо, але дорогою до тюрми втік. Бойове хрещення цього відділу було таким же, як і сотні Перегіняка — напад на в'язницю м. Кременця.

Перша спроба виявилася невдалою. "Крук" із усього п'ятьма бойовиками несподівано напоровся на самого начальника тюрми. Через незаплановану перестрілку здійнялася тривога, тож довелося відступати. Але в'язнів треба було визволяти за всяку ціну, бо окупанти готувалися поставити їх до стінки. Цього разу бандерівці підготувалися краще. Допомагали Климишину розробляти план операції соратники по військовій референтурі Ілля Ткачук («Олег») та Іван Міщена («Корж»).

У ніч з 19 на 20 лютого 1943 року бойові групи рушили в бік в'язниці. Один із підпільників перерізав телефонний дріт та розірвав колючий дріт, який оточував тюрму.

Підійшовши до мурів, повстанці приставили кілька драбин, залізли на стіну й придушили вогнем охорону. Далі дві бойові групи на чолі з "Круком" і "Коржем" проникли на подвір'я, забрали в охоронців ключі й повідкривали камери. Місяць березень ознаменувався масовою появою нових повстанських боївок і сотень. Успіхи перших відділів у лютому надихали на більш зухвалі й масштабні операції проти нацистів.

9 березня 1943 року боївки Івана Климишина ("Крука") й Гордія Загоруйка ("Гармаша") атакували с. Великі Бережці Кременецького району Тернопільщини. Загинуло 14 німців, серед яких і ландвірт — урядовець, який займався пограбуванням українського села. Його спалили у власному будинку.

9 квітня 1943 року об'єднані загони "Крука" та Василя Процюка ("Кропиви") (80 вояків) обстріляли німецьку автоколону на шляху Шумськ—Кременець. Загинув начальник жандармерії Кременецького гебіту Фріц Єгер і четверо жандармів.

Весною "Крук" заснував табір на схилі гори неподалік с. Велика ІловицяШумського району. На квітень його загін налічував уже 40–50 бійців. У травні загін збільшився на 150 вояків за рахунок боївки з Лановецького району Тернопільщини.

Згодом долучилися ще лоївки Дедеркальського й Шумського районів. Так до червня 1943 року виник Кременецький курінь УПА — одне з перших формувань такого рівня.

Надзвичайно цінний матеріал для дослідників структури та діяльності УПА на Кременеччині міститься в протоколах допитів арештованого в грудні 1944 року повстанця Григорія Миколайовича Мельника (1896 р. н., уродженця с. БриківШумського району Тернопільської області),який характеризує структуру УПА групи «Богун», яка діяла протягом 1943–1944 років у Кременецькому, Почаївському та Шумському районах. Він вказував: «В системі штабу південної групи УПА, були наступні відділи: 1. Оперативний відділ; 2. Відділ постачання; 3. Відділ медичної служби; 4. Військова жандармерія; 5. Політичний відділ; 6. Відділ підготовки кадрів; 7. Редакційна колегія».

Начальником оперативного відділу штабу був колишній царський полковник Омелюсик, який мав псевдонім «Поліщук», мешканець м. Почаїв». На початку липня 1941 р. Омелюсик прибув на Кременеччину. Він служив у штабі Поліської Січі отамана Т. Бульби Боровця (1941–1942 рр.). Керівник Почаївської районної управи (01.1942 р. – 03.1943 р.). Мобілізований 04.1943 р. до УПА, а з 07.1943 р. – керівник оперативного відділу штабу ВО Заграва. Його дружина Тетяна була керівником вишколівмедсестер УПА–Північ [1 с. 173–186]. У протоколах допитів звучало запитання і про технічне оснащення групи, при цьому полонений вказував на наявність 5 або 6 німецьких вантажівок, які здебільшого були захоплені в німецьких окупантів районними відділами УПА. Був також один легковий автомобіль, який був поломаний, а тому не використовувався. Для автомобілів було створено резерв пального. Приблизно 10 бочок бензину, які зберігались на спеціальному складі, закопаному в землю. У серпні 1943 р. підрозділи УПА, під тиском німецьких військ, залишили Антоновецькі ліси, склад з бензином вивезти не вдалось. Тому він був засипаний землею. Крім цього, південна група мала значну кількість телефонних апаратів, які здебільшого не використовувались. Телефонний зв'язок був налагоджений між штабом південної групи УПА, Дубенським і Кременецьким куренями. Також телефонний зв'язок був між штабом і підстаршинською школою та підрозділами військової жандармерії, що дислокувались в селах Антонівці та Велика Іловиця. Телефонний зв'язок підтримувався через комутатор, який знаходився в штабі жандармерії у селі Антонівці. Крім того, південна група УПА мала власну типографію, в якій були друкарські станки і типографські машинки. У системі південної групи УПА також була майстерня з ремонту зброї. У майстерні був один ковальський горн, токарський верстат, три слюсарні верстати, токарський і ковальський інструменти, а також окремі деталі, необхідні для відновлення зброї[1,с. 173–186]. Цей факт

свідчить про серйозні заходи з розбудови армії, здійснені командуванням у доволі короткі терміни.

Розглядаючи діяльність груп УПА на Кременеччині,варто відзначити і Почаїв. 24–25.05.1942 р. у Почаєві відбувалася конференція ОУН(м). Почаївська конференція ОУН обрала О. Кандибу заступником голови ОУН та головою Проводу на українських землях.

За статистичними даними міста ряди ОУН і УПА поповнили 78 юнаків і дівчат з Почаєва [7, с. 8]. У березні 1944 року група з 90 повстанців з Почаєва та навколишніх сіл напала на міліційну дільницю в с. Лосятин (Почаївський район), вбили дільничного, уповноваженого Іващенка, спалили сільську раду.

Ф. Венжинович у своїй книзі «Нас не здолати» згадує про підрозділ УПА під командуванням Григорія Решетила (псевдо «Чернець»), який дислокувався поблизу Ст. Почаєва, у листопаді 1944 р. повстанці дали бій Почаївському та Радивилівському гарнізонам енкаведистів. І лише прибуття підкріплень із Кременця та Білокриниці змусило повстанців відступити.

Згідно з історичними даними, 11 січня 1949 року внаслідок захоплення пошуковою групою МДБ (27 військовослужбовців) криївки райбоївки ОУН–Почаїв, в якій перебували четверо повстанців, у лісі біля села Будки Почаївського району Тернопільської області загинули в бою райпровідник ОУН–Почаєва Петро Любчик (псевдо «Борис»), заступник райпровідника Костянтин Мудрик (псевдо «Шаг»), підрайонний провідник ОУН Василь Теслюк (псевдо «Вовчек»), райреферент СБ Петро Тибенко (псевдо «Чемний»).

Історія Почаївської лаври містить свідчення про те, як ченці активно допомагали бійцям Української повстанської армії. Преподобний Амфілохій Почаївський допомагав, лікував повстанців УПА, завідувач лаврською бібліотекою ігумен Мирослав, в миру Шілінський Микита Якович (похований на Лаврському цвинтарі). 1950 року заарештований за звинуваченнями не просто у зв'язках з ОУН, а у поповненні рядів повстанців іншими бійцями. НКВС знайшла схрон ігумена з книжками українських церковних діячів 20–30-х років та записку, яка починається з намальованого вгорі хреста та привітання "Слава Україні". У записці о. Мирослав розповідає комусь із повстанців, через кого можна "вийти" на намісника Лаври.

Інший лаврський монах, який допомагав українському підпіллю, був ієромонах Прокопій (в миру ПавелІващук), заарештований 1947 року за націоналістичну пропаганду серед населення Почаєва, в тому числі у проведенні в себе на квартирі націоналістичних зібрань і співпраці з ОУН.

Керуючий справами Духовного Собору архімандрит Афанасій (Олексій Прокопович Миронович) заарештований 1951 році за зберігання цілої скрині української літератури, уенерівських грошей з тризубом та отруйних речовин. Його брат Григорій Миронович 1947 році засуджений за підтримку УПА.

У повстанському русі на теренах Кременеччини, активну участь брали також жінки. Однією із них була Ганна Хворостецька (Мирончук), уродженка села Крупець . 1943-му Ганнуся вступила до лав ОУН (їй тоді щойно виповнилося 16 років), пройшла вишкіл у штабі УПА — оволоділа азбукою Морзе, навчилася складати топографічний план місцевості, отримала псевдо «Леся». Юна патріотка займалася розповсюдженням агітаційної літератури, пропагандистською роботою, військовою розвідкою тощо. Як записано в її справі, яка міститься в архівах СБУ Рівненської області, «Леся» виконувала функцію підрайонного організаційного ОУН. Завдання здійснювала на території Волині та Полісся. НКВС вийшов на її слід, 12 лютого 1945 року була підписана постанова про арешт повстанки. Після арешту почалися допити. Ганну катували, допоки вона не непритомніла, а по тому відливали водою й знову били. За 54-ою статтею молоду патріотку було засуджено до десяти років позбавлення волі в сталінських концтаборах. Її звинуватили у постачанні військовикам УПА одягу та харчів (про вишкіл та військові завдання енкаведисти так і не дізналися).

Ганна пройшла етапом концтабори Карагандинської області, Джезказгану, Сибіру... Це були роки непосильної праці, знущань та поневірянь [7, с. 8].

Ще однією учасницею ОУН-УПА була Надія Хоміч(Сімора). Народиласяв с. Березина (з 1949-го приєднане до Почаєва) 22 серпня 1929 року. Батьки були селянами — тато ковалем, мама домогосподаркою. Дівчина закінчила семикласну школу, яка розташовувалась у лаврських приміщеннях. Працюючи в артілі, Надія стала зв'язковою УПА. Проте заарештували її не за зв'язок з повстанцями, оскільки про це не знали в НКВС.

Почаївці-старожили ще й досі пам'ятають подію, яка у ті часи сколихнула містечко. У травні 1947 року автоматною чергою поранили начальника районного відділу НКВС м. Почаєва — Вороніна. Розповідають, що він ввечері йшов з кіно територією лаврського саду, аназустріч йому — жінка з «немовлям» (це був замаскований автомат). Стріляв упівець, перевдягнутий у жінку. Йому вдалося поранити майора-енкаведиста. Інші стверджують, що напад відбувся в будинку № 22 по вул. Кременецькій. Також існує цілковито вірогідна версія, що ця акція була спровокована владою. У відповідь на згадану подію, більшовицькі каральні органи здійснили облаву на молодь у кількох місцях містечка. Заарештованих відправили в кременецьку в'язницю. Те, що відбувалося там, Надія Федорівна пригадує, як найстрахітливіший сон…

Вона знаходилась у камері з дівчиною Ганною з Сапанова. Одного ранку ту забрали на допит, під час якого їй відрізали вуха, груди. У в'язниці був офіцер-кат Кравченко. Допити проводив уночі, впродовж яких в буцегарні звучали моторошні крики – то на електричному кріслі мордували чоловіків.

Надію мучив офіцер Салантьєв. Вибиваючи зізнання, з усієї сили тиснув її босі ноги чобітьми – повідбивав пальці, бив кулаками по голові.

«Судив» Надію Сімору військовий трибунал (зрозуміло, що ніякого суду не було). Дали 25 років концтаборів[7, с. 8].

Серед почаївчан від рук енкаведистів за зв'язки з ОУН–УПА загинули І. Данилюк, О. Волошин, П. Колісник, М. Крутяк, М. Мостенчук, І. Романчук, І. Трохимлюки, П. Шатківський та інші, а їхні родини депортували у Сибір.

Історія українського народу засвідчила його нездоланне прагнення до волі, збереження своєї етнічної і національної самобутності, створення власної держави як передумови і як результату буття нації. У той час, як націоналісти вважали націоналізм не чим іншим, як справжнім патріотизмом, їх противники творили міф про те, що український націоналізм неприйнятний як для інших етносів, так і для самих українців. Як підтверджує досвід розвинутих держав, за всю історію людства не винайдено сприятливішого суспільного середовища для реалізації усіх прав людини, ніж національна спільнота у формі національної держави.

Список використаних джерел

1. Галузевий державний архів Служби безпеки України. Ф. 13. Спр. 372. Т. 1. Арк. 173 – 186.

2. Киричук, Ю. А. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття : ідеологія та практика / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів : Добра справа, 2003. 463 с. : фотоіл.

3. Косик В. Боротьба за незалежністьУкраїни в 1938–1941 роках. ВтратиУкраїни у Другійсвітовійвійні. НауковеТовариствоім. Т. Шевченка в Європі. Київ, 2013. 174 с.

4. Косик В. Правда історії. Роки окупаціїУкраїни 1939–1944 (Збірник статей) / Київ : Українськавидавничаспілка, 2008. 184 с.

5. Літопис УПА. Нова серія. Т. 16 : Волинь і Полісся у невідомій епістолярній спадщині ОУН і УПА. 1944–1954 рр. Київ ; Торонто, 2011. С. 131.

6. Олещук І., Щербак Л. Климишин Іван Тимофійович. Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. редкол. : Г. Яворський та ін. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2005. С. 86.

7. Паспорт Почаївської міської об'єднаної територіальної громади. Почаїв, 2016. С. 8.

8. Сьогодніминаєрічниця з дня смерті одного з провіднихборців за незалежність – Миколи Лебедя. URL :https://zahid.espreso.tv/sogodni-minae-richnitsya-z-dnya-smerti-odnogo-z-providnikh-bortsiv-za-nezalezhnist-mikoli-lebedya(дата звернення: 03.02.2022)

9. Содоль П.Українськаповстанськаармія 1943–1949 : довідник. Нью-Йорк : Видавництво «Пролог», 1994. 199 с.

УДК 94 (477)

Кононьчук Юлія Михайлівна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
д.і.н, проф. Стронський Г.Й.

УЧАСТЬ ПРИВАТНИХ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ ВОЛИНСЬКИХ МАГНАТІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЛІВОНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. *У цій статті проаналізовано роль приватних збройних формувань волинської магнатерії у військовому конфлікті Речі Посполитої та Московського царства за Лівонський регіон.*

Ключові слова: *мілітарна революція, війна, армія, магнати, збройні сили.*

Annotation. *The article analyzes the role of private armed forces of the Volyn magnates in the military conflict between the Polish-Lithuanian Commonwealth and the Moscow Kingdom over the Livonian region.*

Key words: *military revolution, war, army, magnate, armed forces.*

Перехід європейського суспільства від Середньовіччя до Нового часу ознаменувався корінними суспільно-політичними та економічними змінами усіх сфер життя. Не оминули такі зміни й військовий аспект життя соціуму. «Мілітарна революція» XVI ст. спричинила радикальні зміни в європейській військовій справі, викликавши лавиноподібний процес економічних, соціальних, політичних і культурних змін, які змінили обличчя Європи та заклали основи сучасного європейського суспільства [6, ст. 13]. Стосовно Речі Посполитої, то магнатські збройні загони були важливим елементом військової організації держави (часом, навіть, кількісно переважаючи коронні війська), аж до часу її падіння. Утім, так званий перший етап мілітарної революції успішно проходив у Речі Посполитій і більшість його аспектів були втілені й у надвірних військах магнатів.

Реформи Сигізмунда II та Стефана Баторія ознаменували собою завершення вище згаданого етапу військової революції. У результаті воєнно-політичних реформ 1570 – 1580 рр. військо Речі Посполитої фактично отримало «нове обличчя» та стало однією з впливових сил у Центрально-Східній Європі. Військові кампанії польсько-литовської армії кінця XVI ст., засвідчили, що військово-політичному керівництву держави вдалося розробити модель організації армії, яка оптимально відповідала умовам східно-європейського театру воєнних дій. В результаті вжитих в кінці правління Сигізмунда II і при Стефані Баторії заходів, армія Речі Посполитої набула вигляду, в якому вона проіснувала аж до початку 30-х рр. XVII ст.

Метою нашого дослідження є висвітлення участі приватних збройних формувань волинських магнатів на завершальному етапі Лівонської війни та показати їх роль в успішності військових кампаній Стефана Баторія.

Лівонська війна стала знаковою подією в військово-політичній історії не тільки її безпосередніх учасників, а й усіх державних утворень цього регіону. Утім, чи не найважливішу роль вона відіграла в історії Великого князівства Литовського та Королівства Польського. Для Литви ця війна стала останнім випробуванням в боротьбі за політичну незалежність. Більше того, вона створила основні передумови для прискорення інтеграційних процесів з Польщею та прямо спричинила підписання Люблінської унії 1569 р. Невдачі першого періоду війни були каталізатором суттєвих реформ в новоутвореній польсько-литовській державі у військовій сфері. Як ключовий військовий конфлікт для Речі Посполитої того часу, конфлікт у Лівонії вимагав максимально можливого напруження сил від протиборчих сторін. Тому не дивно, що у цьому конфлікті брали активну участь й збройні формування волинських магнатів.

У 1576 році польську корону отримав трансільванський воєвода Стефан Баторій. Головним завданням новообраного короля було повергнення втрачених в ході війни з Московським царством 1563 – 1577 рр. територій . Дипломатичні переговори, що розпочались у 1578 р. у відповідь на московську агресію в Ліфляндію 1577 р. очікувано завершилися нічим й 30 червня 1579 року королівська армія рушила в похід на територію

Московського царства [9, ст. 65].

Першою кампанією Стефана Баторія на території Московського царства була облога Полоцька, одного з найбільш важливих у стратегічному плані пунктів на польського-московському прикордонні. Чисельність польсько-литовської армії під час походу на Полоцьк досі викликає дискусії. Зокрема, в українській історіографії існує думка, що армія короля під стінами Полоцька нараховувала близько 15 тис. чоловік[10, ст. 266], однак скоріше за все, вона була набагато чисельнішою. Знаний польський історик Д. Купіш у праці «Полоцьк. 1579» вказує, що Стефан Баторій мав у своєму розпорядженні 18 739 воїнів армії коронної та 22 975 чол. литовських військ [1, ст. 104-105].Особливу цікавість викликають розрахунки, згідно з якими, близько 10 тис чол. литовської армії становили приватні збройні формування магнатів. Найбільш чисельні загони виставила волинська магнатерія, зокрема князь Василь-Костянтин Острозький та князь Януш Збаразький, який, до всього, був одним з ад'ютантів короля.

Приватні загони магнатів приєдналися до армії короля уже після початку облоги Полоцька, і саме вони замкнули кільце оточення навколо міста, зайнявши позиції за лівому березі річки Полоти. Упродовж усього часу облоги, волинські військові загони брали, як, зрештою і уся армія, участь у виснажливих інженерних роботах та безперервних штурмах кріпосних укріплень. Протягом більшої частини серпня 1579 р. облога міста не мала успіху. Окрім того, війська стали відчувати брак продовольства. Московські загони, що знаходилися на тилах польсько-литовської армії у фортецях Сокол, Дрісса, Ніша та Туровль, розпочали систематичні, хоча і недостатньо інтенсивні, напади на ізольовані загони, знищували обози, що рухалися з Вільна.

Для вирішення цієї проблеми було виділено частину війська чисельністю до 3 тис. чол. кавалерії, під загальним командуванням Кшиштофа Радзівілла. До цього загону входили, також, надвірні війська князя Василя-Костянтина Острозького чисельністю до 500 чол.на чолі його молодшим сином Костянтином. Головним завданням К. Радзівілла була ліквідація загрози збоку фортеці Сокол, де перебували московські підкріплення, вислані до Полоцька з Пскова під командуванням воєвод Б. Шеїна та Ф. Шереметьєва чисельністю до 5 тис. чол. Окрім того, проти фортеці Ніша діяв окремий загін під командуванням князя Януша Збаразького чисельністю до 800 чол. Сили К. Радзівілла та Я. Збаразького блокували Сокол та Нішу та не дозволили їх гарнізонам втрутитись у хід подій під Полоцьком. Утім, під Соколом відбулося невелике зіткнення між військами Радзівілла та силами московських воєвод, яке завершилося відступом останніх під укриття фортечних мурів [1, ст. 141].

Залишившись без підтримки ззовні, гарнізон Полоцька занепав духом. Крім того, 29 серпня військам Баторія вдалося у кількох місцях підпалити міські укріплення, а 30 серпня угорські найманці захопили оборонну вежу, що розташовувалась недалеко від пролому. Стало зрозуміло, що місту встояти не вдасться і гарнізон, разом із воєводою Петром Волинським, всупереч позиції більшості воєвод та полоцького єпископа Кірпіана[1, ст. 141], здав Полоцьк. 31 серпня армія Стефана Баторія увійшла в місто.

Проте, з взяттям Полоцька, кампанія короля не завершилася. Розділившись на кілька дрібніших груп, польсько-литовські війська повели наступ з метою знищення московських військ в районі Полоцька. Найбільшою акцією завершального етапу кампанії було взяття фортеці Сокол. Це завдання було покладене на 5 тис. військо під командуванням коронного гетьмана Миколая Мелецького[1, ст. 158-159]. До складу війська М. Мелецького входило близько 3200 чол. німецької і польської піхоти, а також понад 1 тис. чол. кінноти, командування якою здійснював Януш Збаразький. Відомо, що серед вершників, знаходилось 300 чол. надвірних військ князя Збаразького.

10 вересня війська М. Мелецького підступили до Сокола з правого берегу річки Дрісса. Для того, щоб відрізати шляхи відступу московським військам та забезпечити безпечний перехід решти війська, через Дріссу переправилася кіннота Я. Збаразького[1, ст. 158]. Московські воєводи не чинили рішучого спротиву переправі через річку, проте вислали кілька дрібних кінних загонів, які намагалися ускладнити просування польсько-литовській армії. Достатньо швидко вони були загнані назад у Сокол кіннотою Я. Збаразького. Того ж дня, піхота почала споруджувати облогові укріплення і розпочався обстріл фортеці. 11 вересня артилерії вдалося підірвати оборонні споруди і піхота увірвалась у цитадель. Частина московських військ, яку очолював воєвода Ф. Шереметьєв, намагалася відступити у напрямку Пскова, проте її зупинила кіннота Я. Збаразького. Більшість загону Шереметьєва

було взято в полон. Решта гарнізону Сокола була знищена. Врятуватись вдалося щонайбільше двом сотням захисників Сокола. Втрати ж військ М. Мелецького становили близько 500 чол. убитими та пораненими[10, ст. 301].

В той час, коли війська під безпосереднім командуванням Стефана Баторія діяли на території Лівонії, Річ Посполита завдала ще одного, відволікаючого удару. Восени 1579 року надвірні війська князів Михайла Вишневецького та Василя-Костянтина Острозького здійснили похід на Чернігів [6, ст. 22], який здійснювався з метою закріплення Полоцького успіху. Очолював військову експедицію сам воєвода Київський.

Щоб підтримати цей похід, Стефан Баторій наказав каменецькому каштеляну Миколаю Синявському, долучитися з військами до сил В.-К. Острозького. Утім, М. Синявському це не вдалося через брак часу на підготовку. Тому, можемо ствердити, що Чернігівська кампанія була частиною стратегічного задуму короля на 1579 рік, а не власна ініціатива В.-К. Острозького. У середині жовтня 1579 р. загони Острозького та Вишневецького вступили на ворожу територію. Щодо чисельності їх війська, то точних даних немає, проте можемо припустити, що воно нараховувало не менше 3 тис. чол. До складу сил Острозького входили, також кримські татари. А до сил Вишневецького 300 козаків, які отримували 6 кіп литовських грошей за день служби.Їх очолював козацький полковник Ян Оришевський[8, ст. 98].Левову частку війська становила кіннота, переважно легкоозброєна, піхоти було вкрай мало, а гармат було всього дві. Спроба оволодіти Черніговом з наскоку не вдалася й князі обмежилися грабунком Чернігово-Сіверщини. Було спустошено околиці Стародуба, Почепа, Радагоста та здобуто багаті трофеї. Утім, під Стародубом авангард військ Острозького та Вишневецького був розгромлений московським загоном під командуванням Федора Шалімова, втративши до 40 чол. убитими та пораненими й 4 людини полоненими. Утім, долю Чернігівського походу вирішила не ця поразка, а погіршення погоди та наближення зими. Війська Острозького та Вишневецького почали відчувати нестачу продовольства, тому було прийнято рішення про відступ. Варто зазначити, що Чернігівський похід В.-К. Острозького та М. Вишневецького не відіграв значної ролі у рамках Лівонської війни, проте якихось грандіозних стратегічних намірів він і не мав, виконуючи роль відволікаючого удару.

Слід зазначити, що Полоцька кампанія 1579 року викликала тріумфальні настрої в Речі Посполитій, тому не дивно, що у 1580 р. війна продовжилася. В червні-липні 1580 року 5 тис. військо князя Михайла Вишневецького, до складу якого входили також кримські і білгородські татари, взяло в облогу Рильськ. Облога була невдалою, проте було піддано спустошенню околиці міста та розбито кілька дрібних московських загонів. Після проведення військових акцій в околицях Рильська сили князя Вишневецького з'єдналися з армією короля [4, ст. 139].

Ключовою подією 1580 р. був похід королівського війська на Великі Луки – стратегічно важливого пункту на північному заході Московського царства. Відомо, що у армії короля знаходився князь Януш Збаразький, якому було доручено командування усім правим флангом королівської армії [4, ст. 193], та Януш Острозький з власним військом. Під час походу на Великі Луки, сили Острозького знаходились в авангарді армії, тому не брали участь у облогах дрібних фортець, які здійснював Стефан Баторій на початку серпня 1580 р. Натомість їх завданням була розвідка та рекогностування ворожих позицій. Під час однієї з таких акцій, князівська ватага що складалася з 80 найманих угорських вершників потрапив у засідку татар. Унаслідок бою, загін Острозького був повністю знищений. Уціліло лише 3 вояки, які й доповіли князю про цю невдачу. Проте, слід зазначити, що козацький полк, який знаходився у війську князя, під командуванням полковника Голубка під час облоги міста Усвята захопив у полон 12 касимівських татар, які були допитані у присутності самого короля і під тортурами сповістили дані про чисельність гарнізону Великих Лук [3, ст. 141].

За активну участь Януша Острозького у кампаніях проти Московського царства у 1585 році Стефан Баторій пожалував йому сенаторську посаду волинського воєводи [11, ст. 23-24].Крім того, під Великими Луками був присутній загін Вишневецького, що спустошував землі на далеких підступах до міста, захопив у полон понад 3 тис чол. та більше 10 тис голів худоби. .

Великі Луки впали 5 вересня й угорські найманці, що служили у королівських силах вчинили в місті страшну різанину, яку намагалися спинити, щоправда, безуспішно, регулярні війська, очолювані королівськими урядниками та надвірні війська магнатів.

Після здобуття Великих Лук король відправив частину війська, яку очолював Януш Збаразький, у район Торопця з метою забезпечення допомогу одному з флангів своєї армії.

Чисельність загону Збаразького викликає численні дискусії, однак найімовірніше він нараховував не більше 3 тис. чол. (можливо, дещо менше), з яких його власне надвірне військо становило 1400 чол. кінноти та 120 чол. піхоти. Під його командуванням опинилася й угорська наймана кіннота Георгія Барбелія та німецька наймана піхота Юргена фон Ференсбаха [2, ст. 220].

В авангарді сил Збаразького знаходилися польські вершники під командування Альберта Кералія чисельністю не більше 300 чол. Ар'єргард сформувала угорська наймана кіннота Барбелія. Сам Збаразький з головними силами розташовувався центрі похідної колони. 20 вересня 1580 р. авангард сил князя зустрівся з головними силами московської армії князя Василія Хілкова. Спочатку московитам вдалось заманити на підрублений міст поляків і після того як він впав, розстріляти вершників[10, ст. 329]. Це змусило Збаразького призупинити просування уперед. Наступного дня Збаразький скликав нараду для вирішення подальших дій. Було вирішено обережно йти вперед, попередньо проводячи розвідку. Для цього князь вислав загони в три сторони, а сам із головними силами повільно рушив вперед. Вранці 21 вересня силам авангарду війська вдалося упіймати трьох полонених, які повідомили, що армія князя Хілкова нараховувала 10 тис. чол. Скоріше за все, ці дані дещо перебільшені, проте вони свідчать про чисельну перевагу, що була на боці московської армії.

Після полудня 21 вересня військо натрапило на розвідувальний загін московської армії чисельністю до 2 тис. чол. Князь вирішив атакувати ворога з обох флангів кіннотою і у фронт пішими частинами. Московська армія була розбита ударом важкої кавалерії й панічно втекла. Загинуло більше 300 московських військових, 24 чол. потрапило в полон, серед них воєводи Григорій Нащокін і Дмитрій Черемесінов. Війську Збаразького вдалося захопити важливі документи, в яких містились докладно розписані стратегічні плани Івана IV Грозного, були дані про дислокацію його військ та їх важке становище (через небажання служилих людей іти до війська)[10, ст. 329]. Рештки сил князя Хілкова втекли в Торопець, оскільки битва проходила в безпосередній близькості від міста. Проте брати фортецю Януш Збаразький не збирався, оскільки мав завдання лише розвідати сили ворога біля Торопця. Після виконання цього завдання він повернувся у табір короля під Великими Луками.

Військові акції Стефана Баторія призвели до значних успіхів Речі Посполитої. Утім, станом на 1581 рік дещо змінилася зовнішньополітична ситуація навколо Лівонської війни. Кримське ханство знову зайняло ворожу до Речі Посполитої позицію. Як наслідок, загроза південним кордонам держави стала реальною. Відповідно, українська шляхта уже не так охоче брала участь у воєнній кампанії проти Москви, перш за все тому, що саме на неї покладався обов'язок захисту південного кордону.

Стосовно облоги Пскова, то це була одна з найважливіших битв XVI ст. Тому, зрозуміло, що історики зосередили значну увагу на дослідженні цієї теми та перебігу самої облоги. Чисельності обох армій давно досліджені, тому лише вкажемо, що у війську Стефана Баторія нараховувалось близько 47 тис. (з них – близько 15 тис. посполитого рушення та приватних загонів магнатів). Гарнізон Пскова нараховував від 12 до 15 тисяч під керівництвом князя Василія Шуйського. Стосовно ж участі магнатів у псковській епопеї, то можемо ствердити, що значний контингент виставив лише князь Януш Збаразький, ярий був прихильником війни з Московією. У 1581 році він виконував обов'язки квартирмейстера при армії короля та командував усіма найманими ротами, що перебували у війську. Про участь представників роду Острозьких при облозі Пскова можемо тільки здогадуватись.

Війська під командуванням Я. Збаразького, у тому числі і його приватні загони розташовувались у авангарді армії Стефана Баторія, що рухалася і з Заволоччя до Пскова [2, ст. 128]. Перед Збаразьким було поставлене завдання встановити блокаду міста та не допустити підхід підкріплень до Пскова. Утім, успішно його виконати брацлавському воєводі не вдалося. Через декілька днів по приході головних частин польської армії він вдався до хитрості, щоб виманити псковський гарнізон з міста і нанести відчутний удар. За наказом князя частина його загону (100 угорців) сховалась в чагарнику, що був за три версти від міста, а з другою він відправився до фортеці. Звідти на нього напали татари, після чого Збаразький почав відступати до засідки. Татарам загрожувало повне оточення, проте угорці, які сиділи в засідці не витримали і кинулись на татар раніше відведеного часу. У місті помітили засідку і відкрили стрільбу по загону князя, в той час як татари благополучно повернулись до міста.

Після кількох безуспішних штурмів міста на початку вересня, облога перейшла у

пасивну фазу. Війська Баторія продовжували обстріл фортеці, а гарнізон проводив активні вилазки. 5 жовтня під час розвідки біля оборонних укріплень Пскова Збаразький мало не загинув. Ядром було вбито його коня і князь заледве врятувався. Надвечір 26 жовтня сили Шуйського провели стрімкий напад на коронне військо. Кілька сотень кінних і піших воїнів псковського гарнізону атакували польські аванпости і змусили їх відступати. Саме у цей критичний момент у бій вступив воєвода брацлавський з кількома десятками особистих охоронців. Збаразькому вдалося відновити порядок у польських лавах і організувати контратаку. У зіткненні він особисто поранив командира ворожого загону, котрого пізніше добили воїни князя. Сили магната втратили кілька десятків убитими та пораненими перебивши більше двох сотень московитів [5, ст. 362].

Утім, нові штурми 28 жовтня – 2 листопада 1581 р. були, як і раніше, невдалими. Королівська армія стала потерпати від нестачі продовольства, боєприпасів та пороху, до чого додалися екстремальні морози. Уже на початку листопада стало зрозуміло, що Псков взяти не вдасться і сторони розпочали переговори. 5 січня 1582 року між Річчю Посполитою та Московським царством було підписано Ям-Запольський мир за яким Лівонську війну було завершено. Серед польського дипломатичного корпусу перебував, також, Януш Збаразький.

Лівонська війна, як один з знакових військових конфліктів в історії Центрально-Східної Європи, наглядно продемонструвала високий рівень розвитку військової справи Речі Посполитої, і безпосередньо волинської магнатерії. Війська князів Острозьких, Вишневецьких, Збаразьких відіграли важливу роль у підсумковому успіху Стефана Баторія. Направивши значні сили на боротьбу проти Москви, волинські магнати активно долучились до успіхів польської-литовської армії. Відзначившись під час облоги Полоцька, Сокола, Великих Лук, у кампаніях на Чернігівщині та Стародубщині, надвірні війська князів продемонстрували особисту бойову вправність, хорошу тактику та вміння швидко діяти на театрі військових дій.

Список використаних джерел

1. Дневник взятия замков: Велижа, Усвята, Великих Лук в письмах Яна Зборовского, кастеляна Гнезненского, к Петру Зборовскому, Воеводе Краковскому. *Осада Пскова глазами иностранцев: Дневники походов Батория на Россию (1580 – 1581 гг.)*. Псков, 2005. С. 134–170.

2. Дневник осады и взятия Велижа, Великих Лук и Заволочья с 1 августа по 25 ноября 1580 г., веденный Лукою Дзялынским, старостою Ковальским и Бродницким. *Осада Пскова глазами иностранцев: Дневники походов Батория на Россию (1580 – 1581 гг).* Псков, 2005. С. 171–242.

3. Ігнатенко І. Чернігівщина в Лівонській війні. *Сіверянський літопис*. 2019. № 1. С. 17–32.

4. Кемпа Т. Костянтин-Василь Острозький (бл. 1524\1525 - 1608) воєвода Київський і маршалок землі Волинської / пер. з польської І. Ярмошика. Хмельницький, 2009. 342 с

5. Купиш Д. Русско-ливонское пограничье в стратегических планах Стефана Батория в 1578–1582 гг. Т. 1 (15). Санкт-Петербург, 2014. С. 65–76.

6. Мандзяк В. Битви української середньовічної та ранньомодерної історії: довідник. Львів, 2011. 432 с.

7. Пиотровский С. Дневник последнего похода Стефана Батория на Россию. *Осада Пскова глазами иностранцев : Дневники походов Батория на Россию (1580 – 1581 гг.).* Псков, 2005. С. 243–482.

8. Походяща О. Портрет краківського каштеляна Януша Острозького з колекції національного музею історії України. *Острозька давнина*. 2016. Вип. 5. С. 23 – 27.

9. Kupisz D. Połock 1579. Warszawa, 2003. 184 s.

10. Kupisz D. Psków 1581–1582. Warszawa, 2006. 220 s.

11. Roberts M. The Military Revolution, 1560-1660. *The Military Revolution Debate: Readings on the Military Transformation of Early Modern Europe.* New York, 1995. P. 13 – 35.

УДК 94 (477*)*

Лясковська Валентина Андріївна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи
Науковий керівник:
д. і. н, проф. Скакальська І. Б.

УРОКИ УІНСТОНА ЧЕРЧІЛЛЯ ДЛЯ УКРАЇНИ ТА ЄВРОПИ В КОНТЕКСТІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

Анотація. *У статті досліджено видатну постать новітньої історії Великої Британії прем'єр-міністра Уінстона Черчілля, журналіста, письменника, політика. Охарактеризовано його політичну діяльність та висвітлено її значення в історії Великобританії і світу. На основі досвіду відомого британського політика зроблено висновки, які важливі для сучасної України та Європейської спільноти.*

Ключові слова: *політика, війна, європейська спільнота, прем'єр-міністр Уінстон Черчілль, досвід.*

Annotation. *The article examines a prominent figure in the recent history of Great Britain, Prime Minister Winston Churchill, journalist, writer, politician. His political activity is described and its significance in the history of Great Britain and the world is highlighted. Based on the experience of a well-known British politician, conclusions have been made that are important for modern Ukraine and the European Community.*

Key words: *politics, war, European community, Prime Minister Winston Churchill, experience.*

Черчілль був людиною ідеалів і принципів, але розумів, що вони майже нічого не варті, якщо людина не здатна створити умови, де ті принципи можна застосувати. Доречно дослухатись до уроків зроблених історією, адже зробивши правильні висновки можна уникнути загроз, що очікують людство у майбутньому. Свого часу далекоглядна усвідомлена позиція Уінстона Черчілля допомогла Великий Британії здобути перемогу над ворогом, при цьому цінний урок отримала вся Європа. Сьогодні, як ніколи такий урок стійкості й організації боротьби проти окупантів, потрібен для України. Тому політичний підхід та досвід Черчілля є цінним, а тема дослідження – актуальною в умовах війни.

Метою даної публікації є розглянути постать Уінстона Черчілля у контексті новітньої історії України та Європи.

Завдання: 1) охарактеризувати та розглянути діяльність У. Черчілля; 2) показати значення його настанов та досвіду для Європи та України; 3) розкрити історичну роль сера Уінстона Леонарда Спенсера-Черчілля у контексті сьогодення.

> «Політика так само цікава, як війна, але більш небезпечна. На війні вас можуть убити лише раз, в політиці - безліч разів»
>
> Уінстон Черчілль.

Вислови У. Черчілля актуальні завжди, бо у них мудрість досвідченого політика і державного діяча. Людина що змінила хід історії Британії, прем'єр-міністр Черчілль став взірцем для багатьох країн, національним героєм на батьківщині та політиком, яким захоплюються в усьому світі, саме тому його популярність на сьогодні лише збільшується. Багато хто знає його як професійного письменника, який отримав Нобелівську премію з

літератури, за висвітлення найкращих людських цінностей, хтось знає його як відомого найбільше оплачуваного британського журналіста, не маючи при цьому навіть вищої освіти, але попри все, він залишається для нас професійним політиком, майстром своєї справи.

Уінстон Черчілль народився 30 листопада 1874 року на Оксфоршірі в Бленхеймському палаці Вудсток в аристократичній сім'ї лорда Рендольфа Спенсера-Черчілля, представника знатного роду герцогів Мальборо, голови британської партії консерваторів. Здобувши освіту, Черчілль будує військову кар'єру та невдовзі подається у політику. До речі, Черчілль все життя захоплювався історією воєн.

В Сполучених штатах Америки у місті Фултон, штат Міссурі 5 березня 1945 року Черчілль виголосив свою знамениту промову, яка увійшла в історію як одна з найкращих, що фактично ознаменувала початок «холодної війни»: «Від Щецина на Балтійському до Трієста на Адріатичному морі увесь континент перекрила залізна завіса. За цією межею знаходяться усі столиці древніх держав Центральної та Східної Європи. Варшава, Берлін, Прага, Відень, Будапешт, Бєлград, Бухарест та Софія, усі ці відомі міста та поселення навколо них знаходяться у сфері, яку я мушу назвати радянською» [6]. Він добре розумів, яку загрозу для світу ніс СРСР. Черчілль прагнув створити таку міжнародну систему, яка б забезпечила довготривалий мир.

У 1948 році у Гаазі він очолить Конгрес Європейського руху, що приведе до утворення у 1949 році Ради Європи, яка завдячує своїм створенням саме Уінстону Черчіллю. Не плекаючи особливих надій в університеті Цюриха 19 вересня 1946 року Уінстон Черчілль виступив з закликом до об'єднання, щоб разом запобігти наслідкам другої Світової війни, оскільки на той момент Європа була поділена на комуністичний та капіталістичний лад, він заявив: «Порятунок всіх людей кожної раси і кожної держави від війни та уярмлення мусить бути встановлений на твердій основі і побудований на готовності всіх чоловіків і жінок радше померти, аніж підкоритися тиранії. У цій невідкладній роботі Франція і Німеччина мусять разом взяти лідерство. Велика Британія, Британська Співдружність, могутня Америка – і, я вірю, Радянська Росія, коли насправді все було б добре — мусять бути друзями і гарантами нової Європи і мусять відстоювати право жити. Ось тому я кажу вам «Хай Європа підніметься!» [7]. Уже 5 травня 1946 року Статут Ради Європи підписали десять країн. Був також створений Європейський суд, на основі конвенції прийнятої 1950 році Радою Європи про захист прав людини.

Ставши незалежною державою, Україна 15 липня 1992 року оприлюднила намір приєднатися до РЄ, й уже 31 жовтня 1995 року був ухвалений закон про приєднання до статуту Ради Європи. Тому Уінстона Черчілля сміливо можна назвати одним з попередників утворення Європейського союзу.

Свого часу безрозсудливість та уступки Чемберлена нацистській Німеччині, привели до фатальних наслідків, на що Черчілль заявить: «Під загрозою опинилась не лише Чехословаччина, а свобода й демократія усіх держав. Віра в те, що безпеку можна отримати, кинувши невелику державу на розтерзання вовкам, – це фатальна ілюзія» [2, с. 458]. Він виявився абсолютно правим і зовсім скоро прийшлось розплачуватись за помилки попередників під час бомбардувань Лондона та інших міст.

Загроза війни наближались до західної Європи разом з гітлерівським вторгненням, який уже до середини 1940 року взяв під свій контроль: Францію, Бельгію, Голландію. В той же час СРСР уклали союз з окупантом пакт Молотова-Ріббентропа, сам Черчілль ніколи не був прихильником Йосипа Сталіна, попри радянський міф, а США дотримувались нейтральної позиції, і лише Британія вирішила вести війну, не погоджуючись на переговори з Німеччиною, незважаючи на те, що військова перевага була не на її боці. Вийти із оточення з мінімальними витратами допоміг досвід та безкомпромісність прем'єр-міністра Уінстона Черчілля, який запропонував систему, яку використовували ще під час Першої Світової війни

оборони й відсічу, що зберегло життя двом третинам британських воїнів [1]. «Я почуваюсь так, ніби це моя доля, – пише він, – і все моє попереднє життя було лише підготовкою до цієї години і цього випробування » [2, с. 461].

Для того щоб здобути перемогу Британії Черчілль був готовий, навіть, на договір з Сталіним, хоч він і добре розумів що Європі може загрожувати «російське варварство» [6].

У 1945 році із завершенням Другої світової війни, щоб протистояти впливу Радянського Союзу, Черчілль наполіг Франції увійти в Раду безпеки ООН, ставши одним з п'яти членів та, щоб Шарль де Голль «узяв Німеччину за руку і приєднав її до західної та європейської цивілізації» [6].

Уінстон Черчілль, був одним із тих, хто у Ялті схвалить входження в ООН, ще тоді радянської України. Не лише політика Другої світової війни пов'язує Україну з Британським прем'єр-міністром Черчіллем, але і українець, який врятував йому життя. У південній Африці, коли йшла англо-бурська війна двадцятирічний юнак Юрій Будяк будучи добровольцем з України взяв участь у конфлікті, що йшов через золоті та алмазні родовища, які британці вважали своєю власністю, це і спричинило ворожнечу. Будяк спочатку був рядовим та згодом він очолив загін, який діяв проти англійців переважно підпільними методами. Невдовзі, у листопаді 1899 році загону Будяка вдається захопити бронепоїзд з англійськими військами, у результаті чого майже всі були вбиті або взяті у полон, за винятком одного юнака, ким виявився Уінстон Черчілль, який в цей час мав при собі посвідчення журналіста що його і врятувало. Будяк його пощадив, за що пізніше вдячний Черчілль щедро віддячить йому оплативши навчання в Оксфорді, але той вирішив взяти гроші і використати їх на мандрівку до Америки. В майбутньому Юрій Покос, що мав псевдонімом Будяк приєднається до уряду УНР, стане журналістом та дитячим письменником, за що у подальшому стане жертвою сталінізму.

У наш час, коли Україна зазнала повномасштабного нападу з боку Російської Федерації, важливим є досвід країни, яка змогла вийти переможцем не піддавшись агресору гітлерівській Німеччині, завдяки наполегливості, зусиллям та таланту прем'єр міністра У. Черчілля. Він ухвалював важкі рішення в тилу. Черччіль увійшов в історію Британії як політичний геній, що свого часу сказав: «Росія ніколи не буває такою сильною, як ти боїшся, і такою слабкою, як ти сподіваєшся» [5].

Символічно цитатами Черчілля прикрашали Майдан Незалежності в Києві, на сьогоднішній день його крилаті вислови стали популярні у соціальних мережах і як ніколи актуальними в Україні за умов що склалися, Революції гідності у 2014 році, збройної боротьби на сході, а зараз повномасштабної війни. В такому важкому становищі для України потрібний сильний розум з холодним розрахунком, політик, який зуміє врятувати свою батьківщину, як прем'єр міністр Черчілль врятував Британію не дозволивши впасти її на коліна перед гітлерівською Німеччиною. Колись Уінстон Черчілль сказав: «Війна - це коли за інтереси інших гинуть абсолютно безвинні люди» [5]. Можливо і нам прийдеться пройти крізь «Кров, піт і сльози» [4], але нехай це буде на благо єдиної цілісної і незалежної України, щоб вже ніхто не наважився більше зазіхати на її територіальну цілісність, адже історія надала нам урок Британії, з якого необхідно зробити висновки, визнавши помилки минулого.

Підтримавши позицію та політичну думку У. Черчілля, його онук Ніколос Соамса, російському президенту сказав «Ми ніколи не сприймемо незаконної крадіжки території іншої держави. Для мене Росія – це абсолютно авторитарна держава, і, на жаль, ми до кінця не знаємо, як із нею поводитися…» [3]. Крім того, український народ зараз відчуває велику підтримку з боку британців та їхнього прем’єра Бориса Джонсона.

Політика «умиротворення», яку проводили лідери європейських держав щодо обох агресорів, Гітлера і Муссоліні, призвела до протилежного – війна стала практично неминучою. Черчілль про це попереджав, тому теперішні дії світу мають бути відповідними,

бо лише разом можна зупинити цю війну в XXI столітті, «Марно говорити: «Ми робимо все, що можемо». Треба зробити те, що необхідно!» [5].

Сучасній європейській спільноті та Українській державі потрібні сильні, рішучі та розумні політичні діячі, військові, які дадуть відсіч ворогу. Мудрі слова У. Черчілля «Ніколи не здавайтеся – ніколи, ніколи, ніколи, ніколи, ні у великому, ні в малому, ні у значному, ні в дрібному, ніколи не здавайтеся, якщо це не суперечить честі і здоровому глузду» вселяють віру у перемогу українського народу над ордою [2].

У цей нелегкий час із допомогою та підтримкою європейських країн, спільними зусиллями, дослухаючись до уроків минулого та досвіду провідного політичного діяча Уінстона Черчілля, нам вистачить сил знайти компроміс та вихід з важкої ситуації, що на жаль склалася в Україні, адже «Ніщо в житті так не надихає, як те, що в тебе стріляли і промахнулися» [5]. Ми віримо, що перемога буде за нами у цьому запеклому протистоянні.

Твори У. Черчілля має вдумливо прочитати будь-який претендент на роль ефективного демократичного політика, тим більше сьогодні, коли в Європі відчутний дух війни. Ми повинні зібратись, зробити висновки з історії, проаналізувати гіркий досвід минулого та боротися, щоб зберегти людські цінності, а зрештою людську цивілізацію. Адже, загроза ядерної війни відчутна у світі як ніколи.

Список використаних джерел

1. Батенко Т. Чи буде в Україні свій Черчілль? Українська правда. 31 січня 2018. URL : http://surl.li/bdrqq (дата звернення 16.01.2022).

2. Батлер-Боудон Т. 50 видатних творів. Політика. / пер. з. англ. Р. Клочка. Київ : Видавнича група КМ-букс. 2019. 480 с.

3. Гуржій О, Залєток Н. Парадокси Вінстона Черчилля. Київ : Арій, 2019. 384 с.

4. Кльосова О. Дивовижні факти про Вінстона Черчилля. День. 13 травня 2020. URL : http://surl.li/bdvha (дата звернення 17.01.2022)

5. Правила життя Вінстона Черчілля. Правила життя. URL : http://surl.li/bqfen (дата звернення 28.03.2022)

6. Репа Я. Черчілль та ідея Європейського Союзу. BBC Ukrainian.com. URL : http://surl.li/bqitg (дата звернення 15.01.2022)

7. Сорока М. Рада Європи почалася з ідеї Вінстона Черчилля створити США. Ukrinform. 11.11.2020. URL : http://surl.li/bqfmk (дата звернення 28.03.2022)

8. Якби не українець, видатного Черчиля могло б і не бути. Krai Nemiroff. URL : http://surl.li/bdtel (дата звернення 15.01.2022).

УДК 94 (477)

Ониськів Ольга Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
д. і. н., проф. Скакальська І. Б.

ПОЛІТИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСМАНСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ЧАСИ ПРАВЛІННЯ МЕХМЕДА ІІ ЗАВОЙОВНИКА

Анотація: *У статті розглянуто період султанату Мехмеда ІІ Завойовника. Розкрито основні передумови правління султана, а також, перебіг подій та наслідки політики Мехмеда ІІ для Османської імперії. Окреслено проблеми із якими зіткнулася Візантійська імперія в останні роки свого існування. Проаналізовано основні причини завоювання Константинополя. Охарактеризовано реформаторську діяльність Падишаха та її вплив на політичну ситуацію в Імперії.*

Ключові слова: *Османська імперія, Константинополь, Мехмед ІІ, завоювання, Мурад ІІ, «Канун-наме».*

Annotation: *The article considers the period of the Sultanate of Mehmed II the Conqueror. The main preconditions of the sultan's rule are revealed, as well as the course of events and the consequences of Mehmed II's policy for the Ottoman Empire. The problems faced by the Byzantine Empire in the last years of its existence are outlined. The main reasons for the conquest of Constantinople are analyzed. The reformist activity of the Padishah and its influence on the political situation in the Empire are described.*

Key words: *Ottoman Empire, Constantinople, Mehmed II, conquest, Murad II, "Kanun-name".*

Сьогодні Україна активно проводить зовнішню політику, щодо налагодження політичних зв'язків із Туреччиною. Наприклад, президенти Петро Порошенко та Ердоган у Стамбулі підписали спільну заяву, що визначає пріоритетні завдання у українсько-турецьких відносин в економічній, торгівельній, оборонній, освітній, науковій, культурній та туристичних сферах. Окрім цього в 2020 році Президент Володимир Зеленський підписав низку двосторонніх документів, які започаткували якісно новий етап в історії українсько-турецького військово-технічного співробітництва. 24 лютого 2022 року росія здійснила повномасштабне вторгнення на територію, внаслідок ворожої агресії, Туреччина стала активно підтримувати Україну на шляху до перемоги. Сусідня держава надала Україні ударні оперативно – тактичні безпілотники «Байрактар», завдяки, яким воїни ЗСУ наносять летальних ударів ворожій техніці. Також Турецька держава погодилася надати свої кораблі для евакуації українського населення із окупованого ворогами Маріуполя. Окрім цього Президент Турецької Республіки Ердоган сприяє переговорам між Україною та росією, які проводяться в Стамбулі. Тому постає актуальність у вивчені історії сусідньої держави задля налагодження політичних зв'язків.

Політична ситуація XV століття складається на користь Османської імперії, після виходу на Балкани для осман головною задачею стало завоювання Константинополя. Мусульмани беруть під контроль всі землі довкола столиці Візантії, але саму фортецю їм завоювати не вдалося, з 1402 – 1413 рр. в імперії настає період смути, що призвело до втрати володінь осман на Балканах. Згодом Мурад ІІ в 1430 – 1440 рр. відновлює військову славу держави на балканських територія та робить нові завоювання.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі узагальнення здобутків правління султана Мехмеда ІІ дослідити особливості міжнародного становища та зовнішньої політики Османської імперії, через призму тогочасного військово-політичного протистояння з Візантією.

Султан Мехмед ІІ Фатіх народився в Едірне, але все його дитинство пройшло в османській провінції Маніса, де за свідченнями турецьких істориків він був призначений управителем в шестирічному віці. Він був 3 сином Мурада ІІ. Тому надій посісти престол

майже не було. Але в 1437 р та 1443 р. помирають його два старших брати і він стає найстаршим претендентом на престол.

Султан Мехмед, як і всі представники правлячого роду, отримав хорошу освіту у кращих вчителів свого часу. Він досконало володів грецькою, латинською, арабською, перською мовами, а також сербською. Є відомості, що він читав праці Плутарха в оригіналі. З юних років він цікавився географією, математикою, філософією, астрономією. Також Мехмед II досяг успіху в освоєнні релігійних наук. Його духовним наставником і викладачем був відомий богослов Мулла Гурану, який згодом став четвертим шейх-уль-ісламом Османської імперії.

Вже на початку 1440-х роках об'єднані війська хрестоносців на чолі з угорським генералом Яношем, завдали кілька відчутних поразок військам османів. Такі події змусили Мурад II визнати незалежність сербських земель, які межують з Угорщиною. Після цього султана добровільно зрікається престолу на користь свого 12-ти річного сина. Вперше юний султан просидів на троні лише 2 роки, але через повстання яничарів, албанців та порушенням угорським королем Владиславом III мирного договору, його батько Мурад II повертається на престол імперії.

Юний Мехмед, зломлений протестом армії, залишає Едірне, та разом з вчителями і наближеними до нього людьми, повертається в Маніссу. Будучи правителем Манісси вдруге протягом п'яти років, він приступив до вдосконалення своєї освіти, але вже не з під палки свого вчителя, а з власної волі. Тут він звертає свою увагу на знання в інших областях науки, зацікавлюється метафізикою, щоб зрозуміти таємниці Всесвіту, життя і смерті. У 1448 – 1450 роках він був учасником албанської експедиції за наказом свого батька. За 15 днів до смерті Мурада II він повернувся в Едірне і вдруге зійшов на престол. Ставши султаном він надає наказ втопити ще одного претендента на престол, свого трьохрічного єдинокровного брата, та встановлює зручний йому порядок у палаці і вищих органах управління [3, с. 20]. Після цього перед молодим султаном постає першочергове завдання, завоювання Константинополя. Костянтина XI Палеолога повідомлення про смерть Мурада II та сходження на престол його молодого сина дуже звеселило, він вважав, що той нічого не вартий і це шанс позбутися османів. Але Мехмед II врахував невдалий досвід своїх попередників, які не змогли завоювати стіни неприступної фортеці, та розпочав ретельну підготовку до свого походу. Насамперед необхідно було відрізати візантійську столицю від зв'язку із зовнішнім світом.

В 1452 р. султан надає наказ побудувати напроти фортеці Анадолу, яка розташовувалася на азіатському березі Босфору, Румельську фортецю. На її будівництво було відправлено 6 тис. осіб. Робота тривала чотири місяці, причому султан особисто спостерігав за її перебігом. Імператор Костянтин XI, дізнавшись про будівництво, відразу ж направив послів до Мехмеда II, щоб сповістити його про те, що не личить будувати фортецю без дозволу Візантії. Однак Мехмед не прийняв послів. Не приймає він послів і вдруге на початку червня 1452, а це вже означало відкрите протистояння.

Після завершення будівництва Румельської твердині у ній встановили великокаліберні гармати та розмістили сильний гарнізон. Це дало можливість контролювати всі кораблі, що проходили через протоку, вони піддавалися турецькому митному огляду. Тепер Константинополь виявився відрізаним від Причорномор'я, звідки отримував основну частину зерна.

Восени османи займають міста, які належали візантійському імператору, а вже зимою турецька кіннота стояла біля стін Константинополя. В цей час в Едірне йшла підготовка до походу. Велику роль в підготовці до штурму Константинополя зіграв венгерський майстер Урбан, який мав відливати гармати для війська імператора. Але через певні обставини майстер перейшов на сторону Мехмеда II, та пообіцяв йому, що зробить таку гармату, перед якою не те що стіни Константинополя, навіть стіни Вавилону не встоять. Майстру вдалося відлити величезні восьмиметрові гармати. Діаметр гарматного ядра складав 75 сантиметрів, а вага – 544 кілограми. Вони складалися з двох окремо відлитих частин, які кріпилися одна до одної за допомогою складної системи болтів та гайок.

Тим часом в підтримку Візантійському імператорові, Папа Римський відправляє загін хороших лучників, а Венеція відправляє сухопутні війська. Це занепокоїло оточення султана, яке всіляко відмовляло його від задуманого походу, але все було марно. 5 квітня 1453 р. до османського війська, яке розташовувалося біля Константинополя прибув Мехмед II Фатіх.

Султанові вдалося зібрати 150-ти тисячне військо та 80 бойових кораблів. Сили оборони становили 8 500 воїнів і 25 бойових кораблів. 18 квітня турки зробили перший штурм. Однак, незважаючи на величезну чисельну перевагу осман він був відбитий візантійцями.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася бачимо, щовона неоднозначно була сприйнята оточенням султана. Невдача спричинила суперечки в османському таборі між Халіл-пашею та султаном [2, с. 33]. Чандарли вважав, що облога не буде мати успіху, але Мехмед стояв на своєму. Щоб ще більше стиснути обложених, він наказав перетягнути частину своїх кораблів до константинопольської бухти Золотий Ріг, вхід у який перегороджували важкі залізні ланцюги. Для цього було споруджено величезні дерев'яні колії, що були густо змащені жиром. Протягом однієї ночі турки перетягли на канатах 70 важких кораблів і опустили їх у води затоки. Тепер місто виявилося з усіх боків оточене щільним кільцем ворогів. 7 травня штурм продовжився, після цього сутички тривали кожного дня. Османи руйнували міські укріплення з гармат, та рили підкопи під фортецю. Але захисники, що билися з величезною завзятістю, відбивали всі їхні удари і в свою чергу завдавали туркам шкоди.

Згодом в табір прийшли новини про Венеціїйську й Угорську армію, яка мобілізовує сили, а імператор відмовився поступитися туркам. Після таких подій османи призначають на 29 травня останній штурм. Бій зав'язали рано-вранці нерегулярні частини. За кілька годин, коли візантійці стали втомлюватися, Мехмед почав поступово висувати регулярні війська. У перервах між атаками працювала артилерія. Один із пострілів гігантської гармати Урбана обвалив частину стіни біля воріт св. Романа. Незабаром туркам удалося прорватися в цьому місці в місто і відчинити ворота. Султанові не хотілося, щоб місто ще гірше зруйнували, але Константинополь взяли силою, а за законом шаріата потрібно було виділити три дні на грабунок [1, с. 89]. 1 червня у підкорене місто вступив сам султан. Проїхавши його вулицями, він оглянув храм св. Софії і в знак перемоги мусульман над невірними велів перетворити його на мечеть. Саме місто, отримало нову назву – Стамбул, який став новою столицею могутньої імперії. Ця перемога мала велике значення для Османської імперії, адже вона змогла здолати неприступний Константинополь, об'єднати всі свої землі та почати період великого розквіту і завоювань.

Після Константинополя було багато завоювань на Балканах, у Чорноморському регіоні та в Анатолії. Території імперії було розширено з 900 тисяч кв. км до 2 мільйонів 214 тисяч кв. км [2, с. 39]. Окрім активної зовнішньої політики Мехмед не забував і про внутрішні справи в Османській імперії. Написаний ним звід законів «Канун-наме», який регулював питання управління, фінансів та права, завдяки, яким були закладені основи самодержавства та створений перший централізований уряд, що був наділений багатьма повноваженнями. Згідно з цим законом, для збереження стабільності в державі султану, що зійшов на престол, мав вбити своїх братів, щоб уникнути міжусобиць. Цим законом Мехмед II Фатіх врегулював престолонаслідування в своїй державі. Варто відзначити, що завдяки таким діям в імперії запанувала певна стабільність, на трон сідав старший син, а після нього його діти, а не брати. Так, як проливати кров осіб з династії не можна було, то страта шекзаде закінчувалася задушенням. На нашу думку прийняття такого зводу законів було надзвичайно необхідним для Османської імперії. Об'єднавши свої землі державі потрібна була стабільність, а завдяки новим законам, які були добре продуманими, та поширювалися на всі сфери життя країни, необхідну стабільність можна було гарантувати. Також варто наголосити на тому, що звід законів «Канун-наме» був досить успішним, адже приніс не лише корисні зміни в державу, а й використовувався аж до початку епохи «Танзимату» у XIX столітті.

Після завоювання Константинополя, султан бажаючи зберегти його культурні цінності налагоджує зв'язки з духовними особами, керівниками церков. Надає можливість різноманітним релігійним громадам отримати автономію. Це дало можливість створити надійну монополію та перетворити Стамбул на потужну столицю імперії. Окрім цього, він об'єднує берега Золотого Рогу де хоче створити новий торговий район. Все це змусило деякі країни підписувати з Османською імперією торгові домовленості, заради взаємної торгівлі. Також Мехмед активно займався будівництвом від його імені було збудовано понад 500 споруд, серед яких мечеті, медресе, школи та ін. Перлиною архітектури часів Мехмеда II Фатіха, звичайно ж, є палац Топкапи, що став найвідомішою резиденцією османських султанів на довгі роки [3, с. 22]. Не забував султан і про освіту, він збудував університет, де,

окрім Корану та інших релігійних наук, викладали фізику, хімію, математику та астрономію. Це був перший вищий навчальний заклад Османської імперії.

На нашу думку, такі прогресивні зміни сприяли розвитку імперії в різних сферах діяльності. Держава закріпила свої позиції в світовій політиці, розширила та з'єднала свої території. Особливо варто згадати про закони «Канун-наме», завдяки, яким в імперії сформувалось чітке престолонаслідування, що давало право новому главі держави завдяки кровопролиттю забезпечити стабільність і спокій в державі. Також закони регулювали кримінальне право, щодо чиновників та їх посад. Військові реформи падишаха сприяли посиленню армії. Все це дало можливість стабілізувати внутрішню політику, розвинути культурну та архітектурну сфери і започаткувати процвітання могутньої Османської імперії.

Завоювання Константинополя призводить до краху старих релігійних порядків, вдосконалення зброї, адже вперше в боях були застосовані порох і артилерія. Стамбул став могутнім політичним центром, політика Мехмеда II сприяла цьому.

Помер султан 3 травня 1481 року. Є думка, що він помер від подагри, або був отруєний, але так чи інакше султан залишив цей світ у Гебзі, коли збирався в черговий похід в Італію, або в Анатолію. Похований в мечеті Фатіха в Стамбулі.

Отже, султан Мехмед II Фатіх був одним з наймогутніших правителів Османської держави. Він зумів завоювати неприступний Константинополь, перетворивши його на могутню столицю Османської імперії, зміг врегулювати престолонаслідування, розширити території держави, побудувати потужну вищу школу, де навчали різним наукам. Султан дав великий поштовх для розвитку та процвітання османського царства на довгі роки його існування.

Список використаних джерел

1. Кримський А. Історія Туреччини : звідки почалася Османська держава, як вона зростала й розвивалася і як досягла апогею своєї слави й могутності. Вид. 2-ге, випр. Київ ; Львів : Олір, 1996. 287 с.
2. Іналджик Г. Османська імперія : класична доба 1300–1600 / пер. з англ. О. Галенко. Київ : Критика, 1998. 286 с.
3. Галенко О. І. Османська імперія. Енциклопедія історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2010. URL : http://resource. history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe (дата звернення: 20.10.2021).
4. Ковальчук М. Включення нових територій до складу Османської Імперії та формування її територіального устрою XIV–XVI ст. : збірник наукових праць. Київ, 2015. Вип. 18. С. 40-51.

УДК 94 (477)

Остапчук Марія Іванівна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник
к. і. н., доц. Собчук В. Д.

МЕРЕЖА ЦЕРКОВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ПОВІТІ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІН. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

Анотація. *У статті розглянуто передумови появи та діяльність церковних закладів освіти, що функціонували в Кременецькому повіті Волинської губернії.*

Ключові слова: *духовна освіта, навчальний процес, церковна освіта, Кременець.*

Annotation. *The article considers the preconditions for the emergence and operation of church educational institutions that operated in Kremenets district of Volyn province.*

Key words: *spiritual education, educational process, church education, Kremenets.*

До середини XIX ст. в системі Російської православної церкви було створено мережу навчальних закладів, що включала всі щаблі освіти. Вона була аналогічною тодішній системі світської освіти та включала як чоловічі, так і жіночі заклади. Для більшості духовенства та

інших малозабезпечених станів духовні семінарії та училища були єдиним місцем, де їхні діти могли здобути середню освіту. Випускники середніх духовних навчальних закладів займалися церковною та цивільною діяльністю. Жіночі єпархіальні училища давали можливість здобути середню освіту та професію вчительки. Церква грала велику роль у справі початкової освіти. Адже викладацький склад у початковій школі значною мірою складався з осіб духовного стану. Крім Закону Божого, випускники семінарій могли викладати й інші предмети, зокрема читання та арифметику.

Мережа церковних закладів освіти остаточно склалася в Кременецькому повіті на грані XIX і XX ст. У повітовому центрі діяли Кременецьке чоловіче духовне училище, Волинська духовна семінарія та Волинське єпархіальне жіноче училище. При монастирях та парафіях у містечках і селах існували церковнопарафіяльні школи.

Тривалий час церковні заклади перебували поза межами поля зору дослідників історії освіти. Хоча кожен зі згаданих вище осередків функціонував понад 40 років, до недавнього часу діяльність їх висвітлювали тільки кілька публікації понад столітньої давності на сторінках журналу «Волынские епархиальные ведомости». Схожа ситуація і з церковнопарафіяльними школами. Про функціонування останніх ідеться в «Отчетах Волинского епархиального наблюдателяо состоянии церковних школ». Останнім часом ситуація дещо поліпшилася. Серед вітчизняних дослідників церковними жіночими училищами зацікавилася історикиня Світлана Нижнікова. У своїй роботі вона відтворила історичну картину становлення церковної середньої освіти, розкрила її цілі та завдання. Особливості функціонування, учнівський контингент, викладацький склад та інші характерні риси церковнопарафіяльних шкіл,що діяли при Почаївській лаврі розкрив Володимир Собчук у статті «Навчальні заклади православної лаври».

Мета роботи полягає в тому, щоб на прикладі мережі духовних навчальних закладів Кременецького повіту визначити роль та становище церковної освіти в суспільному та культуро-освітньому житті краю кін. XIX – поч. XX ст.

6 квітня 1836 р. Волинська семінарія прибула до Кременця. Заклад розмістили в спорудах, які залишилися після Волинського ліцею. У цих мурах семінарія діяла до 1901 року. Навчальний рік розпочинався 1 вересня й тривав до кінця червня, з двотижневими перервами – у свята Різдва та Пасхи. Учні залежно від віку та рівня знань навчались у класах: нижчому граматичному, середньому граматичному, вищому граматичному, класах пііітики, риторики, а також філософському та богословському [8, с. 4–5].

У серпні 1838 р. з усім архівом, майном, бібліотекою та повним штатом працівників в Кременець прибуло чоловіче духовне училище. Його розмістили у відведених при семінарії спорудах колишнього уніатського Богоявленського монастиря. Навчальний заклад так і залишився в Кременці.

Керівництво училища піднімало питання про розширення споруд та розміщення учнів у інтернат при училищі. 1871 року було зроблено перші внески у будівництво нової кам'яної будівлі під гуртожиток. Будівництво тривало з 1885 по 1887 рік. Будівлю звели на випадково знайденому кам'яному фундаменті, який очевидно був споруджений для розміщення там великої три престольної церкви. Фундамент розміщувався паралельно старої будівлі училища з північної сторони та був присипаний землею. На ньому починаючи з південної сторони і побудували новий корпус, західна частина фундаменту так і лишилася під землею. Новий корпус мав два поверхи, за формою нагадував майже правильний чотирикутник, в ньому було 15 кімнат різної величини. До цього учні, що навчалися за державні кошти, жили у приватних квартирах, які знаходилися в різних частинах міста та його околицях. Лікарні при училищі не було[1, с.876].

1882 року побудовано дерев'яний флігель на кам'яному фундаменті з 6-ма кімнатами, покритий черепицею. У флігелі розмістили два класи, а з 1886 року кімнату для наглядача [1, с.1005–1006].

Училище було шестикласним. Класи називалися відповідно: старший – IV, середній – III, молодший – II. Поряд з ними відкрився тимчасовий клас підготовки, що існував три роки. З 1889 року замість звичних назв класів стали використовувати III, II і I з дворічним курсом навчання в кожному[12, с. 985–986].

Реформа духовної освіти 1871–1872 років змінила попередню програму навчання. Було запроваджено спеціалізацію вчителів за навчальними дисциплінами. Один викладач не міг вести кілька абсолютно різних предметів. У кожному класі могло навчатися не більше сорока

учнів. При більшій кількості формувалися паралельні відділення. Кожного дня було по чотири уроки, кожен тривалістю в годину. Усі уроки закінчувалися до обіду[1, с. 952].

В кінці року відбувалися диспути[8, с. 16–21]. Поширеним було публічне випробування. Під час складання іспиту учень витягував білет, із завданням, готував запитання та відповідав [9, с.29].

Ініціатором появи в Кременці жіночого училища був вікарний єпископ Віталій, до постригу в ченці Василій Гречулевич, уродженець Подільської губернії. Овдовівши у віці понад 50 років, 1876 р. Гречулевич став монахом і незабаром отримав сан архімандрита, а 1879 р. був висвячений на єпископа й призначений острозьким вікарієм Волинської єпархії з місцем проживання в Богоявленському монастирі в Кременці і в червні того самого року прибув на Волинь[10, с.869–872].

У Кременці єпископ вирішив відкрити жіночий навчальний заклад. Хоча в Житомирі існував уже заклад цього типу, проте не всі охочі мали змогу навчатися там, оскільки число бажаючих перевищувало кількість вакансій. З пропозицією заснування в Кременці нового училища Віталій звернувся до єпархіального архієрея Димитрія [10, с. 872–873].

Створений для реалізації задуму спеціальний комітет зібрав пожертви на суму 1000 руб. і у вересні 1881 р. синод надав дозвіл відкрити училище як приватний заклад закритого типу. З першого року роботи заклад відзначився хорошою успішністю вихованок. 1882 р. відбувся перший перевідний екзамен, який вихованки добре склали [12, с. 780–783].

Жіноче єпархіальне училище підпорядковувалося єпархіальному архієрею та синоду. Керувалось статутом складеним місцевим архіреєм. Головною ціллю, крім надання освіти сиротам та дівчатам із бідних сімей, вважалося виховання достойних дружин для духовенства. Єпархіальний архієрей затверджував постанови щодо справ училища [11, с. 1033–1034]. Єпархіальні училища утримувались на кошти місцевого духовенства. На відмінну від училищ духовного відомства, що фінансувались державою.

Училище відкрили у двоповерховому флігелі Богоявленського монастиря[12, с. 780–783]. Орест Фотинський, юність якого пройшла в духовній семінарії, згадував про монастирську садибу: «Я пам'ятаю ці споруди на початку 70-х років, коли вони вже набагато більше постраждали від часу і більша їх частина все ще залишалася в цьому запущеному вигляді. Однак це все ще були порівняно хороші будівлі. Православний монастир ніколи не мав значних коштів, однак за 10 років зміг відремонтувати та навіть перебудувати частину будинків. Вони великі та зручні, поруч є сад» [11, с. 880–881].

Комітет з облаштування єпархіального училища вів господарство, займався облаштуванням монастирського флігеля під училище. Господарством училища турбувалася педагогічна рада: вона вирішувала питання щодо приміщень, їх оренди та утримання, займалася ремонтом споруд [12, с. 820–822].

На перших порах класні кімнати, в яких треба було розмістити по 30 учениць, були дуже тісними. З переходом 1901 р. в споруди, з яких вибралася духовна семінарія, гігієнічні умови життя стали доволі хорошими. Класні та спальні кімнати розміщувалися в різних будинках. Тричі в рік усі приміщення білилися, підлогу щороку перефарбовували та щодня мили.

Важливе місце в матеріальному забезпеченні навчального закладу належало єпархіальним з'їздам духовенства. Вони займалися пошуком коштів, обирали членів ради училища від духовенства, утверджували витрати, запроваджували нові предмети. Здебільшого з'їзди збиралися в Житомирі, а інколи проходили в Кременці або Почаєві. Загальним наглядом за всіма справами училища, особливо за тими, що стосувалися господарства, займалися голова ради та члени духовенства [12, с. 784–785].

При училищі працювала бібліотека, але на початку функціонування підручників було мало. Згодом бібліотека стала поповнятися не тільки підручниками, а й художньою, історичною, науковою літературою, періодичними виданнями, картами [2, с. 92].

Зміст освіти жіночого училища визначав статут єпархіальних училищ 1868 року. Ці документи стали основою для реформування навчального плану та створення додаткового класу [2, с. 17]. Навчальні програми для класів складала рада училища [2, с. 30].

На початку року інспектор класів складав розклад, погоджував його з викладачами, після чого розклад затверджував кременецький єпископ. Заняття проходили в формі уроку, протягом якого вчителі пояснювали матеріал, а вихованки опрацьовували інформацію. Уроки розпочиналися о 9 годині ранку й тривали по 55 хв. Між уроками були перерви по 10 хв., а

поміж другим і третім уроками – 30 хв. на сніданок. О 14 годині уроки закінчувалися. Двічі на тиждень у VI класі був шостий урок, що закінчувався о 15 годині. Під час великоднього посту кожної середи і п'ятниці заняття зміщувалися, починалися о 8 год. 30 хв., а уроки тривали по 40 хв. [3, с. 109].

У кожному класі викладалися відповідні предмети. Ось список цих предметів: І клас: Закон Божий, російська мова, арифметика, каліграфія, церковний спів, рукоділля. У II та III класах до згаданих предметів додалася лише географія. У IV–VI класах було 10 предметів, серед них усі вище перераховані та цивільна історія, фізика, геометрія і дидактика. За окрему платню в кожному класі проводилися заняття з французької мови та музики [12, с. 900]. Увесь вивчений матеріал до кінця навчального року повторяли. Викладання супроводжувалося практичними завданнями та відповідними вправами.

Під керівництвом єпархіальної училищної ради знаходились церковнопарафіяльні школи. Було три типи таких шкіл: школи грамоти однокласні та двокласні. Однак з 1908 року школи грамоти в Кременецькому повіті було перейменовано в однокласні церковнопарафіяльні. Ці заклади спрямовувались на релігійно-моральне виховання. У них навчались переважно діти селян та міщан, інколи духовенства. Переважали учні православного віросповідання, але зустрічалися католики та євреї[5, с 42].Церковні школи утримувалися коштом синоду, сільських громад, земських зборів та благодійних внесків меценатів [6, с. 74].

На території повіту станом на 1909–1910 рр. нараховувалось 98однокласних церковних шкіл, у них навчалося 5 076 учнів. Три школи були зразковими [5, с. 38].

Однокласні школи мали власні приміщення, збудовані на місцеві кошти та кошти єпархіальної училищної ради. Проте не вистачало меблів, дефіцитним було приладдя для письма, тому учні докуповували його на власний кошт. Не завжди ці школи могли запропонувати житло вчителям [5, с. 43]. Через брак коштів на утримання вчительські зарплати сягали від 180 руб. до 240 руб., рідше 300 руб. на рік [5, с. 45].

Навчання в однокласних церковнопарафіяльних школах велося згідно з програмою церковних шкіл, затвердженою синодом. Більшість шкіл її виконували. Під час навчання перевагу надавали Закону Божому. Учні ознайомлювалися з облаштуванням храму, іконостасу, вівтаря та усіма предметами що використовувалися під час служби. В багатьох школах діти брали участь у співах та прислужували біля вівтаря. Але це стосується лише тих шкіл, де Закон Божий вели священики, в інших випадках викладання предмету було гіршим. Учнів змушували зазубрювати навчальний матеріал навіть попередньо його не пояснивши, адже вчителі й самі погано в ньому орієнтувалися, як наслідок рівень свідомих знань учнів був низьким [5, с. 45]. Також вели уроки зі співу, російської та церковнослов'янської мов, арифметики. Крім цих предметів дітям наводили відомості із географії, цивільної історії, природознавства, гігієни [5, с. 56]. Рукоділлю навчали лише у тих школах, де була вчителька. Тому що цей предмет вели лише жінки. Його не було у школах таких сіл як Антонівці, Сапанів, Млинівці, Розтоки, Тараж, Гніздичне, В'язовець, Ванжулів, Тилявці [5, с. 62].

У кожній зі шкіл вели журнали, які перевіряли єпархіальні наглядачі, або інші закріплені за школою особи. Не всі вчителі їх заповняли, іноді дані вносили через кілька днів після проведення уроку, тому ці записи дуже часто були непослідовні [5, с. 65].

Другокласними у Кременецькому повіті були Почаївська та Білозірська школи. Навчання велося за програмою яка була розроблена 1903 року. Викладалися ті ж предмети, що і в церковнопарафіяльних школах. Але у другокласних такі предмети як географія, цивільна історія, гігієна, природознавство велися на рівні із Законом Божим та арифметикою, тоді як однокласні школи надавали учням лише поверхневі відомості. Крім цього були й інші предмети, такі як теорія словесності, геометричне креслення та землеробство. Частково розглядали загальні відомості із дидактики. У Білозірській школі проводили заняття із ведення сільського господарства. У перших двох групах було два уроки на тиждень, а у третій групі один урок. При другокласних школах були гуртожитки [5, с. 99–105]. Вступні іспити проводились на початку вересня, навчатись могли діти усіх станів, але тільки православного віросповідання, віком 13–17 років. Вступники повинні володіти знаннями курсу однокласної церковнопарафіяльної школи [7, с. 166.].

При лаврі 6 листопада 1890 року відкрили єпархіальну церковновчительську школу, мета якої полягала у підготовці дияконів, псаломщиків і вчителів церковнопарафіяльних шкіл. Заклад утримували коштом лаври та духовенства. Викладали священну історію та

священну географію Старого та Нового завітів, церковний устав, розширений катехізис, церковнослов'янську та російську мови, арифметику, географію, церковний спів, дидактику, коротку цивільну історію та історію Росії. Усі охочі додатково могли навчатися палітурному, столярному й малярському ремеслам, іконописній справі. Школа проіснувала лише рік та була перенесена у Житомир [7, с. 165–166].

15 жовтня 1897 р. при єпархіальному училищі відкрилася зразкова церковнопарафіяльна школа для практичної підготовки вихованок до учительської діяльності. Вона розміщувалася в одному з навчальних флігелів училища та користувалася його опаленням, освітленням і слугами.

Вищим керівництвом школи була рада училища. Щотижневий розклад уроків, навчальні програми, характер викладання були узгодженні з правилами синоду для однокласних церковнопарафіяльних шкіл. Підручники теж були відповідними. Уроки розпочиналися та закінчувалися одночасно з уроками в училищі.

При школі існувала бібліотека, де було 440 підручників, 62 навчальні посібники, 85 книг релігійного змісту та 565 книг для позакласного навчання. Учениці відвідували богослужіння в церкві училища.

1906 р. в школі навчалась 31 учениця. Усі дівчата були розділені на 3 відділи – молодший, середній і старший. За становою належністю були1 учениця із сім'ї духовенства, 1 дочка чиновника та 29 міщанок. Через тісноту приміщення кількість охочих вступити в школу значно перевищувала кількість вакантних місць.

Усні та письмові іспити учениць школи проводила комісія, що складалася з голови повітового відділення Волинської єпархіальної училищної ради, начальниці училища, інспектора класів, шкільного вчителя закону Божого, шкільної вчительки та вчителя співу. Після іспитів учениці старшого відділу отримували відповідні свідоцтва. При нездачі іспиту вихованку залишали на повторний курс.

Вихованки училища практикували свої знання на заняттях, які вони проводили в церковнопарафіяльній школі при училищі. Щодня одна з вихованок V–VI класів чергувала в школі в ролі помічниці вчительки, спостерігала за заняттями та дисципліною. Вихованки VI класу два рази в тиждень проводили уроки з російської та церковнослов'янської мов, арифметики, церковного співу [6, с. 765–768].

На території Кременецького повіту кінця XIX – початку XX ст. діяла мережа церковних навчальних закладів. Це середні установи закритого типу,такі як духовна семінарія, Кременецьке чоловіче духовне училище, єпархіальне жіноче училище. Вони підпорядковувалися єпархіальній владі та синоду. За мету ставили виховання покори властям, дотримання церковних канонів та надання освіти дітям із сімей духовенства та сиротам, проте навчатись там моглидіти з інших станів. Поширеними у повіті були однокласні та другокласні церковнопарафіяльні школи, основна увага яких спрямовувалась на релігійно-моральне виховання учнів.

Список використаних джерел

1. Балковський А. Д. Кременецкое мужское духовное училище. Исторический очерк. *Волынские епархиальные ведомости* (далі ВЕВ). 1900. С. 828–840, 868–879, 912–916, 946–960, 1005–1014, 1049–1056.

2. Нижнікова С. В. Єпархіальні жіночі училища в Україні (друга половина XIX початок XX ст.) : дисертація. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2017. 271 с.

3. Отчет о состоянии Волынского Виталиевского епархиального женского училища за 1906–1907 учебный год в учебно-воспитательном отношении. *ВЕВ*. 1908. С. 95–96, 105–106, 109–112, 113–114.

4. Отчет о состоянии Волынского Виталиевского епархиального женского училища за 1907–1908 учебный год в учебно-воспитательном отношении. *ВЕВ*. 1908. С. 759–760.

5. Отчет Волынского епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Волынской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1909–1910-й учебный год. Житомир : Волынская губернская типография, 1911. 128 с.

6. Отчет о состоянии одноклассной образцовой церковно-приходской школы при Волынском Виталиевском епархиальном женском училище за 1907–1908 учебный год. *ВЕВ.* 1908. С. 765–766.

7. Собчук. В. Д. Навчальні заклади православної лаври. *Історична Волинь : Північний Захід України в регіональному та локальному вимірах минулого.* Кременець : Кременецько-Почаївський державний історико-архітектурний заповідник, 2017. С. 154–171.

8. Теодорович Н. И. Волынская духовная семинария. История первоначального устройства ее и подведомственных ей духовных училищ. Списки воспитанников, окончивших в ней курс учения, а также начальников и наставников ее в период времени с 1796 по 1900 г. Почаев, 1901. 1023 с.

9. Теодорович Н. И. История первоначального устройства Волынской духовной семинарии и списки воспитанников, окончивших курс учения в ней в течении столетия ея существования (1796–1896). В память столетия Волынской духовной семинарии (14 мая 1896 г.). *ВЕВ*. 1896. С. 9–31; 78–82; 129–141; 183–195; 246–248; 282–287; 313–320.

10. Туркевич Л. Е, свящ. Преосвященный Виталий, епископ могилевский и мстиславский (бывший острожский), основатель Волынского епархиального женского училища. *ВЕВ*. 1906. С. 869–876.

11. Фотинский О. А. Волынское женское училище духовного ведомства за тридцать лет своего существования (1864–1894 гг.). *ВЕВ*. 1894. С. 875–885, 933–939, 975–984, 1029–1034, 1066–1073, 1159–1182.

12. Шафранский А. И. Волынское епархиальное женское училище в г. Кременце за первые 25 лет своего существования (1881–1906 гг.). *ВЕВ.* 1906. С. 778–785, 814–822, 861–869, 900–911, 924–936, 985–994.

УДК 94 (477)

Садова Юлія Іванівна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
д. і. н., проф. Скакальська І. Б.

ЗНАКОВІ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917–1921 рр.: ІСТОРІОГРАФІЯ ДІАСПОРИ

Анотація. *У статті проаналізовано як висвітлена діяльність найбільш відомих діячів Українських національно-визвольних змагань 1917–1921 років в історіографії української діаспори. Охарактеризовано лише ті праці, які найбільше ґрунтовно з'ясовують роль знакових постатей даного періоду.*

Підкреслено важливість джерельного матеріалу, який залишили представники діаспори для дослідження історії України.

Ключові слова: *історіографія, діаспора, Українська революція, визвольні змагання, видатні особистості.*

Annotation. *The article highlights the most famous of figures the Ukrainian national liberation struggle of 1917-1921 in the historiography of the Ukrainian diaspora. The works that most thoroughly describe the role of iconic figures of this period are described.*

The importance of the source material left by the representatives of the diaspora for the study of the history of Ukraine is emphasized.

Key words*. historiography, diaspora, Ukrainian revolution, liberation struggles,* outstanding personalities.

Дослідження історіографії діаспори знакових діячів визвольних змагань 1917–1921 рр. – Михайла Грушевського, Павла Скоропадського, Володимира Винниченка та Симона Петлюри допоможуть зрозуміти, яких помилок допустили лідери Української революції та спроєктувати їхній досвід на сучасність. Крім того, важливо популяризувати діяльність знакових осіб нашої історії. Хтось скаже, що революція завершилась невдало, але ми маємо розібратися в причинах і в людському чиннику поразки.

Найбільше у своїх працях досліджували дану тематику науковці діаспори: П. Феденко, Л. Винар, Н. Король, Д. Левчук, А. Кушинський, С. Доленґа, О. Лотоцький, М. Степаненко, В. Королів (В. Старий), В. Іванис, С. Корбут, Г. Костюк та інші.

Метою дослідження є аналіз історіографії української діаспори, присвяченої знаковим особам Української революції 1917-1921 рр.

Політична діяльність М. Грушевського висвітлювалася переважно в публіцистичних працях, більшість їх авторів були політичними опонентами Михайла Грушевського. Зокрема, можна згадати дослідника з діаспори М. Шаповала, у своїй праці «Велика революція і українська визвольна програма» критикує політичну діяльність колишнього голови Української Центральної Ради [11]. Дмитро Донцов у своїй праці «Підстави нашої політики» також піддає критиці політичну діяльність М. Грушевського за період Української Народної Республіки так і за часи його еміграції [2]. Не можна також згадати В. Липинського, який у своїй праці «Листи до братів-хліборобів. Про ідею й організацію українського монархізму» також розкритикує соціалістичні погляди Михайла Грушевського [7].

Як бачимо, згадані політичні опоненти М. Грушевського здебільшого негативно оцінювали його політичну діяльність.

Якщо говорити про роботи більш дослідницького та наукового характеру, то слід звернути увагу на працю «Замітки і матеріали до історії Української революції» однопартійця М. Грушевського П. Христюка. Автор у своїй роботі зазначає, що момент вибору голови під час Конгресу викликав єдність національно-політичних настроїв, автор пише: «Коли М. С. Грушевський (Голова Центральної Ради) підніс питання про необхідність переобрання Голови Центральної Ради, слова його були перервані і заглушені бурею оплесків та вигуками тисячного зібрання: «Грушевський – нам Голова! Слава Грушевському!» На рішуче жадання М. Грушевського вибору Голови таємним голосуванням, Конгрес Головою Української Центральної Ради вибрав таємним голосуванням одноголосно М. С. Грушевського [10, с. 40].

В історії України Михайло Грушевський залишається як важлива особистість доби Української революції. Оцінки деяких сучасників Михайла Грушевського написані з різним ідеологічним забарвленням. Голову Української Центральної Ради в 1917-1918 роках називали як всенародного будівничого нової демократичної України. Хоча це не означає, що в політичній діяльності М. Грушевського не було помилок, але розглядати їх слід об'єктивно в контексті сучасних джерел, а не з точки зору політичних опонентів.

Історіографія висвітлення діяльності гетьмана Павла Скоропадського та Української Держави сформувалася безпосередньо на фундаменті, закладеному учасниками визвольних змагань 1917-1921 років. Ідейно-політична розбіжність та міжособистісні конфлікти зумовили до формування двох історіографічних течій – антигетьманської та послідовників П. Скоропадського.

Обидві течії виникли в еміграції, перший рух зорганізували прихильники Української Центральної Ради, які втратили владу внаслідок гетьманського перевороту, та мали найбільше претензій до Павла Скоропадського. Перед усім, це були В. Винниченко, М. Грушевський, І. Мазепа, П. Христюк, М. Шаповал та інші. На думку, І. Мазепи, наприклад, «Після проголошення П. Скоропадського гетьманом влада на Україні фактично опинилася в руках російських реакційних сил» [8, с. 54], так описує дослідник про новий авторитарний режим, у своїй праці «Україна в огні й бурі революції 1917 – 1921».Також й П. Христюк подає критичну оцінку гетьману Павлу Скоропадському у своїй монографії «Замітки і матеріали до історії української революції 1917– 1920 рр.» [10].

Другу течію складають послідовники П. Скоропадського, це були В. Липинський, Д. Дорошенко, після війни приєдналась ще Р. Млиновецький (відомий нам Роман Бжеський), І. Нагаєвський, та інші. Наприклад, Д. Дорошенко, в своїй праці описує: «Проголошуючи себе «Гетьманом усієї України», Гетьман П. Скоропадський тим самим означив загально-національний характер своєї влади, яко влади над цілою Українською землею, тим самим завершуючи означення границь цієї землі у великих планах Богдана Хмельницького і Петра Дорошенка» [4, с. 72].

Не можна не згадати монографію українського вченого з діаспори Д. Левчука «Гетьман Павло Скоропадський у світлі історичних фактів», яка присвячена П. Скоропадському та періоду Української Держави 1918 року. У свої праці автор описує чотири періоди, в яких розповідає про постать гетьмана та його діяльність. Перший період Павло Скоропадський виступає в ролі «царського генерала», його описують, як чесного, відвертого, прямолінійного. В другому періоді він вже постає як постать неперевершеного стратега, політика, патріот свого народу, відданий державній ідеї. Третій період присвячений Українській Державі за гетьмана П. Скоропадського, автор зазначає що: «Гетьман Павло, як справжній державник,

керувався не почуттями, а тверезим розумом в інтересах української державності» [6, с. 9]. В четвертому періоді описується роль гетьмана поза межами України, Павло Скоропадський до останнього подиху боровся за долю своєї держави.

Серед істориків діаспори, які займалися дослідженням постаті Павла Скоропадського, варто також відзначити А. Крижанівського (псевдонім Святослав Доленґа) та його працю «Скоропадщина», яка присвячена не історії Гетьманщини, а є збіркою документів й уваг які відносяться саме до постаті гетьмана, та роль Скоропадського для України. Завданням автора «було показати, що так зв. український «гетьманський» рух є властиво, нічим іншим, лише одним з етапів зручного замаскованого політичного українського москвофільства, яке, пристосовуючись до сучасних обставин, в «гетьманщині» знайшло найдогіднішу форму для своєї, прихованої, ворожої всякої національної української ідеї, праці серед українського суспільства» [1, с. 8].

Інший український політичний діяч, ідеолог інтегрального націоналізму Дмитро Донцов, який був учасником подій періоду Української Держави гетьмана П. Скоропадського, та підтримував гетьмана й навіть повернувся до Києва, де очолював Українську Телеграфну Агенцію при гетьманові, у своїх записах описує змістовну й глибоку характеристику життя Києва в 1918 р. Що саме спонукало його співпрацювати з Скоропадським – це: «Передусім, сама особа гетьмана Павла. На тлі сірої штандартності і безбарвності демо-соціалістичного провідництва, - П. Скоропадський був індивідуальністю. Дальше, він посідав прикмети, яких бракувало центрально-радянцям: мав в собі живчик владолюбства і звичку командування. Мав фах, що найбільше тоді був потрібний для правителя України: був військовиком. Нарешті, мав політичну відвагу, бо стаючи гетьманом самостійної України, він зражував собі всю ту російсько-монархічну касту, до якої належав» [3, с. 6]. На наш погляд, це найбільш влучна характеристика гетьмана Скоропадського.

Проаналізувавши історіографію діаспори, то можна сказати, що постать гетьмана Павла Скоропадського для одних він був патріот своєї держави, для інших - зрадник, але безперечним є те, що головною метою гетьмана Павла Скоропадського було єднання українців, задля досягнення заповітної мрії – вільної, незалежної України.

Володимир Винниченко зробив важливий внесок у розвиток Української революції та становлення української державності, по праву його вважають одним із провідних українських політиків першої половини ХХ ст. Вивчаючи особистість Володимира Кириловича, не всі оцінюють важливий його внесок в Українську революцію 1917-1921 рр., інші звинувачують його як прихильника більшовизму. На нього було зручно покласти чималу частку відповідальності за історичну можливість, втрачену під час визвольних змаганнях, як це робили його як колишні соратники, так і їхні наступники.

Значний творчий доробок, присвячений Українській революції 1917-1921 рр. залишив відомий український політичний діяч П. Христюк. Зокрема, у своїй праці «Записки і матеріали до історії Української революції 1917-1920 рр.» він намагається перекласти відповідальність за невдалу внутрішню та зовнішню політику Директорії на Володимира Винниченка [10]. Важливе значення в зарубіжній літературі має й публікація політичного діяча, який брав участь у національно-визвольній боротьбі І. Мазепа, у своїй праці «Україна в огні й бурі революції 1917 – 1921» описує, що В. Винниченко був прихильником Радянської Росії, та часто міняв щодо неї свою думку [8]. Досить ґрунтовною є праця Шаповала М. «Велика революція і українська визвольна програма», в ній автор описує основні невдачі визвольних змагань, зокрема це відсутність доцільних провідників. За В. Винниченка він говорить: «Член партії соціял-демократів, але головний фах письменство белетристичне. Політично-керовничий досвід малий тай то одержаний в маленьких підпольних гуртках. Більше живе почуттями, ніж інтелектом, тому органічно не надається на провідника» [11, с. 242].

До постаті С. Петлюри зверталися чимало авторів. Його особистість знайшла велику кількість як послідовників, так і противників. Зокрема, твори української еміграції можна поділити на декілька напрямків, насамперед прихильників Української Центральної Ради, Директорії, Гетьманщини П. Скоропадського та й власне Петлюри.

Велику цінність несуть ті автори праці, які безпосередньо вплинули на хід подій або були їх очевидцями. До таких досліджень належать біографічні нариси, щоденники тощо. Постать Симона Петлюри розпочали найбільше висвітлювати у своїх працях з часу його вбивства від 1926 року. Саме це дало поштовх для безліч спогадів й монографій учасників визвольних змагань – як прибічників, так і супротивників.

Важливий обсяг літератури, виданої українською діаспорою, становлять ґрунтовні праці учасників Української Центрально Ради, Української Народної Республіки та Директорії, які працювали в той самий час, що й С. Петлюра та були активними учасниками Української революції. Це насамперед, праці І. Мазепи, Є. Коновальця, П. Христюка, М. Шаповала, О. Доценка тощо, вони містять цікаві відомості не лише про події, політичні та військові дії та роль головного Симона Петлюри, а й про особисті стосунки авторів із Головним отаманом. Характерним для цих творів є те, що вони часто пишуться на захист власних чи партійних поглядів. Проте враховуються лише негативні моменти опонентів, автори ж своїх помилок й розрахунків або не помічають, або згадують їх поверхово, а успіхи сильно перебільшують.

Серед цих праць слід згадати книгу О. Доценка – «Літопис Української революції: матеріали і документи до історії української революції 1917–1923» [5]. Книга несе важливу інформацією про Головного отамана Симона Петлюру, автор опрацював чимало оригінальних документів, листів, щоденників, архівів, українську періодичну пресу, більшовицьку та закордону пресу й в цьому особлива історіографічна цінність твору.

Зазначмо, що М. Грушевський, як Голова Української Центральної Ради, так й Д. Дорошенко, як активний учасник визвольних змагань, з різних причин замочують роль С. Петлюри в Українській революції й майже нічого про нього не залишили у своїх записах.

Помітили, що низка авторів характеризуються необ'єктивністю та негативізмом в оцінці ролі С. Петлюри у визвольній боротьбі. О. Назарук, Р. Млиновецький, М. Ростовець, В. Тимошевський вдаються до звинувачень у «зраді» Петлюри національним інтересам, перекладаючи на нього всю відповідальність за прорахунки політичного та військового керівництва та за поразку в Українській революції загалом. Наприклад, Володимир Тимошевський у своїй праці «Історія української влади 1917-1919» згадував, що Симон Петлюра – «особа з малою освітою, невідома українським народнім масам до революції, без найменшого досвіду в справі державного будівництва і управи, особа, що вирнула на верх випадково в часи революційної бурі» [9, с. 15].

Підсумовуючи, слід зазначити, що історики української діаспори створили солідну історіографічну базу, що висвітлює боротьбу знакових особистостей української державності 1917-1921 рр. Масив праць українських зарубіжних дослідників становить важливий пласт у висвітленні історії України, крізь призму роботи відомих політиків та державних діячів.

Список використаних джерел

1. Доленґа С. Скоропадщина. Варшава, 1934. 176 с.
2. Донцов Д. Підстави нашої політики. Нью-Йорк : Орг. Оборони Чотирьох Свобод України, 1957. 211 с.
3. Донцов Д. Рік 1918, Київ ;Торонто : Гомін України, 1954. 128 с.
4. Дорошенко Д. Історія України 1917-1923 рр. Українська Гетьманська Держава 1918 р. Т. 2. Нью-Йорк : Видавнича Корпорація «Булава», 1954. 512 с.
5. Доценко О. Літопис української революції : матеріали і документи до історії української революції 1917-1923. Т. 2. Кн. 4. Варшава, 1923. 364 с.
6. Левчук Д. Гетьман Павло Скоропадський у світлі історичних фактів. Торонто : Наша держава, 1952. 15 с.
7. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму. Wien : Buchdruckerei Carl Herrmann, 1926. 580 с.
8. Мазепа І. Україна в огні й бурі революції 1917-1921. Т. 1 : Центральна Рада. Гетьманщина. Директорія. Мюнхен : Видавництво «Прометей», 1950. 210 с.
9. Тимошевський В. Історія української влади 1917-1919. Відень, 1920. 32 с.
10. Христюк П. Замітки і матеріали до історії української революції 1917-1920 рр.: у 4-х т.. Фототип. передрук 1921. Нью-Йорк : Вид-во Чарторийських, 1969. 710 с.
11. Шаповал М. Велика революція і українська визвольна програма. Прага : «Вільна спілка»: Український робітничий ун-т, 1927. 324 с.

УДК 2-84

Смицька Тетяна Григорівна,
здобувачка вищої освіти 31-А групи
Науковий керівник:
ст. викладач Самойленко І. М.

ВПЛИВ РЕЛІГІЇ НА ПОЛІТИЧНУ СИСТЕМУ СУСПІЛЬСТВА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ В УКРАЇНІ

Анотація. *Стаття присвячена питанням суспільно-релігійних відносин в Україні. Основна увага акцентується на тих аспектах буття соціуму, де віросповідні спільноти найактивніше заявляють або намагаються заявити про себе. Це, передусім, сфери благодійництва, освіти, культури, військового служіння. Зокрема, розглядаються багатовекторність харитативної діяльності конфесій, ті проекти і програми, які реалізуються в рамках доброчинної роботи релігійних організацій; наголошується на контраверсійності поглядів щодо зближення світської та духовної освітніх систем; окреслюються шляхи співробітництва церков і деномінацій з різними силовими структурами; з'ясовується культуротворчий потенціал релігійного чинника. Стаття містить висновки, в яких узагальнюються ключові положення суспільно-релігійної взаємодії, та пропозиції щодо подальшої гармонізації суспільно-релігійних відносин в Україні.*

Ключові слова: *релігія, держава, церква, державотворчий процес, духовенство, релігійні організації, військовий капелан.*

Annotation. *The article is devoted to the issues of social and religious relations in Ukraine. The aspects of society where religious communities are most active in declaring or trying to express themselves are emphasized. These are, first of all, the spheres of charity, education, culture, military service. In particular, the multi-vector nature of charitable activities of denominations, those projects and programs that are implemented in the framework of charitable work of religious organizations; emphasizes the controversial views on the convergence of secular and spiritual educational systems; the ways of cooperation of churches and denominations with various power structures are outlined; the cultural potential of the religious factor is clarified. The article contains conclusions summarizing the key provisions of socio-religious interaction, and proposals for further harmonization of socio-religious relations in Ukraine.*

Key words: *religion, state, church, state-building process, clergy, religious organizations, military chaplain.*

Серед усіх суспільних сфер релігійна відноситься до розряду найбільш консервативних. Тим не менше і вона зазнає повільних змін. У сучасній науці даній тематиці приділено досить велику увагу, хоча й явно бракує наукових робіт, присвячених впливу релігії на політичні процеси (зокрема в контексті державотворення). В умовах соціально-економічної кризи, яка супроводжує розвиток України протягом усього періоду незалежності, а також актуалізації проблеми соціальної й духовної апатії більшості громадян, саме релігія посідає місце домінантної ціннісної орієнтації суспільства.

В Україні релігійний ренесанс віднаходить своє вираження в інтенсивному розвитку конфесійної мережі, відчутному розширенні віросповідного спектру, зростанні суспільного авторитету релігійних організацій, активізації державно-церковного діалогу тощо. Враховуючи викладене вище, є необхідність з'ясувати, наскільки нині релігія спроможна впливати на суспільний розвиток, в яких сферах українського суспільства прояви релігійного чинника більш помітні, а в яких менш. Враховуючи викладене вище, є необхідність з'ясувати, наскільки сьогодні релігія спроможна впливати на суспільний розвиток, в яких сферах українського суспільства прояви релігійного чинника більш помітні, а в яких менш.

Головною метою даної статті є теоретичне обґрунтування ролі церков та релігії зокрема у політичних процесах як чинника державотворення сучасної України.

В Україні церква від початку доби незалежності є відокремленою від держави (а отже, і від політики) . Разом з тим, володіючи потужними матеріальними та людськими ресурсами, маючи безпосередній вихід на електорат, вона фактично стала не лише невіддільним елементом суспільно-політичних процесів, але й сама розпочала боротьбу за місце на «політичному Олімпі». Своєю чергою, політична влада традиційно намагалася та намагається використовувати релігію як мобілізаційний або дезінтеграційний фактор.

Співвідношення політики і релігії є багатовимірним явищем. Воно може виявлятися і у вигляді взаємодії в ході реалізації їх соціальних функцій, і у формі взаємовпливу. Регулюючи суспільне життя, політика впливає і на релігію, формуючи законодавчі рамки її функціонування, правового становища релігійних організацій, захищаючи права громадян на свободу совісті, гарантуючи умови для міжконфесійного примирення і порозуміння. Своєю чергою, розвиток політичного процесу визначається і співвідношенням політичних сил та характером політичної структури, і переважальними в суспільстві духовними принципами та ідеалами, які багато в чому зумовлені домінантними релігійними вченнями.

Здобуття Україною незалежності започаткувало нову віху в історії благодійного служіння конфесій. Церкви та релігійні організації отримали можливість стати не уявними, не декларованими, а реальними дієвими чинниками суспільного життя. Їхні успіхи і досягнення на ниві виконання власних фундаментальних завдань сьогодні – очевидний та беззаперечний факт. За тридцять років суверенітету Української Держави доброчинна діяльність діючих на її теренах конфесій набула вираженого багатовекторного спрямування. Релігійні організації насамперед сприяють розв'язанню проблем соціально незахищених верств населення: облаштовують пункти безкоштовного харчування нужденних; забезпечують медичне забезпечення та лікування малозабезпечених; організовують літній відпочинок дітей з бідних сімей, дітей-сиріт та дітей-інвалідів; допомагають школам, будинкам-інтернатам, медичним закладам; створюють при храмах і монастирях дитячі будинки, школи-сиротинці, соціально-реабілітаційні центри для нарко- та алкоголезалежних осіб, хворих на СНІД; займаються духовною опікою громадян, котрі перебувають у виправних закладах.

Благодійна складова у діяльності конфесій – це не тільки формальне відстоювання свого права на повноцінне існування, домагання рівності з іншими суб'єктами громадянського суспільства. Це також потужний канал соціалізації особистості. Працюючи з обездоленими, нарко- чи алкоголезалежними особами, важкохворими, засудженими тощо, релігійні організації будують з ними діалог на основі системи цінностей, відмінної від домінуючої у сучасному суспільстві, знайомлять з основоположними духовними засадами людської цивілізації, навчають вимірювати власне життя категоріями справедливості, любові, честі, співчуття, поваги. Як наголошується в «Декларації про сприяння діалогу і взаєморозумінню між релігіями і цивілізаціями»: «Релігія – це рушійна сила, сила, котра все наповнює сенсом, забезпечує моральні принципи та позитивну спрямованість»[1]. В результаті закладається підґрунтя для толерації відносин у площині «людина – людина», «людина – спільнота». Це і є «людський вимір» харитативного служіння конфесій.

Суспільно значуща діяльність церков і деномінацій розгортається у непростих умовах. Релігійні організації в Україні до цього часу не отримали офіційного законодавчого врегулювання щодо опікування інтернатами, дитячими будинками чи окремими сиротинцями. Все, що робиться конфесіями на ниві благодійництва – фактично є результатом їхньої власної громадської ініціативи. Чітко прослідковується відсутність системного і глибоко продуманого співробітництва у даному напрямку між віросповідними спільнотами та державними інституціями

Сьогодні в багатьох країнах світу релігія стає інструментом політичної мобілізації, чинником політичної ідентифікації і політичної підсилюваності. Церкви починають наближатися до формулювання власного запиту до політики в ідейно-доктринальних формулах , що, своєю чергою, викликає «зворотну реакцію», тобто втручання політичних структур у релігійні справи. Ці процеси часто призводять до порушення чинного законодавства про державно-церковні відносини, права людини, права і свободи громадянина.

Співвідношення політики і релігії є багатовимірним явищем. Регулюючи суспільне життя, політика впливає і на релігію, формуючи законодавчі рамки її функціонування, правового становища релігійних організацій, захищаючи права громадян на свободу совісті,

гарантуючи умови для міжконфесійного примирення і порозуміння. Своєю чергою, розвиток політичного процесу визначається співвідношенням політич-них сил та характером політичної структури, і переважальними в суспільстві духовними принципами та ідеалами, які багато в чому зумовлені домінантними релігійними вченнями .

Після здобуття Україною незалежності та виходу низки українських християнських Церков з-під опіки Російської Православної Церкви, посилився інтерес українських науковців до проблеми місця Церкви та релігії у суспільному житті народу. Цей інтерес актуалізувався у зв'язку із міжконфесійними конфліктами та активізацією Церков і духовенства під час виборчих перегонів політиків. У цьому випадку у виборчому процесі проявлялися різні, переважно негативні тенденції, що існували в міжконфесійному і політичному середовищі та у сферах їх перетину. Для переважної більшості християнських Церков це стало стимулом до пошуку міжконфесійного порозуміння.

Для українців не притаманний зв'язок релігії з національністю. Майже 80% стверджують, що для того, щоб вважати себе українцем, не обов'язково належати до певної релігії чи церкви. Це, до речі, унікальний феномен серед усіх інших країн, де більшість належить до православ'я. Так, у 2017 р. американський Pew Research Centre опублікував велике опитування про релігію країн Центральної та Східної Європи. У ньому українці фігурували як ті, для кого такий зв'язок не є важливим. Тоді як в інших країнах поширений цей зв'язок: «русский – значит православный», «справжній грузин/грек має бути православним», «справжній вірменин ходить до Вірменської церкви» і так далі.

Цікавим є також питання – «з якою спільнотою ви себе насамперед ідентифікуєте?». Дві третини відповіли «з громадянами України», ще близько чверті обрали фактор регіону чи міста. І тут цікаві розподіли по групах. Загальнонаціональна ідентичність більш притаманна молоді (74,2%), аніж пенсіонерам (64,7%); західнякам (79%), аніж східнякам (59,3%) чи південним (60,8%); вірянам ПЦУ (80,1%) та УГКЦ (75,7%), аніж УПЦ МП (59,3%). Натомість в останніх доволі відчутна регіональна ідентичність – 33,5%, яка також вища у категорій 60+, мешканців сходу (27,8%) та півдня (30,9%). З чого можна зробити обережний висновок, що значна частина УПЦ МП припадає на аполітичних літніх мешканців сходу та півдня [6].

Очевидною є незавершеність оформлення конфесійної архітектоніки українського суспільства. Цей процес продовжує тривати. Його специфіка визначається завданнями, які стоять перед тими чи іншими релігійними спільнотами. Конфесійна палітра країни з року в рік розширюється за рахунок появи на ній окремих різновидів новітніх рухів або нетрадиційних для України течій, що стикаються з труднощами укорінення в суспільний ландшафт загалом. Традиційні церкви, здобувши, як правило, визнання і домінування у певному регіоні (регіонах), прагнуть розширити свою географію на локальних рівнях. В обох випадках наявні серйозні перешкоди. Не можна не оминути увагою також конфліктність міжконфесійних та міжцерковних взаємин. Протистояння спостерігаються між спільнотами одного віросповідання, між спільнотами різних віросповідань. Найчастіше непорозуміння обумовлені майновими і територіальними претензіями, атмосферою конкуренції, різновекторними політичними симпатіями суб'єктів конфлікту. У будь-якому випадкові напруження у міжконфесійних відносинах не дозволяє сторонам належним чином спрямовувати діяльну енергію у конструктивне русло.

Релігія тісно пов'язана із суспільним життям, вагомою складовою якого є політика. Політика – вид людської діяльності, суть якої полягає в отриманні та утриманні влади, насамперед державної. Через це, участь духовенства у політичній діяльності часто розглядається громадськістю як боротьба за владу, бажання відстояти вузькі матеріальні інтереси, а не прояв патріотизму чи намагання поширити християнські принципи моралі на політичну сферу життя суспільства [4].

Окремим напрямом є культурна діяльность, на якому могли б відіграти позитивну роль насамперед православні церкви та УГКЦ, є збереження 18 пам'яток історії та культури. Однак у цій сфері суспільні, державні та церковні інтереси не завжди збігаються. Про це свідчать, зокрема, ситуація навколо музеїв, що знаходяться на території Києво-Печерської Лаври, фундаментів Десятинної церкви, недотримання правил зберігання пам'яток окремими церковними громадами (Андріївська і Кирилівська церкви у м. Києві, архітектурний комплекс Києво-Печерської Лаври, старовинні дерев'яні церкви Західної України тощо). Водночас світовий досвід показує необхідність і плідність співпраці держави та релігійних організацій у справі охорони сакральних пам'яток культури.

І православні, і греко-католики, і протестанти приділяють увагу вихованню дітей та молоді на засадах християнської моралі, її соціалізації, зміцненню духовних і моральних основ подружнього життя, пропаганді здорового способу життя, очищенню від нашарувань суспільної моралі. Найбільш активно на цих напрямах діють протестанти і грекокатолики. Форми і методи їхньої роботи відзначаються різноманітністю, наближеністю до потреб пересічного громадянина, відповідністю реаліям сьогодення. В УГКЦ також помітний акцент робиться на патріотичному вихованні молоді. В цій галузі церква співпрацює з освітніми, культурнопросвітніми, соціальними закладами, молодіжними організаціями, зокрема, студентськими братствами, скаутською організацією «Пласт». Цікавим та перспективним починанням стала акція «Великдень разом», коли Студентське братство Українського католицького університету та інші молодіжні організації запросили до Львова на святкування Великодня студентів зі східних та південних регіонів України. Останні в ході поїздки змогли познайомитися з традиційною культурою, звичаями, побутом мешканців Західної України, що, безумовно, є важливим кроком на шляху подолання негативних культурних стереотипів, консолідації українського суспільства [2].

В Україні на сьогодні проблема участі церкви в політичних процесах, а більш загально – впливу релігії на політику – є вкрай актуальною, оскільки Україна не є монорелігійною державою. З одного боку, політична і релігійна диференціація в умовах розбудови державності і національно-духовного відродження постає важливим атрибутом демократичності, ознакою громадянського суспільства, з іншого – може вести до напруження і конфронтації в суспільстві, дезінтеграційних процесів.

Отже, в підсумку можна стверджувати про своєрідний симбіоз між політикою (владою) та церквою, який є взаємовигідним для обох сторін. Сучасна політична система в Україні являє собою складне суспільне явище, вплив якого на різні сторони суспільного життя складно оцінити однозначно. Тим не менш, цей вплив існує, і уявлення про нього є частинкою знання про суспільство. Чим більше людина знає про суспільство, в якому вона живе, про взаємодію його складових частин і явищ, тим простіше в цьому суспільстві жити.

Суспільно корисне служіння релігійних організацій найбільш виразно представлене харитативною складовою. Остання характеризується багатовекторністю, наявністю цікавих проектів, пошуком нових форм ведення доброчинної діяльності конфесій.

Реалізація віросповідними спільнотами соціального потенціалу не у повному обсязі спричинена рядом факторів, серед яких: живучість радянських ідеологем у масовій свідомості; відносно повільна адаптація конфесій до нових соціальних реалій, комерціалізація та заполітизованість окремих церков і деномінацій; незавершеність оформлення конфесійної архітектоніки українського суспільства; конфліктність міжконфесійних та міжцерковних взаємин; байдужість влади до вирішення проблем соціально незахищених верств населення. 3. Попри існування окреслених вище ускладнень, наявні успіхи релігійних організацій на ниві харитативного служіння за роки незалежності Української Держави та європейський вибір України обумовлюють безальтернативний розвиток національної моделі державно-конфесійних відносин на засадах партнерства.

Вплив конфесійних чинників на розвиток української культури залишається обмеженим, а іноді й суперечливим внаслідок загальної секуляризації українського суспільства, різних цивілізаційних орієнтацій українських церков та релігійних організацій. Культуротворча активність віросповідних спільнот також багато в чому визначається їхньою вкоріненістю у культурно-історичний ландшафт країни, наявністю у них організаційних, матеріально-фінансових, інтелектуальних ресурсів.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Н. Урізноманітнення виявів соціального служіння релігійних спільнот. *Українське релігієзнавство: бюлетень*. 2008. № 48. С. 75.

2. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми. Київ : Генеза, 2004. 144 с.

3. Коханчук Р. Перспективи становлення військового капеланства. URL : http://www.kapelanstvo.org.ua/history/ (дата звернення: 10.03.2022)

4. Худоба Н. Духовно-релігійна складова державотворення України / Н. Худоба /Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2009. – № 2. – С. 298–306.

5. Яцишин У. Роль церкви і духовенства у виборчому процесі України. *Українська національна ідея : реалії та перспективи розвитку.* 2011. Вип. 23. С. 128–133.

6. Особливості релігійного і церковно-релігійного самовизначення громадян України : Тенденції 2000-2020 рр. URL : https://razumkov.org.ua/uploads/article/2020_religiya.pdf (дата звернення: 10.03.2022)

УДК 378.4.016 (477)

Сорока Олена Костянтинівна,
здобувачка вищої освіти 21-І групи
Науковий керівник:
д. і. н., проф. Скакальська І. Б.

ПОШУК АРТЕФАКТІВ: ВІД ТЕОРЕТИЧНОЇ ДО ПРАКТИЧНОЇ АРХЕОЛОГІЇ

Анотація. *У дослідженні авторка підкреслює роль археологічних розкопок для пізнання минулих епох. Дослідниця розкриває суть поняття «артефакт», зазначаючи, що це тисячі фрагментів від крем'яних виробів, кераміки до виробів з металу, які допомагають вивчати історію людства.*

Дослідниця на власному досвіді розповідає про хід проведення археологічної розвідки, археологічних розкопок, камеральної обробки артефактів та значення знахідок для вивчення давньої історії краю.

Ключові слова*: археологія, артефакт, історія, археологічні розкопки, археологічні пам'ятки.*

Annotation*. In the study, the author emphasizes the role of archeological excavations to learn about past eras. She reveals the essence of the concept of «artifact», essentially consists of thousands of fragments ranging from flint product, ceramics to metal products, which help to study the history of humanity.*

In her own experience, the researcher talks about the course of archeological exploration, archeological excavations, in-house processing of artifacts and the significance of the finding for the study of the ancient history of the region.

Key words: *archeology, artifact, history, archeological excavations, archeological monuments.*

Археологія поступово поєднує минуле, намагаючись завершити головоломку нашої історії. Археологічна спадщина України є однією з найбагатших та найбільших у Європі. Як наука вона займає значиме місце у вивченні історії як України, так і локально – рідного краю, адже кожна археологічна знахідка має велике значення та може містити цінну інформацію щодо минулого життя на досліджуваній землі. Відповідно, вивчення минулого краю є актуальною проблемою.

Для організації дослідження минулих періодів людства організовуються археологічні експедиції. Як зазначає Ніл Макгрегор у книзі «Історія світу в 100 предметах», що людина, яка б хотіла розказати історію світу не може використовувати лише тексти, потрібно звернути увагу й на предмети. В ідеалі історія має зводити в єдиний хор тексти і предмети [1, с. 16]. В тому ми вбачаємо актуальність дослідження.

Проведення археологічних розкопок висвітлена у працях українськи і зарубіжних вчених. У посібнику І. Скакальської подано деталі щодо археологічної розвідки та польових розкопок [2]. Про археологічні знахідки, які розкривають історію давніх слов'ян пише авторський колектив на чолі з Н. Абашиною [3] та ін.

Метою дослідження є висвітлення пошуку, вивчення, датування археологічних артефактів. Завдання: 1) розкрити значення поняття «артефакт», 2) показати чим відрізняється теоретична археологія від практичної; 3) розкрити особливості археологічних розкопок.

Археологія – самостійна ланка історичних дисциплін. Це історична наука, яка на підставі речових пам'яток давніх часів вивчає історію людства, висвітлюючи при цьому історичний процес за допомогою археологічних методів.

Предмет археології – вивчення історії людства впродовж віків відповідно до історичної періодизації (кам'яний, мідний, бронзовий, залізний віки), окремих археологічних пам'яток, комплексів, культур.

Крім дослідження окремих аспектів стародавньої історії, археологія допомагає також з'ясувати глобальні проблеми, що становлять основу світогляду сучасної людини (наприклад, проблеми антропогенезу, виникнення праці, появи людського суспільства, розвитку виробництва та переходу до відтворюючого господарства, розкладу первісного суспільства та появи держав). Можна стверджувати, що археологія – єдиний спосіб для вивчення історії та життя давніх людських груп. Археологічні матеріали відтворити цілий ряд аспектів життя тогочасної людини.

Артефакт в археології – об'єкт, підданий у минулому спрямованому механічному впливу, виявлений в результаті цілеспрямованих археологічних розкопок або якої-небудь одиничної іноді випадкової події. Прикладами артефактів є кам'яні інструменти, ювелірні вироби, зброя, кераміка, споруди та їхні деталі, вугілля стародавнього вогнища, кістки, які мають сліди впливу людини, тощо. Артефакти вивчаються археологами, які здійснюють розкопки археологічних пам'яток, досліджують і публікують знахідки й результати розкопок і відновлюють за цими даними історичне минуле людства. Цінні з погляду науки чи мистецтва артефакти демонструються в музеях і на виставках.

У червні- липні 2021 року я мала змогу взяти участь у археологічній експедиції, що відбувалась у селі Залізці Зборівського району. Розкопки відбувались в околиці села Загір'я під керівництвом наукового співробітника Інституту археології НАН України, директора місцевого краєзнавчого музею, науковця Ільчишина Василя Васильовича.

Розкопкам передувала попередня розвідка Ще до початку археологічних досліджень разом з дослідниками Познанського університету було зроблено магнетометрію поселення ранньозалізного віку, в ході якого було визначено точне місце майбутнього розкопу. Магнетометрія – прилад, за допомогою якого виміряється характеристики магнітного поля. Головним об'єктом магнітометричних пошуків та картування є залишки окремих стародавніх жител або інших споруд.

Розкопки відбувались таким чином: в перший день йде підготовка місця для розкопу, ставляться позначки на карті та починається власне розкоп. Знімається перший шар землі (на 1 стик лопати, приблизно 20 см), після чого потрібно продовжувати копати глибше, але вже з певною обережністю, адже на глибині 50 см починається культурний шар та можуть бути перші артефакти. На глибині 50-70 см було знайдено перші ознаки життя: рештки перепаленої глини та гумус. Ці артефакти свідчать про рештки давнього життя на землях Залозеччини. Перепалена глина може свідчити про згорілу хату, яка обвалилась, гумус може бути стародавньою погрібною ямою, яка утворила родючий шар грунту, який відрізняється темним кольором.

На глибині ~1 м знайдено артефакт in situ(на місці) – залізна голка, яка схожа на знаряддя праці. Загалом розкоп мав глибину 2,5-3 метри, на дні було знайдено дерев'яне вугілля (дуб), знахідку віддали на експертизу задля визначення породи дерева та орієнтовного віку. Уламки перепаленої глини містились по всій глибині, в довжину займали 1/3 розкопу; на поверхні містились шматки кременю.

Впродовж всієї археологічної експедиції потрібно вести документацію: заповнювати польовий журнал, наносити помітки на карті та замальовувати самі знахідки. В складі археологічної команди також були археологи-магістерки та аспірант Національного університету «Києво-Могилянська академія», які, власне, і займались записом всіх документів. В кінці експедиції проводиться підготовка до зафільмування знахідок. Розкоп зачищають, позначають глибину та довжину спеціальними археологічними метрами, ставлять стрілку з позначенням на північ. Всі дані заносять в документи та фотографують. Після закінчення робіт на полі розкоп закидають. Далі триває наукове опрацювання археологічного матеріалу–кожен артефакт потрібно зачистити від землі і бруду, графічно відтворити та сфотографувати. На основі отриманих матеріалів вчений займається пошуками аналогій, визначення наявності чи відсутності специфіки у даного об'єкту. Завдяки цьому процесу досліджувана річ може включитись у те чи інше культурне коло чи

археологічну культуру, яка в історії займає свій час і простір [5]. Результатом археологічної експедиції є публікування та введення археологічного об'єкту у науковий обіг. Дані артефакти будуть розміщені у Залозецькому краєзнавчому музеї в експозиції, присвяченій місцевій історії.

Село Залізці багате не тільки артефактами, а й на давню історію свого краю. Перша згадка про Залізці датується 1483 роком. На початку XVI століття король Сигізмунд I Старий подарував ці території Мартину Каменецькому, за часів якого поселення почало активно розвиватись – було побудовано замок, у 1516 році отримали статус міста, а у 1520 – магдебурське право. Замок розташований в центрі міста та мав велике стратегічне значення, не раз витримував навалу татар. В наш час від нього залишились тільки руїни, але вони показують всю міць та могутність минулих поколінь.

У містечка доволі часто змінювався власник: після Каменецького власниками були родина Олеських, згодом володіння перейшли до Мнішків, а після них – до Вишневецьких, які розмістили в замку свою резиденцію. Зміна шляхетських родів відобразилась в геральдиці пам'ятки. З найдавніших описів замку відомо про 4 герби, які були розташовані над головною брамою. Залізці часто зазнавали набігу татар та руйнування внаслідок багатьох битв та воєн, але доволі швидко відбудовувались завдяки зусиль місцевих жителів. У 1743 році місто перейшло у власність Потоцьких; у 1772 році входить до складу Австро-Угорської імперії. Під час Першої світової війни Залізці сильно постраждали та зазнали суттєвих руйнувань. Тоді ж був зруйнований замок, який впав після ударів російської артилерії. У міжвоєнний час жителі розбирали залишки замку, використовуючи камінь для господарських потреб. Саме тоді з стіни герби замку впали в рів з водою, який оточував замок. Тільки у 2006 році їх було знайдено та збережено задля розміщення в експозиції Залозецького краєзнавчого музею. Поблизу Залізців виявлено вченими археологічні пам'ятки доби пізньої бронзи, черняхівської і давньоруської культур [6]. Тому археологи продовжують свою роботу, щоб доповнити артефактами та новою інформацією історію краю.

Поблизу замку розташовані руїни колишнього костелу святого Антонія. Колишня парафія у Залізцях була утворена в 1547 році, тоді ж побудовано дерев'яний костел; мурований було зведено у 1639 році та освячено на честь святого Антонія. Відомо, що в криптах костелу були поховані Костянтин та Януш Вишневецькі. Костел було зруйновано за часів Другої світової війни, з того часу храм стоїть в руїні. Поблизу костелу у 2019 році в ході археологічних досліджень було знайдено поховання часів Першої світової війни [5].

Окрім замку та костелу, у Залізцях розташовується австрійський бункер часів Першої світової війни. «Залізці розташовані недалеко від колишнього кордону Австро-Угорської імперії й Російської. Ми встановили, що саме тут, біля бункера, була штаб-квартира австро-угорських військ і їхній шпиталь. І цей бункер мав бути для вищого офіцерського складу, для керівників цієї частини армії, яка тут базувалася. На випадок артилерійського обстрілу і бомбардувань», – зазначає археолог Василь Ільчишин [7]. У розчистці бункеру брали участь студенти-історики та громадські активісти. В ході розкопу було знайдено багато речових доказів, що відносять до періоду Першої світової війни: гільзи від зброї, речі особистого вжитку(чорнильниці, кружки). Згодом бункер планують зробити туристичним місцем та включити його в екскурсійну програму села.

Про строкатість населення Залізців може свідчити єврейське кладовище, розташоване на околиці села. Було знайдено 22 єврейські надгробні плити. Радянська влада використовувала їх для будівництва сходів та бордюрів, порогу для громадського туалету, тому одна частина плити вціліла, інша – стерлась або пошкодилась внаслідок постійного руху та тертя. Завдяки залученню спеціалістів з юдаїки вдалось перекласти написи на плитах, було встановлено особи померлих.

Археологічна практика не лише поглиблює теоретичну знання з предмету, але й формує кращі людські якості. Студенти працюючи в польових умовах експедиції більше комунікують, гуртуються, намагаються вирішувати побутові питання, беруть на себе відповідальність, наприклад, приготування їжі для всієї експедиції, у них проявляють лідерські здібності, вони спільно здійснюють камеральну обробку знахідок, вчаться працювати з артефактами, розглядати їх в контексті історичних подій, висувають версії їх походження, при цьому розвивають свої творчі та організаторські можливості тощо. Відповідно це сприяє формуванню компетентності soft skills, яка важлива для майбутньої діяльності педагога [3, с. 186].

Отже, можна стверджувати що археологія займає вагоме місце в низці наук. Археологічні розкопки несуть важливу цінність для дослідників минулого, адже саме речові джерела можуть сповна відтворити картину життя минулих епох, їх побут, традиції та відкрити нову сторінку у вивченні історії. Археологічні знахідки дають нам матеріали про формування та суть людських звичаїв, соціальних устроїв, родинних стосунків, сприйняття природи та надприродного, що відображається в ритуальних діях. Усю цю структуру життя знаходять археологи.

Список використаних джерел

1. Абашина Н. Давні слов'яни. Археологія та історія. Київ, 2012. 417 с.

2. Археологія : навч.-метод. посіб. / Автор-упорядник І. Б. Скакальська. Київ : КНТ, 2018. 136 с.

3. Записи із щоденника археологічної практики Олени Сороки. 2021.

4. Макгрегор Н. Історія світу в 100 предметах. Київ, 2021. 567 с.

5. Скакальська І. Інноваційні підходи до викладання археології у вищій школі. *Universum Historiae et Archeologiae.* 2020. Т. 3 (28). Вип. 1. С. 177-187. URL : doi.org/10.15421/26200115 (дата звернення: 16.03.2022)

6. Залізці. Тернопільщина. *Регіональний інформаційний портал* : веб-сайт. URL : https://irp.te.ua/zaliztsi-mistechko-v-ternopil-s-kij-oblasti/ (дата звернення: 05.03.2022)

7. На Тернопільщині розчистили австрійський бункер. *Збруч* : веб-сайт. URL : https://zbruc.eu/node/106355 (дата звернення: 08.03.2022)

РОЗДІЛ ІІ. ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

УДК 317.881.11

Борак Софія Михайлівна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

СТРАТЕГІЇ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. *У статті висвітлено значущість понять «спілкування», «стратегії спілкування» та «педагогічне спілкування». Розкрито питання взаємодії на рівні «вчитель / учні». Існування суспільства невіддільне від спілкування та взаємодії людей, тому комунікація завжди була об'єктом не лише щоденної, а й наукової уваги, що підтверджується зацікавленнями науковців різних галузей, оскільки воно є багатовимірним і багаторівневим явищем. Також у статті охарактеризовано сутність стратегій педагогічного спілкування, запропоновано й проаналізовано набір словесних формул, що допоможе краще зрозуміти їхній зміст. Але не варто забувати про те, що кожен учитель у своїй педагогічній діяльності може скористатися власно розробленою стратегією.*

Ключові слова: *спілкування, педагогічне спілкування, стратегія мовленнєвого спілкування, комунікаційна стратегія, педагог, учень.*

Annotation. *The article reveals the significance of the concepts of "communication", "communication strategies" and "pedagogical communication". The issue of interaction at the "teacher / students"level is revealed. The existence of society is inseparable from communication and interaction of people, so communication has always been the object of not only daily, but also scientific attention, which is manifested by representatives of various sciences, since it is a multidimensional and multi-level phenomenon. The article also reveals the essence of pedagogical communication strategies and the application of verbal formulas to them, which will help to better understand their content. But do not forget that every teacher in their teaching activities can use their own developed strategy.*

Key words: *communication, pedagogical communication, speech communication strategy, communication strategy, teacher, student.*

«Спілкування – це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини»[7, с. 7]. Існування суспільства неможливо уявити поза спілкуванням і взаємодією людей як його членів, тому спілкування завжди залишалося об'єктом не тільки повсякденної, але й наукової уваги. Воно допомагає глибше розглянути процес міжособистісної взаємодії та міжособистісних взаємин. Розвиток людини в цілому, особливо духовний і соціальний, залежить від спілкування з навколишнім середовищем, яке є невичерпним джерелом його суспільного розвитку. Головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з іншими людьми, є спілкування. Тому потяг кожної людини до комунікації зумовлений природними потребами. Ставлення однієї людини до іншої є своєрідною сутністю, ядром життєвих компетентностей, а прагнення до міжособистісного спілкування є внутрішнім стимулом, рушійною силою формування особистості. Без спілкування розвиток людини як особистості припиняється.

Практика комунікативної взаємодії педагога з учнями вимагає планомірності та ефективної комунікативної поведінки вчителя. Якщо звичайне побутове мовлення переважно попередньо не планується, то вчитель робити це зобов'язаний. Особливістю стратегічного планування комунікації є те, що воно вимагає володіння великим обсягом як загальних абстрактних, так і епізодичних знань. Водночас комунікативні стратегії – це припущення про

те, як буде відбуватися комунікативна взаємодія, оскільки для всіх носіїв мови немає єдиного уявлення про той чи інший тип взаємодії. Отже, стратегічний процес не можна вкласти в межі алгоритму чи певних правил, що зумовлює значні труднощі в опануванні ними. Однак будь-які комунікативні стратегії можуть бути описані у вигляді комунікативного продукту і з великим ступенем ймовірності гарантувати успіх у комунікативній взаємодії, якщо виявлені умови, які визначають стратегічний результат.

Феномен комунікації давно привертає увагу вчених різних галузей науки: філософії, психології, педагогіки, соціології. Так, наприклад, теоретичним проблемам філософії спілкування присвячено дослідження В. Вандишева, М. Кагана, О. Пономарьова, В. Соковніна; взаємодії та партнерству у спілкуванні – М. Бахтіна, О. Генієвої, Т. Грушевицької, О. Радугіна; обґрунтуванню понять спілкування та комунікація – В. Ільганаєвої, М. Кагана, Г. Почепцова, Б. Родіонова, А. Соколова, О. Холода, Ф. Шаркова.

У педагогіці та психології професійне та педагогічне спілкування інтенсивно вивчається в роботах Н. Волкової, О. Барабанщикова, Є. Бондаревської, Т. Вільчинської, С. Кульневич, Г. Локарєвої, С. Міщенко, С. Муцинова, В. Семиченко, В. Сєрікова, А. Щербакова, А. Коваленко.

Свій внесок у вивчення питань спілкування у соціальній сфері зробили такі вчені як М. Бахтін, Г. Бєлякова, Г. Медведєва, С. Савкіна, М. Фирсов, Е. Ярська-Смирнова, А. Бойко, Н. Бондаренко, О. Брижовата. Соціологія розглядає спілкування і взаємодію як людські контакти, які призводять до соціальних результатів та наслідків, що висвітлено в наукових працях: І. Биховської, П. Віноградрова, А. Єгорова, З. Гуськова, Л. Лубишева, Ю. Манько, О. Мільштейна, Р. Натанова.

У науковій літературі широко досліджуються компоненти педагогічної комунікації, зокрема активно вивчаються: процеси сприймання і розуміння в системі «вчитель-учень» (О. Бодальов, С. Кондратьєва); комунікативна компетентність вчителя (Х. Василишин, Ю. Ємельянов, І. Комарова); формування комунікативних компетентностей та навичок педагога (А. Добрович, Г. Ковальов, В. Кан-Калік, О. Коропецька); позитивний психосоціальний тренінг і система комунікаційного тренінгу (Л. Петровська, Т. Яценко, Л. Овсянецька). Водночас, проблема пошуку ефективних стратегій спілкування у педагогічній діяльності залишається малодослідженою. З огляду на це тему нашої розвідки вважаємо актуальною.

Метою публікації є визначення та характеристика стратегій спілкування, прийнятних у педагогічній діяльності з метою успішної взаємодії на рівні «вчитель / учні». Також обґрунтування змісту понять «спілкування»,«стратегії спілкування», ознайомлення із критеріями класифікацій стратегій спілкування та характеристикою найбільш ефективних стратегій педагогічного спілкування.

На сучасному етапі суспільного розвитку люди дедалі більше зацікавлюються вивченням особливостей спілкування. Однією з основних характеристик розвитку особистості є діяльність людини. Сьогодні, як ніколи, необхідно не лише вдосконалювати економічну, соціально-політичну та духовну сфери суспільства, а й здатність до міжособистісного контактування. У спілкуванні активним об'єктом кожного комуніканта є його співрозмовник. Комунікативна взаємодія проявляється не тільки у формуванні індивідуального, а й колективного суб’єкта діяльності. Потреба в спілкуванні є однією з основних потреб кожної людини.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування окремого педагога або групи педагогів (педколективу) з учнями як в урочний, так і в позаурочний час; це спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на ефективне засвоєння програми, або на розвиток особистості учня, або і те й інше разом [1, с. 11].

На сучасному етапі реформування української освітньої системи вкрай необхідним є вдосконалення організації навчального процесу, який має здійснюватися на засадах «партнерської освіти», де професійна діяльність набуває легітимності освітнього спілкування. Як правило, кожен учитель самостійно визначає, які стратегії спілкування з учнями є найбільш ефективними. У той же час аналіз практичного досвіду показує, що вчителі не завжди враховують те, що «гуманні стосунки на будь-якому уроці й поза ним мають утверджувати гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя» [5, с. 55]. В оприлюдненій для обговорення Концепції Нової української школи закцентовано увагу саме

на тому, що «діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками має замінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень».

Стратегію спілкування визначаємо як «загальну схему дій вчителя під час спілкування з учнями, яка залежить від конкретної ситуації, в якій воно здійснюється, власних інтересів і переконань педагога» [2, с. 96]. На відміну від стилів спілкування, стратегії охоплюють мотиваційні цінності, компоненти змісту та операційної діяльності, а отже, щоб охарактеризувати їхню сутність, необхідно з'ясувати цілі, визначені вчителем; орієнтири (гуманізм, маніпулятивність); характеристики та деталі структури спілкування (співвідношення діалогу (багатологічність) і монолог). Отримані результати підтверджують, що єдиної класифікації комунікаційних стратегій у психології та педагогічній науці не існує.

«Стратегія мовленнєвого спілкування – оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення певної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації» [3, с. 118].

«Комунікативна стратегія – правила і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети» [3, с. 339].

Мою увагу привернула класифікація стратегій спілкування вчителя з учнями, яку розробила О. Шогорєва. Основу цієї класифікації становить співвідношення здатності й спроможності педагога дозволяти учням відверто висловлювати власні думки, поділяти їхні переживання, емоції та засвідчувати готовність відчувати й адекватно реагувати під час розмови на зміни в їхньому емоційному стані. Дослідниця виділяє стратегії, котрі умовно позначає: «Фасад», «Арена», «Сліпа зона», «Мертва зона». Стверджувати, яка з них є найдієвішою, надто складно, адже стратегії педагогічного спілкування – це багатоаспектне індивідуальне психолого-педагогічне утворення, що залежить від особистісно-професійних якостей і властивостей педагога. Розглянемо детальніше їхню сутність та особливості. Зокрема, визначальною характеристикою стратегії «Фасад» є те, що стосунки «вчитель – учень» характеризуються формалізмом, стереотипними рольовими взаємодіями та відсутністю довіри. Вчителі, які ставлять цю стратегію в пріоритет, на мою думку, занадто зациклені на дисциплінованості, часто повторюють: *«Якщо ти порушиш дисципліну і заговориш, я поставлю тобі незадовільні оцінки!», "Ви самі про це нагадували...", " Ви самі просили...", "Ви це самі добре знаєте", "Вам це відомо не гірше за мене...", "Не шуміть, а то зараз будете відповідати на мої запитання", "Уважно слухайте, бо я буду запитувати",* «Міг би й краще зробити!» тощо. Тож ми спостерігали байдужість учителів до учнів, їхніх якостей особистості. Найчастіше як засіб впливу використовуються покарання та осуд, що, безсумнівно, знижує ініціативу дитини. Учителі навчають у формі монологів, намагаються уникати діалогу та багатомовності з учнями і використовують лише фронтальне опитування, наприклад: *"Чого ви не слухаєте?", "Вже хочете відповідати, зараз будете", "Так, достатньо, сідай", "Підніміть всі руки", "Що, ніхто більше не знає?", "Оце всі, хто готовий до заняття?", "Повторіть моє запитання",*« — У мене проблеми з українською мовою. Порадьте, що робити? — Плакати, Іваненко, тільки плакати» , «Для особливо обдарованих повторюю ще раз», «Вчив? Не вірю! Ти не можеш це вивчити? Нічого з тебе не вийде!» тощо. Водночас їх не цікавить все те, що не стосується теми уроку. Така стратегія спілкування може призвести до недовіри, відчуженості, настороженості дитини до вчителя, багатьох непередбачуваних і конфліктних ситуацій.

Педагоги, які послуговуються стратегією спілкування «Арена», без зайвих зусиль налагоджують довірливі стосунки з учнями, щиро цікавляться їхніми справами, прагнуть враховувати їхні індивідуальні особливості, потенційні можливості, інтереси та здібності. Вчителі часто повторюють: *«Я дуже рада всіх вас бачити!», «Як ваші справи?» тощо.* Похвала і підтримка педагога є додатковою мотивацією для навчально-пізнавальної діяльності, адже він висловлює власну думку і заохочує до цього дітей, наприклад: *«Ти наш чудовий(-а) школяр(-ка)! Ми тебе любимо!», «Це краще за будь-які очікування!», «У тебе чудово виходить!», «Ти завжди можеш на мене розраховувати», «Не зупиняйся на досягнутому», «Не бійся пробувати», «Ти обов'язково впораєшся», «Ти можеш все!», «Ти молодець!»* тощо. Водночас він щирий у своїх емоціях, застосовує різноманітні методи, прийоми й технології навчання; намагається диференціювати завдання, враховуючи потенційні можливості школярів. За таких умов навчально-виховний процес набуває ознак співпраці, спільного подолання труднощів. Усі розглянуті характеристики засвідчують, що

вчитель прагне створити сприятливі умови для повноцінної навчально-пізнавальної діяльності, виховання і розвитку кожного учня.

Педагоги, які виявляють власні як позитивні, так і негативні емоції, переймаються лише досягненням власних амбітних цілей, не зважаючи на реакцію учнів, обирають стратегію «Сліпа зона». Вони не вдаються до покарань, але й не застосовують заохочень, перебувають осторонь від життя своїх вихованців, наприклад: *«Я поясню, а ви як хочете», «Давайте швидко відповідайте,бо в мене ще безліч справ», «За всі роки викладання ваш клас – найгірший», «Якщо такий розумний,то сядь на моє місце і проведи урок», «Це треба вам, а не мені», «Що думаєш найрозумніший(-а)?», «Дзвоник – це для мене!», «Ніхто не піде на перерву/додому поки не…»* тощо. Очевидним є те, що такий педагог постійно зайнятий лише собою і власною діяльністю, учні його не цікавлять, він не замислюється над тим, як, спілкуючись із ними, досягти взаєморозуміння. Дитина в цьому разі є лише об'єктом, перед яким такий учитель демонструє свою відкритість, на який переносить своє задоволення чи невдоволення обставинами життя. Ця поведінка є неприпустимою, адже за таких умов учні не відчувають захищеності, не взмозі сповна реалізувати свої здібності.

На нашу думку, у педагогічній комунікації взагалі не варто послуговуватися стратегією «Мертва зона», яка характеризується відсутністю будь-якої взаємодії між учителями та учнями. Учителі послуговуються словесними формулами на зразок: «Що ти там мичиш? Відповідай нормально!», «А тепер вийди і зайди нормально», «І за кого це ти себе вважаєш?», «Та ким це ти себе уявив?», «Мазуренко, тебе що, хтось запитував/кликав?», «Добрий день! Тримайте завдання, а я буду зайнята своїми справами!», «Залиште зошити на столі, а я десь пізніше їх заберу», «Сьогодні занять не буде, бо до вас немає ніякого толку ходити» тощо. Дослідження показують, що вчителі рідко використовують цю стратегію спілкування. Звісно, у професійній діяльності кожен педагог має право розробляти власну стратегію, яка може бути притаманна чи не притаманна іншим колегам. Проте я переконана, що кожен учитель повинен пам'ятати: «Найголовніше, що має бути є у вашому житті – це любов до дітей. Любов до людини і віра в неї – це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила ласки і лагідності. Хай звучить у наших школах лагідне слово. Торкаймося ласкою дитячого серця. Бережімо людську гідність, утверджуймо в людині повагу до самої себе, виховуймо тонку чутливість до добра і зла. Як зелений листочок тягнеться до сонця, так і душа вашого вихованця хай тягнеться до ласки і добра. Не бійтеся бути ласкавим!» [4, 180]. Неприпустимим у педагогічному спілкуванні є упереджене ставлення вчителя до учня. У жодному разі не можна орієнтуватися на необ*ґрунтовані* стереотипи, що базуються на особливостях зовнішності школярів (носить окуляри – отже, розумний, спортивний одяг – тугодум тощо), соціальному статусі чи формуванні уявлень про дитину на основі попередньо отриманої інформації. Учителю необхідно уважно спостерігати за кожним учнем, вивчати його особистість та змінювати внутрішні установки – лише тоді він зможе досягнути справжнього, ефективного та педагогічно доцільного спілкування зі своїми учнями.

Отже, справді хороший педагог повинен, у першу чергу, бути вимогливим до себе. Ці вимоги пов'язані з психологією діяльності та спілкування вчителя, його здібностями, знаннями, вміннями та навичками, необхідними для його професійної діяльності та виховання дітей. Успішна педагогічна діяльність неможлива не тільки без спеціальних знань, а також без професійного володіння різними методами навчання і виховання дітей, любові до них та без високого рівня загальної та комунікативної культури. Від правильного вибору вчителем комунікативних стратегій залежить успіх кожного учня і всього навчального процесу. Кожен учитель повинен знайти свій шлях подолання труднощів, розв'язуючи навчальні комунікативні проблеми. Педагоги, безперечно, зобов'язані розвивати в собі як відкритість і здатність виявляти індивідуальність, так і здатність відчувати, сприймати й адекватно інтерпретувати зміни в емоційному стані учнів, їхніх почуттях, поведінці та вчинках безпосередньо під час спілкування, а за потреби змінювати його. Стаття не вичерпує всього кола порушених питань. У подальших роботах необхідно дослідити інституційність педагогічного дискурсу, стратегічний підхід як особливий тип прагматичного опису дискурсу, дослідження інших класифікацій стратегій спілкування вчителя з учнями тощо.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 346 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2002. 557 с.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ, Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2018. 353 с.
4. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.
5. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 208 с.
6. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : посібник / за заг. ред. А. Л. Черній ; упоряд. : В. П. Данильчук, Л. В. Климко, Н. Г. Мінакова. Рівне : Волин. обереги, 2019. 280 с.
7. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : "Цудзинович Т. І", 2007. 204 с.

УДК 616.45-001.1

Знаковська Людмила Русланівна,
здобувачка вищої освіти 41-ПСз групи
Науковий керівник:
к. псих. н., ст. викл. Мельник Ю. С.

РЕАКЦІЯ ОРГАНІЗМУ НА СТРЕСОВІ СИТУАЦІЇ

Анотація. *Статтю присвячено аналізу реакції організму людини на стресові ситуації, його особливостей. Ознайомлено із загальною характеристикою стресу, видами, проявами та наслідками впливу на організм людини. Розглянуто стадії стресу. Наведено аналіз стресової ситуації у воєнний час. Визначено основні чинники подолання стресу та способи його сприйняття.*

Ключові слова: *стрес,стресова ситуація, організм людини, реакція, здоров'я.*

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the reaction of the human body to stressful situations, its features. It is acquainted with the general characteristics of stress, types, manifestations and consequences of the impact on the human body. Stages of stress are considered. An analysis of the stressful situation in wartime is given. The main factors of overcoming stress and ways of its perception are determined.*

Key words: *stress, stressful situation, human body, reaction, health.*

«Стрес може насправді допомогти вам зосередитись і може бути позитивним. Наявність невеликої кількості стресу може стимулювати вас думати. Вміння управляти своїм стресом – це ключове значення»
Френк Лонг

У сучасному світі наявність стресу та боротьби з ним є однією з найбільших та найважливіших задач психології та медицини. Кожна людина стикається з різними проявами та частотою тривожних ситуацій на кожному кроці, незалежно від оточення, професії, кола спілкування, захоплень. У той же час кожен старається індивідуально з ними боротись, або ж сприймати, не помічати. Коли людина у будь-якому вигляді, фізіологічному чи психоемоційному, бурхливо реагує на певну подію, вчинки чи слова – це, на диво, є хорошим знаком. Це вважається здоровою реакцією організму, тому відповідно, якщо нема жодної відповіді, можна стверджувати про певні відхилення, розвиток патології. Отже, навіть найменш стресова ситуація спонукає організм реагувати, вона немов «б'є тривогу», а те, як діє у відповідь організм – залежить виключно від людського стану: морального, психологічного, психічного, духовного. Сьогодні поняття «стрес» стає більш широким, а

слово «стресор» тлумачиться не лише з точки зору завдання фізичної шкоди, але й психологічного натиску [3].

Доречно згадати слова Чарльза Дарвіна, який майже півтори століття тому запевняв, що важливим критерієм природного відбору є саме людська здатність до адаптації, тобто можливість організму пристосовуватись до будь-яких ситуацій, навіть найбільш екстремальних.

Тема стресу є досить актуальною на даному етапі розвитку психологічної дійсності. Розглядом цього питання займалися такі видатні науковці як В. Кеннон та Г. Сельє, які досліджували теорію гомеостазу та стресу, В. В. Бойко, В. М. Мерлін, Н. І. Наєнко, Д. Н. Насонов, Т. А. Немніч, А. Д. Сперанський, Д. Холланд, Ю. В. Щербатих, та інші [5]. Вони досліджували поняття та ознаки стресу, фази та компоненти, його вплив на людський організм. У своїх працях вони доводили те, що життя без «неспокою» неможливе, більше того, стверджували, що у нього є позитивні риси. Але все-таки, проблема розвитку стресу та його наслідків недостатньо висвітлена в сучасних публікаціях.

Мета статті полягає в обґрунтуванні реакції організму на стрес, вивченні його особливостей.

Завдання: ознайомитися із основними ознаками та типами стресу, дослідити вплив стресу на організм людини та реакцію на нього.

Кожна людина неодноразово помічає втому, втрату бажання та сили виконувати певну роботу, розчарування, роздратування, напади істерики, плач. Зазвичай така реакція буває на фоні хвороб, надмірної фізичного чи морального перевантаження, проблем на роботі чи конфліктів з близькими людьми. Такими симптомами характеризується стрес. І в залежності від рівня його навантаження та людської витривалості людина може просто опустити руки, або ж піднімати свій настрій і рухатись далі. Потрапивши у такі ситуації, нам буває важко діяти, обрати правильний напрямок, адже здається, що всі сили вже вичерпано. Потім починаємо звикати, закривати очі на те, що не можемо щось виконати до кінця, і намагатись дальше виконувати дії. Згодом, ми остаточно втрачаємо сили і вже змушені зупинити роботу. Ця схема нагадує певне коливання, яке вказує, що людина просто потребує відпочинку. Крім того, деяким людям притаманно так сильно розхвилюватися, почувши радісну новину, що можуть навіть захворіти. І тоді «корисний» стрес несе загрожу для здоров'я.

Стрес (від англ. stress — тиск, напруження) — неспецифічна відповідь організму на будь-яку зміну умов, які потребують пристосування [4]. Канадський фізіолог Ганс Сельє у 1926 р. став першим дослідником, якого зацікавило «таке» явище. Він заявляв, що перебуваючи у стані тривоги, організм адаптується до «стресорів». Науковцю було важко вибрати одне тлумачення «стресу», то пояснював його по-різному:

– «це той процес, що призводить до швидшого старіння, якщо ми «беремо до серця» усі халепи життя»;

– «це шкода, яку ми отримуємо через наш життєвий досвід».

Він наполягав, що наш організм страждає не від самої поганої події чи новин, а від того, як ми сприймаємо і розуміємо це, наскільки глибоко ми занурюємось і будемо роздумувати над впливом тієї чи іншої стресової ситуації.

Є різні типи стресів, для зручності можна із ними ознайомитись за допомогою схеми (рис. 1).

Рис.1. Типологія стресів

Проаналізувавши схему, бачимо, що стреси поділяють:

- за тривалістю: гострий та хронічний.
- за впливом на організм: деструктивний та конструктивний.
- за об'єктом впливу: фізіологічний або психологічний [11].

Г. Сельє дослідив усі зміни в організмі, викликані стресом, і назвав його «загальним адаптаційним синдромом» [5].

Канадський учений самостійно сформулював три стадії стресу, названі у його честь – «тріада Сельє»:

І стадія – «реакція тривоги», коли організм людини активізує усі свої захисні сили організму; в той же час із наднирників надходить у кров велика кількість клітин адреналіну, кров згущується, кількість хлору стає меншою, внаслідок чого тканини людського тіла частково втрачають свою функціональність.

ІІ стадія – адаптація організму і спроби відновити баланс сили і працездатності. Слід зазначити, що великого результату не відбувається.

ІІІ стадія – повне виснаження, коли закінчуються ресурси та енергія для відновлення та пристосування до тривожного стану, коли ми самі не дуже значні невдачі перетворюємо на глобальні проблеми. На жаль, є випадки, коли дана стадія закінчувалась летально.

Така сумна картина адаптації та боротьби із стресом залежить, в першу чергу, індивідуально від стану кожного живого організму. Кожен із нас народжується із власним бар'єром сили і волі, міцності і витривалості. Так, протягом життя вони формуються, удосконалюються, але у кожного результат досягається по-різному. Хтось може пережити і витримати найважчі і найтрагічніші стресові ситуації, а комусь не вистачає сили, природного запасу енергії адаптуватись до мінімальних життєвих випробувань.

За твердженнями дослідників, такі «хвороби століття» як інфаркт, гіпертонія, інсульт, виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки; бронхіальна астма; ревматоїдний артрит; нейродерміт та інші є фіналом післястресових порушень у нервовій роботі людського організму. Це так зване правило «семи священних корів» психосоматики [9]. Звісно, кожне тіло поводить себе по-своєму під дією тривожних чинників. Коли людина усвідомлює, що має незначний ресурс можливостей боротись із стресом, це відображається на її загальному стані. У когось болить голова, у когось піднімається артеріальний тиск, частішає пульс, пришвидшується серцебиття, починаються розлади шлунку, знижується імунна система, а у когось піднімається температура тіла. Ознаки стресу зобразили у схемі (рис. 2).

Рис. 2. Поведінкові ознаки стресу

Дослідник Шеффер виділяє такі ознаки стресового напруження:
- неможливість зосередитись на чомусь;
- надто часті помилки в роботі;
- погіршення пам'яті;
- часте виникнення відчуття втоми;
- дуже швидке мовлення;
- часті болі (спина, голова, ділянка шлунка);
- підвищена збудливість;
- робота не приносить попереднього задоволення;
- втрата почуття гумору;
- різко збільшена кількість викурених сигарет;
- потяг до вживання алкогольних напоїв;
- постійне відчуття недоїдання або втрата апетиту;
- неможливість вчасно завершити роботу [7].

Безперечно, із стресовим станом потрібно негайно боротися, а ще краще не допускати свою свідомість до такого, тому першовідкривач стресу Г. Сельє рекомендує слідувати його профілактичному списку:
- не дружити з «важкими», протилежними нашому темпераменту людьми;
- у всіх результатах шукати удосконалення і покращення;
- цінувати прості речі у повсякденному житті;
- ніколи не боятись жодних проблем; вірити в себе;
- відволікатися на приємне серцю;
- навіть коли погано, згадувати про минулі успіхи;
- не відкладати неприємну роботу «на завтра»;
- у кожного свої проблеми, нема людини без невдач та негараздів [13].

Давайте проаналізуємо вплив війни, яка прийшла цієї весни на нашу землю, що спровокувала виникнення великого стресу для усіх українців. Це надзвичайно потужна тривога для кожної людини, яка змінила усе життя, погляди, плани та сподівання назавжди. Кожен з нас відчуває безпорадність та страх. Стрес на фоні війни похитнув здоров'я, суттєво та негативно впливає на організм, знижуючи здатність до раціонального мислення, опору, викликає нові чи загострює хронічні захворювання. Тому важливо докладати зусиль, щоб боротися із «воєнним» стресом та звертатися по допомогу, якщо це необхідно.

За період війни ми прослідкували декілька етапів настання стресу. Першою хвилею прийшов страх, тривога, розгубленість, паніка, істерика, ступор, напружене очікування на катастрофу, що може статися. В ті дні люди не знали, що робити, за яку роботу братись. Стрес так вплинув на психіку, що багато людей бояться кожного шурхотіння по сьогоднішній день. На 3-5 день хвиля страху спадає, і на її місце приходить роздратування, злість, лють – сильні, яскраві емоції, що додають нам енергії боротися, активно діяти. Це етап, коли людям не стало сильно легше, їй все так же важко дихати, щось слухати і розуміти. Люди все ще чекають, що скоро все зміниться, все повернеться. Але найскладніший етап настав приблизно на 8-10 день – прийшла хвиля розчарування, зневіри і опускання рук. У цей час увесь стрес ще більше загострився, ті, хто трішки охолов, почали відчувати перші наслідки

тривожного стану. У когось почались проблеми із сном, серцем та будь-яким іншим органом чи частиною людського тіла.

Вважаємо за потрібне відзначити: по-перше, стрес – абсолютно нормальна реакція, боятися в ситуації воєнних дій – природно. Але стрес, що зашкалює, заважає нам критично мислити і адекватно діяти, наражає нас на небезпеку замість того, щоб рятувати. Тому наше основне завдання – опанувати страх, оволодіти стресом, щоб діяти ефективно. Не потрібно боятись свого тривожного стану. Це абсолютно нормально, що він вмикається. Є вірогідність його відчувати, і при цьому діяти ефективно. Більше того, він може бути, але він не заважає робити задумане. Можна боятися, але керувати своїм стресом.

Отже, таке поняття як «стрес» сьогодні є дуже актуальним і невід'ємною частиною нашого життя. Кожного дня у нашому житті виникають і хороші, і погані моменти, які є приводом тривожитись. Кожна особистість все одно рано чи пізно опиниться в критичних обставинах, що примусять її виживати. Слід пам'ятати, що стресові ситуації мають руйнівний характер, проти якого людина має застосовувати свій холодний розум, не піддаватись панічним атакам і виходити із такого стану, адже коли особистість починає вірити у власні можливості перемоги над чимось, вона стає здатною побороти навіть стрес. Ми з'ясували, що стрес може проявлятися у інтелектуальних, поведінкових, емоційних і фізіологічних відхиленнях. Тому кожен повинен взяти на озброєння слова Френка Лонга: «Стрес може насправді допомогти вам зосередитись і може бути позитивним. Наявність невеликої кількості стресу може стимулювати вас думати. Вміння управляти своїм стресом – це ключове значення».

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Раціоналізм як світоглядний орієнтир психологічної науки. *Психологічні перспективи.* 2004. Вип. 6. С. 3-10.
2. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закладів. під заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 468 с.
3. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 8. С. 58-68.
4. Ларіна Т. О. Аутоагресивна поведінка як адаптаційний механізм протидії соціальному оточенню. *Проблеми заг. та пед. психології :* зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. Т. 6. Вип. 3. С. 191-195.
5. Психологія життєвої кризи / за ред. Т. М. Титаренко. Київ, 2001. 328 с.
6. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
7. Русинка І. І. Психологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 407 с.
8. Сиротюк А. Л. Кінезіологічні прийоми і стрес. *Корекційна робота психолога :* зб. ст. Київ : Шкільний світ, 2002. Вип. 3. С. 59-61.
9. Roshe A. Persons and their growth. The anthropological and psychological foundations of PRH education. Canada, 2004. 223 p.
10. Ritter M. Material Deprivation Reassessed, Penguin. 2000. 325 p.

УДК 37.013.42

Котяш Марія Василівна,
здобувачка вищої освіти 41-СР групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Фіголь Н. А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА В СІМ'ЯХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. *У статті описується проблема насильства над дітьми та важливість попередження жорстокого ставлення до дітей. Обґрунтовано важливість здійснення профілактики на першому, другому та третіх рівнях та важливість сімейного виховання, розвиток духовних цінностей та формування особистості дитини. Було охарактеризовано зміст, форми та методи соціально-педагогічної та психологічної*

роботи з профілактики та попередження насильства щодо дітей, виокремлено особливості діяльності соціального педагога у вирішенні даної проблеми.

Ключові слова: *насильство, профілактика, соціально-педагогічна робота, дитина.*

Annotation. *The article deals with the problem of violence against children and the importance of preventing child abuse. The content, forms and methods of socio-pedagogical work on prevention of child abuse are described. The importance of prevention at the primary, secondary and tertiary levels, the priority of family upbringing and family spiritual values in the upbringing and formation of the child's personality are substantiated.*

Key words: *abuse, prevention, social and pedagogical work, child.*

На теперішній час Україна переживає часи політичної й економічної нестабільності, але поряд з цим, вона велика, самостійна, незалежна країна, що розвивається. На жаль, в сучасному світі нас всюди застає насильство, телебачення активно показує різні сцени насильства, в сучасній літературі описи рідко обходяться без принизливих і жорстоких сцен, ми часто стикаємось з неприйнятою поведінкою на вулицях. Але найстрашніше те, що в своїй сім'ї людина не може знайти захисту, бо домашнє насильство стає найпоширенішим серед всіх видів насильства.

Домашнє насильство визнали за останнє десятиріччя наймасштабнішою проблемою, що породжує багато інших соціально-психологічних, індивідуальних та соціальних проблем. У людей сформувалося розуміння того, що вже не достатньо лише покарати кривдників, потрібно проводити роботу з тими, хто вчинив насилля, для виключення ймовірності повторення насильницьких актів над дитиною, а також реабілітувати жертву .

Працівники поліції здійснюють численні виїзди через факти насильства над дітьми. Батьки хочуть встановити свій порядок завдяки покаранням і знущанням над власними дітьми.

За результатами, отриманими Державним комітетом України у справах сім'ї і молоді, 33440 неповнолітніх із 52600 сімей потребують соціально-правового захисту; 90% дітей, які втекли з дому, хоч і мають батьків, але не можуть повернутися додому із-за негативного ставлення до них в сім'ї [1, с. 35].

Ми стаємо свідками, коли бачимо як по телевізору кожен день показують знущання батьків над дітьми, як батьки виганяють їх на вулицю, а 40% випадків не є зареєстровано. Сьогодні не втрачає своєї актуальності проблема насильства над дитиною, тому ця проблема має глибоке коріння. Вражає статистика по Україні своєю жахливістю:

- кожна четверта дитина не виживає до трьох років;
- п'ята дитина стає безпритульною;
- кожна десята дитина закінчує життя самогубством;
- здоровою до школи вступає лише кожна дев'ята дитина;
- закінчити школу здоровою може лише кожна двадцята;
- кожну тридцять другу дитину покидають або гублять;
- у кожному будинку дитини на шістдесят ліжечок утримуються дев'яносто покинутих немовлят.

Насильство значною мірою є психологічною соціальною проблемою, адже наслідки насильства є дуже тяжкими. Кримінальне законодавство України, зокрема в конкретних нормах про відповідальність за насильницькі злочини, оперує категорією «насильство – це будь-які навмисні дії одної людини по відношенню до іншої, які порушують її конституційні права й свободи і наносять їй моральну шкоду, шкоду її фізичному чи психічному здоров'ю. Воно може бути фізичним, психологічним і сексуальним» [1, с. 20].

Ще Е. Кант у своїх судженнях визначав силу як здатність долати перешкоди. Ця сила називається владою – коли людина має силу, вона здатна подолати опір [2, с. 2].

Проблема виправданості насильства пов'язана із її моральною визначеністю. Кожна людина яка вчиняє насильницькі дії виправдовує їх своїми поглядами, але зазвичай ці погляди формуються з дитинства, коли є вони самі потерпали від насильства і для них це норма, або ж навпаки були свідками частих картин насильства. Ще однією причиною є коли невпевненість у собі і в суспільстві не досягнуто на певному рівні, людина шукає слабших за себе, кому вона зможе показати свою силу – це для 80% – сім'я.

Розвинено багато теорій виникнення насильства на основі досліджень, але психологи визначають такі як: розчарування, нездатність контролювати свої інстинкти, алкоголізм, агресивність. Часто чоловіки здійснюють насильство на основі соціальних законів: якщо патріархат в сім'ї, то всі повинні підкорятись. Основні форми насильства щодо дітей: психологічно-емоційне, фізичне, сексуальне, економічне.

У Законі України «Про попередження насильства у сім'ї» говориться, фізичне насильство – це навмисне нанесення побоїв, тілесних ушкоджень іншим членом сім'ї, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, приниження його честі і гідності. Одним із серйозних форм жорстокого поводження, від якого страждають маленькі діти є: «синдром тряски дитини», коли дитину трясуть за ноги в швидкому темпі, при цьому сила дії на кровоносні судини мозку така, що може трапитися внутрішня кровотеча чи контузія мозку. Ці ушкодження можуть призвести навіть до фатального випадку, також дитина, у якої ще неповністю сформований організм, може легко стати інвалідом, або можуть бути порушення у фізичному та психологічному здоров'ї.

Фізичне насильство може супроводжуватись поганим доглядом за дитиною, відсутністю харчування. Тому такі діти можуть дуже відставати у рості та вазі, страждати від обезводнення організму.

Сексуальне насильство над дітьми – явище, яке на жаль, стало все частіше зустрічатись у сучасному суспільстві. Це втягнення дитини без її згоди в сексуальні дії з дорослим, щоб отримати задоволеність чи якусь користь. Статистика по цій проблемі мала, тому що діти бояться розповідати через погрози, або починають це вважати певною нормою [3, с. 10].

Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» говорить: соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю – професійна діяльність, спрямована на запобігання, мінімізацію негативних наслідків та подолання складних життєвих обставин сімей, дітей та молоді, посилення їхньої здатності до реалізації власного життєвого потенціалу [2, с. 1].

Поведінкові та психологічні особливості дитини, яка страждає від нехтування власних потреб наступні: діти зазнають проблем в навчанні і мають погану успішність, вдаються до крадіжки їжі, потребують ласки та уваги, будь-яким способом привертають до себе увагу дорослих.

Виділяють ще економічну форму насильства, коли людину позбавляють умисно житла, їжі, одягу або коштів, які були адресовані особі [3, с. 101].

Соціальна робота в протидії жорстокому поводженню з дітьми має певні завдання: інформувати про сутність і наслідки жорстокого поводження з дітьми, відповідати за них; розказувати та показувати моделі сім'ї, де протидіють насильству. Також інформувати про кримінальну відповідальність за законом України за вчинення насильницьких дій, а особливо по відношенню до дітей, допомагати самореалізації дорослих та дітей, змінювати ставлення суспільства до жорстокого поводження із дітьми. Соціальні центри реалізовують різні проекти, в яких закликають думати про свої вчинки і не відноситись до своїх дітей як об'єкта зігнання своєї злості. Практичні психологи, які проводять профілактичну роботу з дітьми, розказують їм про можливі випадки насильства і як діяти в цих ситуаціях.

Так, наприклад, проект «Допомога для самодопомоги» розглядає людину як суб'єкта соціальної роботи і власного життя, передбачає комплекс послуг, які спрямовані на підтримку, допомогу і самодопомогу особистості. Важливим фактором цього проекту є стимулювання людини до самоосвіти, саморозвитку, самодопомоги. Навчання людини життєвим умінням, навичкам, вивчення своїх прав, які можна реалізувати в реальному житті, вчить толерантності до себе і оточуючих [4, с. 50].

У «Допомозі для самодопомоги» акцент роблять на відповідальність кожної людини, яка схильна до жорстокого поводження з дітьми, щоб у неї виявилось бажання змінити власний вибір життєвого шляху.

Основними методами соціальної роботи з дітьми, що зазнали насилля є:

- соціально-педагогічні, які дають можливість підвищити освітній і інтелектуальний рівень дитини, сформувати адекватну оточуючим його умовам систему ціннісних орієнтацій і уявлень, методи освіти і просвіти, педагогічної корекції і педагогічного консультування;
- соціально-психологічні, спрямовані на внутрішній світ дитини, які передбачають певну корекцію його системи цінностей і орієнтацій, а також уявлень і переваг, які

удосконалюють його психологічні можливості і надання відповідної підтримки і допомоги, (методи психодіагностики і психокорекції, психологічне консультування;

- соціально-медичні, які призначені для надання дитині своєчасної і необхідної медичної допомоги, лікування, соціально-медична реабілітація і адаптація, організація необхідного і комфортного середовища існування [5, с. 2].

Щоб запобігати жорстокому ставленню до дітей педагоги повинні проводити певні тренінги на теми насильства, показувати різні відео-тренінги та відео уроки протидії насильству. Дієвим є проведення конференцій, щоб обмінюватись досвідом та знаходити нові методики по роботі з дітьми, які зазнали насильства, щоб це не переросло в дитячу травму, яка потім вплине на психічний розвиток дитини та щоб сама дитина змогла це прийняти як неприйнятий фактор і це не відобразилось на ній чи її однолітках [5, с. 93].

Методами соціально-профілактичної роботи з дітьми є: ігри, казкотерапія, міні-лекції, перегляд відеофільмів, бесіди, розповіді, вікторини і конкурси (про права дітей).

Незважаючи на затрачені зусилля держави, прогрес у справі запобігання домашньому насильству має все ще повільний характер та ризик насильства по відношенню до дітей, як і раніше, присутній. Вирішення проблеми захисту дітей від жорстокого поводження має міждисциплінарний характер, щодо діяльності профілактики і подолання насильства повинні залучатися працівники правоохоронної системи, соціальної та педагогічної спільнот, співробітники медичної і психологічної служб, органи опіки та піклування. Не останню роль у такій команді відіграють соціальні педагоги закладів освіти. Такі фахівці мають організовувати і здійснювати соціально-профілактичну діяльність у трьох напрямах: з батьками, дітьми та педагогами.

Список використаних джерел

1. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності : навч. посібн. / за ред. О. В. Безпалько. Київ : Академвидав, 2013. С. 85–101.

2. Закон України Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю від 21 чер. 2001 р. № 2558-III.

3. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закладів. Вид. 2-ге., переробл. і допов. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.

4. Лісова М. С. Попередження та протидія насильству в сім'ї : Департамент освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації), 2015. 92 с.

5. Система захисту дітей від жорстокого поводження : навч.-метод. посібн. / за ред.: К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. Київ : Держсоцслужба, 2005. 124 с.

УДК 37.015.3 : 371.315 : 372.4

Ляшик Вікторія Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 31-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Павелко В. В.

ГЕНЕЗ ТЕОРІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Анотація. *У статті аналізуються ідеї педагогів, психологів щодо теоретико-практичних аспектів розвивального навчання на різних історичних етапах освітнього процесу. Узагальнюється досвід сучасних педагогів з організації розвивального навчання молодших школярів. Обгрунтовується актуальність, визначаються принципи, показники продуктивного (творчого) мислення, рівні розумового розвитку як результати розвивального навчання. Увага звертається на особливість його змістового аспекту, що передбачає розвиток здібностей учня.*

Ключові слова: *показники продуктивного (творчого) мислення, принципи, рівні розумового розвитку, розвивальне навчання, розвиток особистості.*

Annotation. *The article analyzes the ideas of teachers, psychologists on the theoretical and practical aspects of developmental learning at different historical stages of the educational process. The experience of modern teachers in the organization of developmental education of junior schoolchildren is generalized. The relevance is substantiated, the principles, indicators of productive (creative) thinking, levels of mental development as a result of developmental learning are determined. Attention is drawn to the peculiarity of its semantic aspect, which involves the development of student abilities.*

Key words: *indicators of productive (creative) thinking, principles, levels of mental development, developmental learning, personality development.*

Підвищення інтелектуального потенціалу нації та розвиток творчої особистості є однією з найважливіших цілей освіти. Аналіз теоретичних основ розвивального навчання, в першу чергу передбачає вивчення взаємозв'язку між навчанням і розвитком, що завжди було одним із стрижневих питань педагогіки. На різних історичних етапах, що пов'язано зі зміною методичних підходів, появою нових пояснень для розуміння сутності розвитку особистості та самого процесу навчання зміни відбувалися і в теорії розвивального навчання.

Проблема є актуальною в педагогіці і сьогодні, оскільки передбачає пошук наукової основи навчання, яка дозволяє визнати індивідуальні здібності кожної дитини та їх зміни. Для вчителів особливо важливо правильно організувати навчальну діяльність учнів і виховувати в них прагнення до навчання. Основною метою розвивального навчання є формування активного та самостійного творчого мислення учнів.

Проблему розвивального навчання досліджували на різних етапах розвитку педагогіки і психології відомі діячі, зокрема: А. М. Алексюк, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Й.-Г. Песталоцці, З. І. Калмикова, М. О. Корф, Т. Г. Лубенець, Ж. Піаже, С. Ф. Русова, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, І. С. Якиманська.

Мета статті – проаналізувати внески педагогів та психологів у становлення та трансформацію теорії розвивального навчання, виділити його актуальні принципи та рівні розумового розвитку.

Сучасне розуміння ідей розвивального навчання формувалося через тривалий пошук думки педагогічних ідей таких засобів, які часто найбільше допомагають у розвитку пізнавальних здібностей і особливостей дітей загалом [7, с. 54].

Вперше термін «розвивальне» запровадив видатний швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці, один з основоположників педагогіки початкової освіти. Цю ідею К. Д. Ушинський назвав «великим відкриттям Песталоцці» і різноманітно використовував у своїх підручниках, особливо в праці «Людина як предмет виховання» [9, с. 192].

За К. Д. Ушинським, розвивальне навчання – це, з одного боку, діяльність учителя, спрямована на реалізацію мети, принципів, змісту, методів навчання, з іншого боку, діяльність учня, виражена в становленні його особистісної та пізнавальних сфер: інтересів, прагнень, відносин, бажань, умінь [8].

Серед послідовників К. Д. Ушинського вагоме місце в історії розвивального навчання займає відомий методист М. О. Корф, з ім'ям якого тісно пов'язане становлення освіти у Приазов'ї. Педагог особливу увагу приділяв методам розвивального навчання, сформулював їх мету та використання. Справедливо вважаючи, що вчителі мають бути й дослідниками, і рекомендує сміливіше запроваджувати самостійні письмові роботи, тісно пов'язувати школи з суспільним життям місцевих сіл і регіонів, залучати учнів до краєзнавчої діяльності. Самостійна робота надзвичайно важлива в процесі навчання, оскільки сприяє зміцненню психологічного та розумового розвитку дітей, вчить спостерігати, послідовно висловлювати свої думки, допомагає закріпити знання.

Питання розвитку молодших школярів у навчально-виховному процесі займає провідне місце у спадщині українських педагогів початку ХХ століття. У поглядах С. Ф. Русової та Т. Г. Лубенця відобразилися гуманістичні ідеї зарубіжної освіти. На їх основі та з урахуванням власних експериментальних досліджень, педагогами були розроблені теоретичні та практичні засади розвитку української початкової школи в нових суспільних умовах. Обгрунтовані ними положення щодо розвитку дитини, такі як оволодіння найпростішими діями, навиками дослідження, виконання практичних завдань та врахування

індивідуального підходу до дитини, використовуються в сучасній теорії розвивального навчання.

Змістові аспекти цієї проблематики знайшли своє відображення у праці Л. С. Виготського «Розумовий розвиток дітей в процесі навчання». За його словами, діти після колективної роботи можуть виконувати щось нове самостійно. Нова психологічна функція виникає в учня як своєрідне «індивідуальне продовження», яке вона реалізує в груповій діяльності, організованій у формі навчання, бо «тільки навчання є хорошим, і воно передує розвитку» [3, с. 144]. Навчання є внутрішньо необхідним і загальним моментом у розвитку дитини. Без «хорошого школяра» неможливий ефективний психологічний розвиток дитини [3].

Яскравим прикладом теорії розвивального навчання є дослідження Ж. Піаже, який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесу навчання. Певні функції міркування мають бути вже сформовані, перш, ніж дитина піде до школи здобувати знання. Навчання завжди супроводжує розвиток, а розвиток завжди випереджує навчання.

На думку Ж. Піаже, навчання підлаштовується до розвитку, нічого не змінюючи. Навчання має формуватися з урахуванням досягнутого рівня розвитку учня на конкретному етапі. Він запропонував правила про рівні розумового та психічного розвитку. Перший – це рівень актуального розвитку, тобто наявність підготовки учня. Другий – зона найближчого розвитку, тобто відстань між рівнем реального розвитку, які визначаються завданнями, і рівнем можливого розвитку, які вирішуються під керівництвом дорослих [6, с. 18–50].

Особливу увагу теорії розвивального навчання приділяв Л. В. Занков, акцентуючи увагу й на психологічних аспектах. Спочатку були змінені методи (інтенсифікація), пізніше і курси (матеріали отримали вищий теоретичний рівень). Він спостерігає за тим, як учні розвиваються під час переходу з класу в клас.

Л. В. Занков сформулював нові принципи навчання:

1) провідна роль теоретичних знань;

2) навчання високої складності;

3) швидкий темп просування вперед;

4) учні свідомо залучаються до навчального процесу;

5) систематична робота над розвитком усіх учнів [4, с. 344–356].

Педагогічні основи розвивального навчання були посилені й такими психологами як Д. Б. Ельконін та В. В. Давидов. Вони розробили теорію навчальної діяльності, яка акцентувала увагу на таких складових як: потреби, мотивації, завдання, дії та операції. За психологічним вченням змістом розвивального навчання є теоретичні знання (у сучасному філософсько-логічному розумінні), метод організації спільної навчальної діяльності учнів (особливо організація розв’язання навчальних завдань), що є продуктом основної психологічної зміни властивій школі [2, с. 544].

Д. Б. Ельконін та В. В. Давидов змістовно узагальнили поняття «розвивальне навчання»:

– як новий спосіб в педагогічній практиці і науці, який іде на зміну пояснювально-ілюстративному способу;

– як колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей;

– враховує й використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня й особливостей індивідууму;

– педагогічний вплив випереджає, стимулює, спрямовує і прискорює розвиток спадкових даних особистості;

– дитина є повноцінним суб'єктом діяльності;

– спрямування на розвиток всієї сукупності якостей особистості;

– здійснюється в зоні найближчого розвитку дитини;

– дидактична побудова змістового аспекту за логікою теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістова рефлексія);

– реалізовується як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати;

– здійснюється шляхом розв'язання навчальних завдань;

– оцінювання результатів виконується з погляду суб'єктивних можливостей учня [2, с. 152].

На думку Д. Б. Ельконіна, класифікація навчання і розвитку різні. Ефективність навчання, зазвичай перевіряється кількістю та якістю отриманих знань, тоді як ефективність розвитку узагальнюється рівнем здібностей учнів, наскільки глибоко розвинуті в дітей основні форми їх психічної діяльності, що дозволяє швидко і правильно адаптуватися в явищах навколишньої дійсності [8].

Яскравий приклад дієвої системи розвивального навчання молодших школярів належить В. О. Сухомлинському, який працював в Павлиській школі на Кіровоградщині. Його система передбачає: 1) поставити перед вчителем цілі щодо розвитку творчих здібностей учнів; 2) усвідомити взаємозв'язок словесної, розумової та трудової діяльності молодших школярів; 3) провести курси природного мислення; 4) реалізувати творчу роботу з розвитку мови; 5) стимулювати інтелектуальні та естетичні почуття дітей.

За В. О. Сухомлинським, розвивальне навчання – це найважливіша ланка системи виховання, що передбачає: набуття знань і формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних, творчих здібностей, інтересів та потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями і застосуванні їх на практиці; вироблення культури розумової праці.

На сучасному етапі питанню розвивального навчання приділяється все більше уваги. Збільшення інформації від людини вимагає: ініціативи, винахідливості, підприємницького духу, правильного прийняття рішень, що неможливо без вміння творчо й самостійно працювати. Завдання розвитку учнів у процесі навчання зараз стає ще більш суттєвим [5, с. 13–16; 8].

Велику увагу в системі розвивального навчання О. К. Дусавицький приділяє позиції школяра. У своїх працях пише, що у професійній діяльності педагога має бути дзеркальним відображенням навчальна діяльність дитини, в якої ще не сформувалася потреба вчитися, розвивати інтелект та особистість. Тому необхідно викликати інтерес до навчання, щоб опанувати сутність умінь, а теоретичний зміст – учень має засвоїти на основі вивчених знань.

На думку О. К. Дусавицького, урок розвивального навчання – це пошук таких засобів розвитку інтелекту й особистості, з допомогою яких учень у майбутньому спроможний розв'язувати різноманітні проблеми, що відбувається за умов становлення його як повноцінного суб'єкта навчальної, колективної та індивідуальної діяльності [8].

Реалізація ідеї розвивального навчання в сучасній науці і педагогічній практиці спрямована на забезпечення, поряд із формуванням знань, умінь і навичок, на розвитку мотиваційної складової навчання та культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу [5, с. 13–16].

Відомий український педагог А. М. Алексюк стверджує, що рушійною силою розвитку людства є суперечності, які виникають упродовж життя. Якісні перетворення особистості, набуття нею нових рис, відбуваються в результаті засвоєння даних та появи нових протиріч. Для дитини найголовнішою серед суперечностей вважають розбіжність між потребами, які наявні у неї, та відсутністю або недостатністю можливостей задоволення цих потреб. А. М. Алексюк вказав на такі закономірності розвитку школяра: інтеграція психіки, незбалансований психічний розвиток. Початковим принципом він вважає формування особисті [8].

Обгрунтовуючи наукові основи початкової системи світи, О. Я. Савченко ставить завдання створення різних варіантів навчальних програм, методичного забезпечення, обгрунтування системи оцінювання і стимулювання учнів. Основним принципом в організації навчального процесу мають бути основи розвивального навчання, що характеризується створенням особливо сприятливих умов для інтенсивного розвитку потенційних здібностей дитини. Поділяючи думки Д. Б. Ельконіна та В. В. Давидова, вчена звертає увагу на дієвість знань, розуміння способів дій та впливу навчання на особистість дитини в цілому [6, с. 19–50].

О. Я. Савченко вважає розвивальні завдання безпосередніми засобами впливу на розвиток особистості в умовах розвивального навчання і виділяє такі аспекти: 1) використання в кожному класі системи пізнавальних завдань, що мають на меті розвиток процесів сприймання, уяви і літературних здібностей, формування загальнонавчальних умінь і навичок; 2) виконання готових і створення учнями різних, цікавих, перетворювальних творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії.

Про формуванням продуктивного (творчого) мислення під час розвивального навчання ідеться у дослідженні Л. О. Калмикової. Основними показниками такого мислення є:

• оригінальність думки, можливість отримати відповідь, яка є незвичною;

• швидкість і плавність аномальних зв'язків асоціації;

• «чутливість» до проблеми, її незвичайних рішень;

• швидкість мислення, тобто кількість асоціацій, ідей, що генеруються за одиницю часу відповідно до певних вимог;

• здатність відкривати нові й незвичайні ознаки об'єкта або його частин [6, с. 18–50]. Тобто, мислення характеризується новим результатом і своєрідністю процесу його отримання. Продуктивне мислення істотно впливає на розумовий розвиток школяра, завдяки широкому використанню набутих знань.

На думку І. С. Якиманської, творча діяльність є фундаментальною основою налагодження розвивального навчання, що стимулює розвиток усіх психічних функцій. Така організація передбачає створення умов для оволодіння учнями прийомами розумової діяльності. Опанування ними не тільки забезпечує новий рівень вивчення, а й спричиняє серйозні зміни в психологічному розвитку дитини [1, с. 278].

Головна мета розвивального навчання за І. С. Якиманською – забезпечити розвиток дитини. Завдання педагога, вивчаючи особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначити індивідуальність розвитку дитини, допомогти їй проявляти здібності.

Підсумовуючи результати дослідження, очевидним є те, що теорія розвивального навчання була актуальною на різних етапах розвитку педагогічної освіти та психології. Основними напрямами були: розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів; використання методів проблемного навчання; формування загальних умінь і навичок, способів мислення; мотивація до навчання, емоційний розвиток тощо.

На сучасному етапі, як зазначають психологи і педагоги, розвивальне навчання – це навчання, яке цілеспрямовано забезпечує розвиток і активно використовує його для набуття знань, умінь і навичок. Реалізовуючи розвивальне навчання, вчителю необхідно знати найважливіші характеристики та загальні принципи такого навчання, щоб забезпечити ефективність своєї педагогічної діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці практичних аспектів теорії розвивального навчання, зокрема під час вивчення математичної освітньої галузі.

Список використаних джерел

1. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія. Луцьк, 1999. 278 с.

2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 544 с.

3. Замашкіна О. Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. XX століття) : дис. … канд. пед. наук. Київ, 2005. 229 с.

4. Занков Л. В. Вибрані педагогічні праці. Москва : Педагогіка, 1990. 424 с.

5. Киричук О. Розвивальне навчання – шлях до науково-гуманістичної системи освіти. *Початкова школа.* 2002. № 5. С. 13–16.

6. Малафіїк І. В. Системно-розвиваюче навчання. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 2. С. 18–50.

7. Репкіна Н. В. Що таке розвивальне навчання? Томськ : Пеленг, 1993. 50–65 с.

8. Розвивальне навчання: основні принципи. URL : http://svitohlyad.com.ua/osvita/rozvyvalne-navchannya-osnovni-pryntsypy/ (дата звернення: 26.02.2022).

9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Радянська школа*, 1983. С. 192–471.

УДК 37.02

Молінська Богдана Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Дубровський Р. О.

ВИДИ, ФОРМИ ТА ФУНКЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ЗЗСО

Анотація. *У статті розглянуто інтеграцію знань учнів як процес взаємопроникнення елементів різних галузей знань, що супроводжуються зростанням рівня їх узагальнення та комплексності. Особливу увагу зосереджено на різних підходах до розуміння понять «міжпредметна інтеграція» та «міжпредметні зв'язки». Також розкрито основні причини всестороннього підходу до предмету вивчення та моделі його упровадження в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти. Виділено функції інтегрованого навчання, а також фактори, що впливають на глибину міжпредметної інтеграції. У статті виокремлено ознаки шкільної інтеграції, її рівні та напрямки. Зроблено висновки про перспективи врахування між предметних зв'язків при вивченні дисциплін гуманітарного спрямування.*

Ключові слова: *інтеграція, інтегроване навчання, міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки.*

Annotation. *The article considers the integration of students' knowledge as a process of interpenetration of elements of different branches of knowledge, accompanied by an increase in the level of their generalization and complexity. Special attention is paid to different approaches to understanding the concepts of "interdisciplinary integration" and "interdisciplinary links". The main reasons for a comprehensive approach to the subject of study and models of its implementation in a modern general secondary education institution are also revealed. The functions of integrated learning, as well as the factors influencing the depth of interdisciplinary integration are highlighted. The article highlights the signs of school integration, its levels and directions. Conclusions are made about the prospects of taking into account the interdisciplinary links in the study of humanities.*

Keywords: *integration, integrated learning, interdisciplinary integration, interdisciplinary links.*

Основною метою навчання школяра в закладі загальної середньої освіти є формування компетентностей, необхідних для подальшого навчання, саморозвитку, відтак набуття ознак всебічно розвиненої особистості. У зв'язку з цим кожна навчальна дисципліна повинна доповнювати знання, уміння, навички, здатність до автономності та відповідальності, які закладаються на іншому навчальному предметі. Тобто йдеться про єдину освітньо-розвивальну мету усього шкільного навчання. У цьому контексті врахування міжпредметних зв'язків набуває особливої актуальності.

Вивченням цієї проблеми займалося багато учених-педагогів та методистів. Так, загальні проблеми інтеграції у шкільній практиці досліджували С. Русова та І. Косогов. Інтеграцію знань із медичних дисциплін при навчанні майбутніх лікарів досліджували Н. Волощук, О. Пашинська, А. Іваниця та І. Таран. О. Любарська зосередила увагу на інтеграційних процесах у вищій школі, зокрема при вивченні філологічних дисциплін. Н. Козік та М. Степанченко сфокусувалися на міжпредметній інтеграції в контексті формування в учнів найважливіших компетентностей. Є ряд інших досліджень, які тією чи іншою мірою розкривають особливості між предметних зв'язків та міждисциплінарної інтеграції в умовах сучасного освітнього процесу як в ЗЗСО, так і в ПТНЗ чи ЗВО.

Наша стаття присвячена проблемам між предметної інтеграції в умовах саме шкільного навчання, її метою є здійснення аналізу різних підходів до розуміння цього процесу, його ознак, функцій та специфіки врахування майбутніми вчителями. Серед завдань, розв'язання яких сприятиме реалізації поставленої мети, слід виділити:

1) визначення видів, форм та функцій інтеграції в ЗЗСО;

2) здійснення систематизації інформації про міжпредметні зв'язки в історії педагогічного знання;

3) з'ясування ролі та місця міжпредметних зв'язків у сучасному ЗЗСО;

4) узагальнення даних щодо видів міжпредметних зв'язків на уроках.

Питання інтеграції та реалізації міжпредметних зв'язків не є новими для педагогіки. Так, наприклад Софія Русова переконувала, що предмет, який вивчається, варто розглядати в процесі його розвитку та зв'язку з іншими предметами чи явищами, щоб учні комплексно усвідомити те, що він таке та які функції виконує. Причому стосується це як точних дисциплін, так і дисциплін гуманітарного спрямування. Дослідниця називала такий підхід генетичним методом. Вона стверджувала, що слід працювати над утворенням міжпредметних зв'язків природознавчих і суспільних дисциплін, а також дисциплін мистецьких та життєвої практики загалом.

І. Косогов визначає інтеграцію як «діалектичний процес взаємного проникнення на загальній соціальній, гносеологічній, логіко-методичній основі структурних елементів (наукової діяльності, інформації, методології) різних галузей знань, які супроводжуються зростанням рівня їх узагальнення та системності, комплексності, сконцентрованості та організованості» [6, с. 54]. В. Шарко виокремлює такі її форми:

1) об'єктну;

2) понятійну;

3) теоретичну (концептуальну);

4) методологічну;

5) проблемну;

6) діяльнісну;

7) практичну;

8) психологопедагогічну [10, с. 18].

Відзначимо, що в сучасному науковому дискурсі відсутнє однозначне трактування поняття міжпредметності. Так, у Державному стандарті базової та повної середньої освіти (2011) зазначено, що «міжпредметна компетентність – здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей…» [8, с. 51].

І. Косогов підкреслює, що «міжпредметна інтеграція посилює міжпредметні зв'язки при збереженні теоретичної та практичної цілісності навчальних предметів» [6, с. 55]. Загалом же міжпредметна інтеграція є складовою інтегративного підходу в освіті. Н. І. Волощук подає розуміння міжпредметної інтеграції як «процесу узгодження змісту навчальних предметів відносно відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ діяльності» [1, с. 8]. О. Любарська розглядає інтеграцію як «процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілісного. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування усієї цілісності [7, с. 22]. У сучасному закладі загальної середньої освіти її необхідність зумовлена засиллям практично ізольованих навчальних дисциплін і потребою формування в учнів цілісних уявлень про факти об'єктивної реальності.

На Заході теоретиками інтегрованої освіти є, зокрема, американські вчені М. Хубер та П. Хатчингс, які визначають інтеграцію як «процес мислення, завдяки якому можливо бачити зв'язки з, здавалося б, неоднорідною інформацією і спиратися на широке коло знань для прийняття рішень» [11]. На думку багатьох сучасних методистів, така освіта має важливе значення, оскільки тренує розум до цілісного сприйняття об'єктів і явищ. Американський дослідник Т. Родес трактує інтегроване навчання як «властивість, яку набуває учень протягом навчання та яка полягає в умінні будувати прості зв'язки між досвідом та ситуаціями що склалися, здатності поєднувати та переносити набутий досвід у нові, складні ситуації, що виникають в процесі навчання та за його межами» [12, с. 51].

Дослідниця освітніх процесів А. Токарєва зосередила увагу на особливостях інтегрованого навчання. Зокрема, вона виділяє таку його специфіку:

«– це процес розвитку інтегрованого знання, яке характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю;

– у ході цього процесу учні набувають уміння здійснювати зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами, тощо;

– цей процес сприяє підвищенню ефективності навчання» [9, с. 186].

Виділяють також такі функції інтегрованого навчання:

1) методологічну;

2) навчальну;
3) розвивальну;
4) конструктивну;
5) виховну.

Науковці стверджують, що інтегративне навчання сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення дисциплін. Цим, звичайно, не можна нехтувати. М. Коньок відзначає, що ступінь інтеграції може бути різним. Тож і міжпредметні зв'язки бути використані лише на окремих заняттях або ж при вивченні теми одного предмету, при вивченні декількох тем різних предметів; при вивченні цілого циклу навчальних предметів або ж вони допомагають встановлювати взаємозв'язок між циклами [5, с. 143].

Слід також зауважити, що міжпредметну інтеграцію варто застосовувати на етапі актуалізації опорних знань учнів, а також при вивченні нового матеріалу, перевірці та закріпленні вивченого матеріалу, домашньому завданні, іноді також і при контролі знань, умінь і навичок.

Виділяють такі ознаки міжпредметних зв'язків:
1) склад;
2) спосіб;
3) спрямованість. Склад реалізується на рівні фактів, понять, об'єктів, теорії, методів; спосіб через застосування логічних, методичних прийомів і форм навчального процесу; спрямованість реалізується через формування узагальнених умінь і навичок.

За змістом міжпредметні зв'язки поділяють на:
«– за загальністю наукових фактів, теорій, законів, понять;
– за використанням наукових методів;
– за видом розумової діяльності» [2, с. 15].

В. Каленик визначає наступні дидактичні функції міжпредметної інтеграції:
«– методологічну;
– освітню;
– розвивальну;
– виховну;
– конструктивну» [4, с. 66].

О. О. Галицьких виокремлює чотири рівні інтеграції:
1) міжпредметна інтеграція (відображає взаємозв'язок, а також взаємозалежність різних галузей науки та культури);
2) внутрішньопредметна інтеграція (відображає навчальну дисципліну як систему диференційованих та інтегрованих знань);
3) міжособистісна інтеграція (характеризується наявністю ділового співробітництва та співтворчості, у тому числі і в процесі навчання);
4) внутрішньоособистісна інтеграція (відображає єдність пізнавального та особистісного розвитку) [3, с. 46].

Відтак міжпредметна інтеграція у закладі загальної середньої освіти передбачає становлення в учнів широкого кругозору, цілісної картини світу та їх всесторонній розвиток. Внутрішньопредметна інтеграція, у свою чергу, покликана виявляти системні, важливі зв'язки в межах однієї дисципліни. Також вона пов'язана з поєднанням теоретичних знань та їхнього практичного застосування. Міжособистісна інтеграція передбачає діалогічність та максимальну відкритість для результативної взаємодії з оточуючими. Внутрішньоособистісна інтеграція передбачає перетворення набутих знань в особистісні орієнтири, ціннісні установки тощо.

Отже, міжпредметні зв'язки так чи інакше віддзеркалюють ті взаємозв'язки, які реально існують у природі та суспільстві, тож вони є майже тотожними з міжнауковими зв'язками. Міжпредметні зв'язки сприяють підвищенню рівня науковості, роблячи водночас навчання доступнішим, посилюючи пізнавальні інтереси школярів.

Міжпредметні зв'язки сприяють позитивному сприйняттю предмета учнями, як показують дослідження, вони більше подобаються. У ході інтегративної освіти школяр переходить від пасивного сприйняття інформації до активного засвоєння знань, умінь і навичок, використовує весь свій інтелектуальний потенціал через усестороннє сприйняття

навколишнього світу. Введення міжпредметних зв'язків в освітній процес сприяє більш ефективному формуванню предметних та ключових компетентностей на уроках.

Також виділено важливі педагогічні функції інтеграції (зокрема, міжпредметної). Серед них, зокрема:

1) методологічна;
2) мотиваційна;
3) культурологічна;
4) логіко-розвивальна;
5) структуроутворювальна.

Загалом міжпредметні зв'язки покликані забезпечувати цілісність природничих і гуманітарних знань, баланс між теоретичною та практичною складовими освітнього процесу.

Для визначення міжпредметної взаємодії слід звернутися до глибокого поелементного аналізу не лише змісту конкретних навчальних дисциплін, але і самого процесу навчання: його принципів, мети і завдань, методів та прийомів, засобів, а також форм організації). У сучасній школі між предметні зв'язки слід розглядати як трихотомію «знання, уміння та навички з однієї дисципліни – знання, уміння та навички з іншої дисципліни – зв'язок між цими знаннями, уміннями та навичками в процесі навчання». Умовно її можна зобразити у вигляді оберненої піраміди (див. Схему 1).

Схема 1.

Схема 1. Міжпредметні зв'язки

Отже, систематизувавши інформації про міжпредметні зв'язки в історії педагогічного знання, ми дійшли висновку, що ця проблема розглядалася теоретиками педагогіки упродовж багатьох років. Також було з'ясовано, що у сучасному закладі загальної середньої освіти інтеграція позиціонується не як звичайне об'єднання окремих питань чи навіть тем або розділів із різних дисциплін, а як їхнє збалансоване взаємопроникнення, що призводить до виникнення нової якості, вищого рівня знань, умінь і навичок, як комплексне утворення. У шкільній освіті інтеграція – це органічний взаємозв'язок навчальних дисциплін на основі загальних наукових ідей із багатоаспектним розкриттям специфіки досліджуваних явищ. Наріжним каменем інтеграції є реалізація в освітньому процесі міжпредметних зв'язків. Саме вони допомагають конкретизувати та зробити комплексними знання школярів про навколишній світ, суспільство, саму людину тощо. Міжпредметні зв'язки, окрім глибоких знань, формують в учнів стійкі навички й уміння самостійної пізнавальної діяльності, їх нашарування на раніше набуті компетентності. Можна також узагальнити те, що існує кілька підходів щодо розуміння функцій шкільної між предметної інтеграції.

Поставлені у статті проблеми не вичерпуються представленими науковими працями та зробленими нами висновками, що відкриває можливості для подальший теоретичних студій.

Список використаних джерел

1. Волощук Н. І., Пашинська О. С., Іваниця А. О., Таран І. В. Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші. *Медична освіта.* Тернопіль, 2016. № 4. С. 8–11.

2. Галатюк Ю. М., Войтович О. П. Міжпредметні зв'язки у навчанні фізики в основній школі : навч.-метод. посіб. Рівне : РВВ РДГУ, 2010. 122 с.

3. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. … д-ра пед. нук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2002. 387 с.

4. Каленик В. І. Міжпредметна інтеграція у процесі навчання фізики. Збірник наукових праць студентів і молодих науковців. *Фізика. Технології. Навчання*. Вип. 14. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард»», 2016. С. 63–67.

5. Коньок М. М. Міжпредметні зв'язки як фактор оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* Чернігів, 2013. Вип. 108.2. С. 142–144.

6. Косогов І. Г. Формування практико-орієнтованих знань з фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції : дис. канд. пед. н. : 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика). Бердянськ, 2020. 233 с.

7. Любарська О. М. Інтеграційні процеси в освіті. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі* : мат. наук. конф. Миколаїв : МФ НаУКМА, 1998. С. 20–24.

8. Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. Урядовий кур'єр. 2012. № 19. С. 51.

9. Токарєва А. В. Інтегративне навчання як один із перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія : Педагогіка. Дніпропетровськ, 2014. С. 184–187.

10. Шарко В. Д. Проблема міжпредметних звязків на етапі реформування шкільної та професійної освіти. Міжпредметні звязки в процесі викладання у школі і вищому навчальному закладі : мат. всеукр. наук. практ. конф. Херсон : ХДУ, 2006. С.17–25.

11. Huber M. T., Hutchings P. Integrative Learning: Mapping the Terrain. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p. URL : http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/elibrary_pdf_636.pdf. (дата звернення: 16.11.2021).

12. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement : Tips and Tools for Using Rubrics. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2010. 51 p.

УДК 159.992.7

НецюкСофіяВіталіївна,
Здобувачка вищої освіти 21-ПС групи
Науковий керівник:
доктор філософії Заблоцький А. Р.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ

Анотація. *У статтіобґрунтовуєтьсяпроблема гендернихстереотипів, та те, як вони впливають на розвиток особистості в соціумі. Досліджено чому гендерні стереотипи є причиною булінгу. Наведений приклад впливу гендерних стереотипів та приклад того, як подолатиїх. Представлені результати дослідження впливу гендерних стереотипів.*

Ключові слова: *стать, гендер, гендерністереотипи, булінг, вплив гендерних стереотипів.*

Annotation.*The article substantiates the problem of gender stereotypes and how they affect the personal development of an individual in the society. It is investigated why gender stereotypes are the cause of bullying. An example of the impact of gender stereotypes and an example of how to overcome themare provided. The results of the study of the influence of gender stereotypes are presented.*

Key words: *gender, gender, gender stereotypes, bullying, influence of gender stereotypes.*

Певніролі та правила поведінкиоточують нас протягомвсьогожиття. Вдома,на роботі і в будь-якійсферінашогожиття ми стикаємося з обмеженнями, якістосуються, безпосередньо, нашоїстаті та гендеру. Яка різницяміжстатю та гендером?Стать або біологічна стать – сукупність анатомо-фізіологічних ознак організму, що забезпечує відтворення потомства й дозволяє розрізняти в більшості організмів чоловіків й жінок.Гендер– це те, як ви себе відчуваєте і як це відчуття співпадає з статтю. Якщо ж стать визначається від народження, то гендер формується протягом всього життя. Гендер– це соціальна стать, тобто як людина себе відчуває і як підносить в суспільстві. Якщо ж є лише дві статі – чоловіча та жіноча, то гендеру існує понад 50 видів. [5]

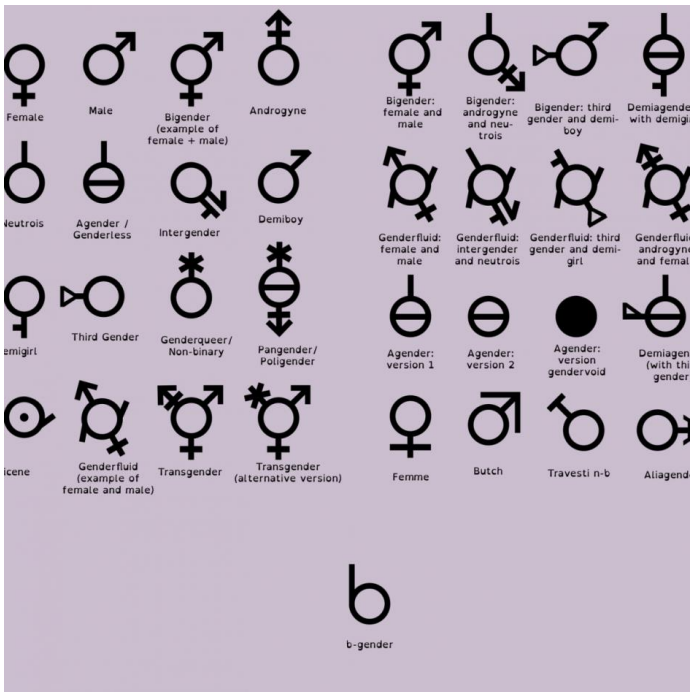


Рис.1 Символигендеру

Всі правила і обмеження, які стосуються нашого гендеру, можна ототожнити поняттям «гендерні стереотипи».Гендерні стереотипи – сформовані культурою та розповсюджені в ній узагальнені уявлення про те, якими є і як мають поводитись люди різних статей (чоловіки та жінки).Багатовченихвважаютьцістереотипиякодинізвидівсоціальнихстереотипів: стандартизованих, стійких, емоційно насичених та ціннісно визначених образів, щобазуютьсянаприйнятих у суспільстві уявленняхпро «маскулінне» (чоловіче) та «фемінне» (жіноче) [1].Гендерні стереотипи почали вивчатись з 1970-х. Однією із перших робіт вивчення гендерних стереотипів стало дослідження Бровермена у 1972 році, де він опитав дівчат та хлопців про те, якими мають бути типові чоловіки та жінки. В результаті дослідження вчений виявив абсолютно різний набір якостей для тих і інших. Результат дослідження: жінка повинна бути ніжною, слухняною, не агресивною,а чоловік повинен бути сильним, більш агресивним, незалежним, тим, який приховує свої емоції.Протягом десятиліть з'явилось багато монографій і статей про різні аспекти гендерних стереотипів. В Україні цим питанням займались і займаються такі вчені, як Леся Ставицька, Любов Мацько, Тамара Марценюк, Оксана Кісь, Віра Агєєва [1]. Ми вважаємо, що гендерний стереотип є обмеженням,яке ускладнює процес реалізації суспільно-життєвих задумів. Найпоширенішим гендерним стереотипом є те, що жінка повинна сидіти вдома з дитиною, займатись лише домашніми справами, а чоловік, в свою чергу, має забезпечувати сім'ю. Коли ж в сім'ї навпаки, то це вважають неправильно і можуть принижувати чоловіка за те, що він виконує «жіночу» роботу. Це один із безлічі стереотипів, які існують, і через які виникає булінг до тої чи іншої людини. Своїм прикладом впливу гендерних стереотипів поділилась Орися Біла, завідувач кафедри філософії Українського католицького університету:

«У мене є особиста історія, пов'язана з гендерними стереотипами. Я вийшла заміж і дуже хотіла бути хорошою дружиною. Для мене це означало готувати їжу, прибирати та з любов'ю чекати на чоловіка вдома. Через чотири місяці старань я вичерпалася, зрозуміла, що не можу витримувати стандарти, які сама перед собою поставила, тому я почала їх переглядати. Спочатку я цілковито занедбала хатні обов'язки та стала поганою дружиною – так мені здавалося з моєї позиції відмінниці. Однак із часом зрозуміла, що для мого чоловіка ці речі не є настільки важливими. Це допомогло мені примирилася самій із собою. Тепер я не готую щодня нову страву. Не прасую чоловікові сорочки, бо не маю на це часу – ми просто купуємо йому речі, які не мнуться. Зрештою, ми просто створили власну сімейну модель, в якій ми щасливі. Так я подолала свій внутрішній гендерний стереотип.»[6]

Даний приклад нам імпонує, тому що тут ми спостерігаємо нівелювання стереотипу «жінки домогосподарки», але водночас бачимо повноцінно реалізовану і пристосовану до соціуму сучасну сім'ю. Окрім цього сім'я Орисі Білої не є схильною до булінгу, та ніколи не була жертвою цього явища, через свою модель функціонування сім'ї, а також зазначає що вони є щасливі.

Як вже було згадано раніше, гендерні стереотипи можуть стати причиною булінгу. Поняття «булінг» з англійської перекладається як «залякування, цькування».Булінг – різновид насильства; навмисне, що не носить характеру самозахистуі не є санкціонованим нормативно-правовими актами держави, довготривале (повторюване) фізичне чи психологічне насильство з боку індивіда чи групи.[2] Першим, хто почав досліджувати це явище, був КелілДьюкс. Ще в 1905 році він став автором перших публікацій про шкільне цькування. Однак саме поняття «булінг» ввів ДанОльвеус у 1978 році.[8]

Який зв'язок має гендер та стать з булінгом?Проаналізувавши кількість дітей за статевою ознакою, які страждають від булінгу у школі, то відмінності звичайно є. Перш за все, це форма насильства. Дівчата частіше страждають від психологічних, економічних та сексуальних формбулінгу. Хлопці ж від фізичного прояву насильства.

За допомогою словесного булінгу, в основі якого лежить гендерний стереотип, дівчата знецінюються з точки зору зовнішності, інтелекту та сексуальної привабливості, а хлопчики – з точки зору сексуальної орієнтації, сміливості, сили та здібностей.

Прикладами такого виду булінгу може бути :

— «сіра миш», «сорока» , «опудало» , «доска», «пузатий», «дрищ» , «жирний» – цькування через зовнішність;

— «логіка, як в блондинки», «мізків як в курки» – знецінення здатності думати;

— «маминий синочок», «слабкий» , «ти як баба» – приниження через чутливість, м'якість, натяк на відсутність мужності;

— «сучка», «повія», «гей» – цькування щодо фемінності або маскулінностів зовнішньому вигляді та поведінці.

Звісно, доросла людина, у якої сформовані адекватні уявлення про себе може дати відпір агресору, заявити про те, що незгодна із гендерним стереотипом, який нав'язується, і таким чином припинити цькування, але для дитини, якаперебуває на стадії активного психологічного розвитку, вербальний булінг за гендерною ознакою працює, якутвердження руйнівних життєвих сценаріїв, з якими дитина не може впоратися через психологічну незрілість[4 , с. 184]. Вербальне цькування, яке засноване на гендерних стереотипах, породжує міжстатевепротиставлення, гальмує розвиток тих якостей особистості, які висміюються.У результаті шкільного вербального булінгу, особистість, яка підростає, починає знецінювати себе та бачить в людині іншої статі лише вигоду. Тим самим вона об'єктивує людей і себе, спотворює реальність, в неї формуються нездорові особистісні характеристики.

Досліджуючи цю проблематику, я наткнулась на експеримент психолога Стенфордського університету Клода Стіла, який показав катастрофічний вплив гендерних стереотипів на успіхи студенток із математики. Дівчата, яким повідомили про те, що у чоловіків успіхи з математики кращі, стали різко показувати гірші результати, аніж їхні колеги, незважаючи на те, що до того їхні знання були на рівні. В експерименті показані різні результати в залежості від того, що говорили студентам перед тестом. Виходячи з цього, можна лише уявити, як на наші успіхи і на нашу впевненість впливають гендерні стереотипи.

На нашу думку гендерним стереотипам потрібно протистояти, адже вони призводять до вище згаданих наслідків. Потрібно популяризувати те, що не потрібно ділити роботу на «чоловічу» і «жіночу». Не потрібно принижувати сім'ю, де чоловік готує і займається домашніми справами, а його дружина працює.

В сучасному світі великий вплив на людину має реклама.За даними досліджень Kantar TNS OnlineTrack, половина опитаних згодна, що для сучасної реклами в цілому характерно стереотипне зображення жінок і чоловіків (50%). Такі дані оприлюднила Світлана Хобта на Міжнародному форумі «РЕКЛАМА XXI Сторіччя. Стандарти недискримінаційної реклами».Старший менеджер проектів з кількісних досліджень Kantar TNS в Україні Світлана Хобта зауважила, що 8% опитаних не згодні з тим,що для сучасної реклами в цілому характерно стереотипне зображення жінок і чоловіків. Нейтральну позицію займають 22%, ще 20% важко відповісти на запитання.

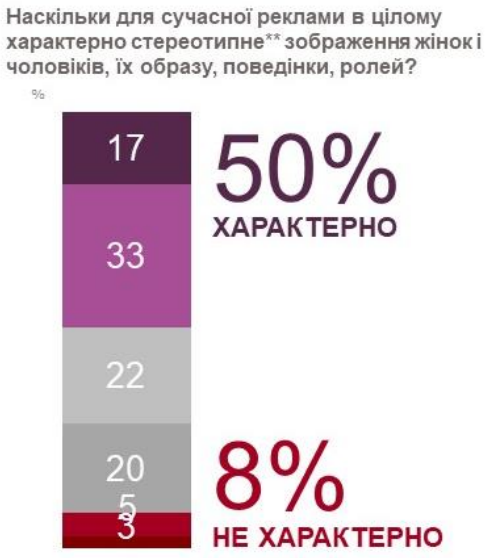


Рис.2 . Статистика досліджень Kantar TNS OnlineTrack

Цікавим прикладом, як протистояти цій проблемі може слугувати досвід Британії, де заборонили гендерні стереотипи в рекламі.Новий рекламний кодекс розробили, щоб уникнути зображення людини, яка не здатна виконати те чи інше завдання через свою стать.Відтепер у рекламі не буде жінок, які не здатні припаркувати авто, або чоловіків, які відмовляються виконувати хатню роботу.В ASA пояснили: аналіз британської

рекламисвідчить, що шкідливі стереотипи можуть «обмежувати вибір, прагнення та можливості дітей, молоді та дорослих, а деякі рекламні матеріали посилюють ці стереотипи». «Ми маємо докази того, як шкідливі гендерні стереотипи в рекламі можуть сприяти нерівності в суспільстві», – сказав генеральний директор ASA Гай Паркер.[3] Ми вважаємо, що цей досвід мають перейняти всі країни світу і тоді нав'язування гендерних стереотипів буде мінімальним.

У 2020 році Фонд Народонаселення ООН в Україні почав роботу над сприянням рівних прав та можливостей жінок та чоловіків. Метою цього проекту є викорінення усталених гендерних стереотипів [9].

Підсумовуючи усе вище зазначене, ми дійшли до певних висновків. Зокрема вважаємо, що гендерні стереотипи – це крах майбутнього особистості, адже саме через них і через наслідки які вони за собою ведуть, деякі люди відмовляються від того, що насправді їм подобається. Звичайно, ми не можемо повністю викреслити гендерні стереотипи зі свого життя, але ми можемо їх мінімалізувати. Їх потрібно ігнорувати та не нав'язувати іншим, а особливо дітям, в яких лише формується гендерна ідентичність. Цей процес триває в середньому до 16 років, тоді ми починаємо розуміти, ким ми є і якими мають бути чоловіки та жінки [6].

Список використаних джерел

1.Булінг: причини явища та його профілактика в школі.URL : https://osvita.ua/school/method/83083/(дата звернення: 10.03.2022)

2. Гендер. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D1%80(дата звернення: 10.03.2022)

3. Гендерні стереотипии URL :https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%96_%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BF%D0%B8(дата звернення: 10.03.2022)

4. Дещо про гендерні стереотипи. URL : https://www.radiosvoboda.org/a/28202327.html(дата звернення: 10.03.2022)

5. ЄС за гендерну рівність. URL : https://fb.watch/clfu9UJiL2(дата звернення: 13.03.2022)

6. У Британії заборонили гендерні стереотипи в рекламі [Електронний ресурс]. — URL: https://konkurent.ua/publication/42297/u-britanii-zaboronili-genderni-stereotipi-v-reklami/(дата звернення: 15.03.2022)

7. Цькування.URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D1%8C%D0%BA%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F(дата звернення: 11.03.2022)

8. Широкадюк Л. Сучасні стратегії ґендерної освіти в умовах євроінтеграції : зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф. ТНПУ, 2020. 288 с.

УДК: 159.944.4-057.87

Нечипорук Ельвіра Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 41 ПСз групи
Науковий керівник: к. психол. н. Мельник Ю. С.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація**. У статті проаналізовано причини розвитку негативних психоемоційних станів у школярів. Охарактеризовано такий фактор психоемоційного стресу в підлітків, як вплив шкільної системи. Проаналізовано 2 методи подолання стресу в учнів.*

***Ключові слова:** дитина, стрес, соціальне середовище, шкільна система, страх, стресостійкість.*

***Annotation.** The article analyzes the reasons of negative psycho-emotional states development in school children. The influence of school system as the factor of psycho-emotional stress in adolescents is characterized. Two methods of overcoming stress in students are analyzed.*

***Keywords:** child, stress, social environment, school system, fear.*

Кожна дитина докладає чимало зусиль для пізнання навколишнього світу, найголовнішими і близькими людьми для нього, і вона це добре знає, є мама і тато. До певного віку поряд з малюком завжди знаходиться мама, і дитина вчиться разом із нею переживати різні людські емоції.

Образа, радість, страх, жалість, співчуття, здивування - все це малюк повинен випробувати до 3 років і навчитися відрізняти одне від одного. Розвиток дитини від 3 до 5 років передбачає, що дитині повинні щеплюватися навички поведінки в соціумі, тобто в суспільстві. Для цього дітей краще визначити до муніципального або приватного дитячого дошкільного закладу [2].

Проблемі психоемоційного стресу присвячена низка публікацій науковців у галузі психології, психогігієни, педагогіки, медицини. Психофізіологічні особливості впливу стресу на дитячий організм висвітлені в публікаціях О.В. Анапрієнко, О.С. Гайдей, С.І. Болтівця, Л. Гармаш, В. Войціцького, Т. Кульбачки, О. Кочерги, О. Васильєва та ін. Ризики розвитку психоемоційного стресу в школярів досліджували Н.Л. Євремова, М. Миколайчук, Г.Т. Гончаренко, Г.О. Хомич, К.С. Варивода та ін. Особливості профілактики та корекції посттравматичних стресових станів в учнів розкриті в дослідженнях О. Гречишина, В. Горащук, Н.В. Скорик, О.В. Ващук, О. Сервачак, Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш, В.І. Розова, О. Єгорова, О. Калмикова, С.М. Томчука, Н. Худякова, Т.А. Шапранова, Н. Юхно та ін. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у школярів розглядали М.В. Скорик, М. Коваль, Н.І. Коцур, Л.П. Товкун, Л.С. Гармаш та ін.

Мета статті полягає у вивченні стресостійкості молодших школярів як психолого педагогічної проблеми.

Завдання: ознайомитись із поняттям «стресс», визначити ознаки стресу, дослідити варіанти подолання шкільної тривожності.

Саме з вливанням у соціальне середовище дитина і отримує перші у своєму житті сильні стреси. Ні для кого не секрет, що в дитячому та старшому віці для малюка найбільшим стресом є тривале розставання зі своєю мамою. А стреси, як відомо, дуже негативно впливають на здоров'я дитини. Малюк стає дратівливим, полохливим, може плакати з найменшого приводу

Стрес − звичайне явище, що часто зустрічається. Ми всі часом відчуваємо його − може бути, як відчуття порожнечі в глибині шлунка, коли встаємо, представляючись у класі, або як підвищену дратівливість чи безсоння під час екзаменаційної сесії. Незначні стреси неминучі та нешкідливі. Саме надмірний стрес створює проблеми для індивідуумів та організацій.

Стрес − це за своєю суттю ще один вид емоційного стану, цей стан характеризується підвищеною фізичною та психічною активністю. У цьому однією з основних показників стресу є його крайня нестійкість. За сприятливих умов цей стан може трансформуватися в оптимальний стан, при несприятливих – у стан нервово − емоційної напруженості, для якого характерне зниження працездатності та ефективності функціонування систем та органів, виснаження енергетичних ресурсів.

Перед тим, як надати перелік причин, що зумовлюють стрес, необхідно встановити, що саме розуміється під цим поняттям. Абсолютно кожна людина незалежно від свого соціального становища, наявності місця роботи чи навчання, статі, віку чи релігійних переконань щодня стикається з тими чи іншими стресами. Але, незважаючи на те, що стрес - це щось, що міцно увійшло в життя кожного з нас, досі не існує однозначної точки зору щодо механізмів його виникнення та протікання [6].

Також не існує і згоди в науковому середовищі з приводу точного визначення того, чим насправді є стрес, тому що, як уже згадувалося, стрес багатогранний, і кожне визначення здатне описати лише одну з його сторін. Проте визначення можна розділити на кілька груп:[5]

- Стрес як реакція організму на будь-яких зовнішніх подразників, які порушують його гомеостаз (Hans Hugo Bruno Selye, Eugene Godefroy Cavaignac);

– Стрес як процес взаємодії людини та навколишнього середовища (Richard S. Lazarus);

– Стрес як особливий психологічний та фізіологічний стан організму (Р.С. Немов, В.В. Суворова);

– стрес як будь-якого виду напруги, що призводить до неминучого погіршення здоров'я (Л. А Китаєв-Смик, Ю.І. Александров).

Причини стресу у дітей:

•необхідність розлуки з близькими людьми;

• зміни у звичному перебігу життя;

•телепередачі;

• часто стресовими ситуаціями є походи до перукаря чи лікаря, ставлення дитини до цих подій часто пов'язане насамперед із тим, як їх переживає дорослий – діти заражаються від тривожності батьків [7].

Іноді буває дуже важко відрізнити дитячий стрес від нездужань, що супроводжують нормальні процеси зростання та розвитку. Існує кілька ознак стресу у дітей:

• тривалість. Поганий настрій протягом одного дня є абсолютно нормальним, але якщо дитина вередує протягом тижня, а то й місяця, то це має стати приводом для хвилювань.

• вікова відповідність. Ситуація, коли дворічна дитина плаче і хапається за одяг мами, що залишає його, абсолютно нормальна, але якщо те ж саме відбувається з дев'ятирічною дитиною, то батьки повинні більш уважно придивитися до малюка.

•інтенсивність. Чи впливає поведінка дитини на все її життя? наприклад, всі діти бояться чудовиськ, але, можливо, ваша дитина неспроможна заснути від страху, думаючи про них [2].

Якщо вам здається, що ваша дитина переживає стрес, необхідно спочатку з'ясувати, у чому причина. Діти не завжди можуть словами висловити те, що їх непокоїть, тому психологи створили спеціальний «путівник» за симптомами, можливими причинами та способами подолання дитячих стресів [1].

Особливу увагу ми хотіли б звернути на таку причину стресу як, шкільна система.

Цікавий принцип аналізу шкільної системи пропонують Льюїс та Перкі (1978). Вони вводять поняття «школа-родина» та «школа-фабрика», протиставляючи їх як у плані загальної атмосфери та організації, так і у плані способу життя та характеру Я-концепції їх «мешканців».

Принцип «школи-фабрики» у своєму крайньому вираженні створює для учнів таке життєве середовище, яке змушує їх:

а) демонструвати слухняність та постійну зайнятість;

б) підпорядковувати свої справи та інтереси загальному графіку роботи та розпорядженням інших людей;

в) піддаватися знеособливій обробці у групах;

г) бути предметом постійного нагляду та оцінки, приймати заохочення та покарання залежно від якості виконаної ними роботи, тобто успішності;

д) прагнути виконання завдань в ім'я певних і офіційно встановлених нагород. Немає потреби говорити, що спосіб життя «школи-фабрики» може бути охарактеризований лише в термінах дегуманізації, відчуження та психологічної неспроможності всіх людей, включених до цих процесів. Цій обтяжливій картині Льюїс і Перкі протиставляють модель «школи-сім'ї», яку відрізняє тепла, позитивна атмосфера співпраці та безумовного взаємного прийняття.

Головним принципом є турбота про кожного, прагнення надати підтримку кожному члену групи, який її потребує. Тут всіляко заохочується привітність, яка породжує відчуття власної цінності. У той же час вся організаційна структура та правила поведінки встановлюються таким чином, щоб забезпечити якомога більшу індивідуальну свободу в рамках обмежень, які приймаються всіма членами цієї спільноти. Позитивні очікування поряд з духом доброзичливості, що панує тут, сприяє не тільки гарній успішності, але й формуванню у кожного учня позитивної самооцінки.

Особливості шкільних об'єктних страхів дітей молодшого шкільного віку:

1. Найсильніші страхи переживаються дітьми у першому класі.

2. Біологічні страхи дітей молодшого шкільного віку переважно пов'язані з реальною чи уявною небезпекою болю, заподіяння шкоди. Страхи цієї групи представлені як страхи сходів, кабінетів, шкільного двору тощо. Деякі страхи асоціюються із людьми: старшокласниками, батьками, технічним персоналом, адміністрацією школи.

3. Соціальні страхи учнів початкової школи ґрунтуються на загрозі відторгнення соціумів будь-кого, хто не дотримується прийнятих «правил гри», тобто соціальні норми,

правила, очікування, що регламентують включеність суб'єкта в життєдіяльність групи, на рівні конкретних об'єктних страхів у молодших школярів це виявляється як страх:

а) різноманітних ситуацій оцінювання, у яких школяр постає як пасивний учасник, який очікує оцінювання. Боязнь даних ситуацій добре відома як «страх досягнень» (або «страх недосягнень»);

б) страх порушити різні тимчасові та організаційні правила шкільного життя, які треба «тримати в голові» і за які відповідає сам учень. Групи соціальних страхів пов'язані з розвитком рефлексії та самоконтролю дітей.

4. У міру дорослішання в молодшому шкільному віці біологічні страхи мають тенденцію до зменшення, а соціальні до посилення, що говорить про зміну актуальності окремих страхів для дітей та деяку зміну їхньої загальної емоційної спрямованості, про певну вікову динаміку страхів.

5. Найсильніший страх протягом молодшого шкільного віку – страх покарання з боку референтних осіб. З віком у початковій школі у дітей відбувається статечне посилення впливу референтності.

6. У молодшому шкільному віці існує тенденція до зменшення переживання шкільних страхування. З віком зростає відсоток несуттєвих страхів.

7. У молодшому шкільному віці, незважаючи на загальне зменшення кількості страхів, одним із провідних страхів буде страх запізнення до школи. Цей страх означає не встигнути, страх заслужити осуд, і зробити щось не так, як слід, як заведено. Велика виразність цього страху у дівчаток не випадкова, оскільки вони раніше, ніж хлопчики виявляють прийняття соціальних норм, більшою мірою схильні до почуття провини і більш критично сприймають відхилення своєї поведінки від загальноприйнятих норм [1].

Для подолання шкільної тривожності в учнів початкових класів необхідно:

1. Пом'якшити, знизити силу потреб, що з внутрішньої позицією школяра.

2. Розвинути та збагатити оперативні навички поведінки, діяльності, спілкування для того, щоб нові навички, вищого рівня, дозволили дітям відмовитися від неправильно сформованих способів реалізації мотиву, щоб діти могли вільно вибрати продуктивні форми.

3. Вести роботу зі зняття надмірної напруги у шкільних ситуаціях. Зняття тривожності в молодших школярів існують цілі комплекси прийомів, вправ.

Проте центральну роль грають 2 методи.

1. Метод послідовної десенсибілізації. Суть його полягає в тому, що дитину поміщають у ситуації, пов'язані з областю, що викликає в нього тривогу і страх, починаючи з тих, які можуть лише трохи хвилювати, і закінчуючи тими, які викликають сильну тривогу, можливо, навіть переляк. Для зняття напруги дитині пропонують смоктати цукерку.

2. Метод «відреагування» страху, тривоги, напруги. Здійснюється за допомогою гри - драматизації «в дуже страшну, страшну школу», де спочатку за допомогою ляльок-петрушок, у формі театральних етюдів діти зображають лякаючі їх ситуації шкільного життя, причому всі «лякаючі» моменти повинні бути доведені до крайнього ступеня («так щоб глядачам було дуже страшно». Крім того, можна застосовувати прийоми «малювання страхів», «оповідання про страхи», причому акцентуватися має шкільна тематика. У результаті цієї роботи заохочуються спроби гумористичного, карикатурного зображення ситуації [2].

Працюючи з тривожними дітьми, використовуються спеціальні оцінки: максимально розгортаються критерії тієї чи іншої оцінки, похвали, зауваження та одночасно гранично звужується та конкретизується сфера дії оцінного судження (оцінюється не вся діяльність одразу, а її окремі елементи, особливо успішні).

При цьому велика увага приділяється підтримці в класі атмосфери прийняття, безпеки, щоб дитина відчувала, що її цінують незалежно від її успіхів. Важливим є формування такого ставлення не лише до оцінки, а й до успіху, неуспіху, виграшу, програшу – до будь-якого результату, коли вона сприймається дитиною, насамперед, як орієнтир на шляху оволодіння знаннями, вміннями.

Саме це дозволяє дітей не орієнтуватися на результат, зробити дітей вільними до власних успіхів та невдач. Для цього можна використовувати і жартівливі змагання, в яких перемога чи поразка досить відносні, не вимагають значних зусиль, легко переходять від однієї дитини до іншої. Підвищена значущість вимог школи, що веде до дезорганізації діяльності дітей, сильної напруженості, знімається за допомогою прийому «Школа клоунів».

Для розвитку зазначених мотивів слід використовувати низку спеціальних прийомів. Один з них «Я не можу – я можу – я зумію». Суть його полягає у наступному. Якщо дитина відмовляється виконувати завдання, кажучи, що вона з нею не впорається, вчитель просить її виконати іншу дитину, яка знає менше і не може впоратися із завданням, і зобразити таку дитину. Потім просить зобразити дитину, яка зможе впоратися із завданням. У цьому діти переконуються, що вони далеко просунулися від повного невміння і, якщо спробують просунутися ще далі. Діти вимовляють «чарівне заклинання»: «Я не можу…» - і кожен по черзі каже, чим йому важко це завдання; «Я можу…» діти по черзі кажуть, що вони можуть зробити; «Я зумію…» - кожен намагається сказати, наскільки може виконати завдання. При цьому правильність або неправильність реплік дітей не коментується, підкреслюється тільки, що кожен чогось не вміє, чогось не може, і кожен зуміє, якщо захоче, досягти поступу вперед і бути не гіршим за інших[4].

Особливо слід сказати про прийоми, які допомагають дітям зняти підвищену напруженість. З нею часто бувають пов'язані рухові занепокоєння, агресивність. Тут можна використовувати щит, який тримає дорослий і який можна стукати іграшковим м'ячем, бити кулаком і т.п. Цей прийом можна застосовувати для того, щоб зняти з дитини нервову напругу.

Отже, Дитячі страхи властиві певному віку, рівню психічного розвитку, але можуть спостерігатися при деяких захворюваннях, наприклад неврозах. За інших рівних умов страхи найчастіше зустрічаються у емоційно чутливих дітей, недовірливих, неспокійних батьків, що надмірно опікуються і захищають їх від будь-яких, часто уявних небезпек.

Перспективи подальших досліджень полягають у перевірці ефективності комплексу психопрофілактичних заходів, спрямованих на попередження порушень психоемоційного стану школярів, а також корекційних при наявності факторів ризику «шкільного стресу» і нервовопсихічних відхилень у школярів

Список використаних джерел

1. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: монографія. Київ, 2000. 302 с.

2. Єфремова Н. Л. Стрес у педагогічній діяльності. *Безпека життєдіяльності.* 2012. № 8. С. 2-3.

3. Залеська О. Діти в умовах травматичної кризи. Робота психолога. *Психолог.* 2015. № 11-12. С. 35-38.

4. Коцур Н. І. Фізіолого-гігієнічна оцінка інноваційних педагогічних технологій. *Науковий огляд.* 2013. Вип. 1. С. 77-82.

5. Макаренко О. Психологічні аспекти подолання стресу. *Соц. психологія.* 2010. № 2. С. 18-27.

6. Худякова Н. Профілактика негативних наслідків стресу в дітей. *Психолог.* 2015. № 11-12. С. 31-34.

7. Шапранова Т. А. Профілактика навчального стресу. *Практ. психологія та соц. робота*. 2009. № 7. С. 31-34.

УДК 316.6 – 057.875

Охнівська Юлія Павлівна
здобувачка вищої освіти 41-ПС групи
Науковий керівник:
к. психол. н., доц. Боднар М. Б.

ПОНЯТТЯ ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. *У статті розкриваються різнопланові підходи до поняття «етнічна самоідентифікація» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; з'ясовується сутність основних чинників, які впливають на її формування: когнітивного (пізнавального), емотивного (афективного) та конативного (поведінкового); окреслюються особливості етнічної самоідентифікації у студентської молоді.*

Ключові слова: *ідентичність, етнічна самоідентифікація, когнітивний, емотивний, конативний чинники, студентська молодь.*

Annotation. *The article reveals various approaches to the concept of «ethnic self-identification» in Ukrainian and foreign studies; the essence of the main factors influencing its formation is clarified: cognitive (cognitive), emotional (affective) and conative (behavioral); peculiarities of student youth's ethnic self-identification are outlined.*

Key words*: identity, ethnic self-identification, cognitive, emotional, conative factors, student youth.*

Усвідомлення етнічної ідентичності – одна із актуальних проблем, що постають перед особистістю. У сучасних умовах, коли руйнуються стереотипи, норми і зразки поведінки, які слугували основою для самовизначення особистості, проблема етнічної ідентичності – формування образу етнічного «Я» – стає доволі вагомою. Самовизначення людини в етнічній спільноті є вищою цінністю у суспільстві.

Основною функцією етнічної ідентифікації вважається набуття нових сформованих форм поведінки представників певного етносу, серед яких: формування етнічної самосвідомості, інтеріоризація норм, стереотипів, ролей, ціннісних, установок певного етнічного середовища, розвиток мотивації та регуляції поведінки етнофора. Етнічну ідентифікацію можна вважати механізмом освоєння соціального досвіду та одночасно певним захисним механізмом, за якого особистість усвідомлює себе представником етносу, переносить на себе мотиви та якості, властиві етнічній групі.

Можна констатувати, що на сьогодні проблема етнічної ідентифікації досліджена недостатньо. Це стосується, зокрема, з'ясування сутності поняття «етнічна самоідентифікація», окреслення чинників її формування, дослідження генези на різних вікових етапах.

У працях вітчизняних дослідників А. Бароніна, А. Березіна, М. Боднар, М. Боришевського, П. Гнатенка, В. Павленко, М. Пірен, Л. Співак, О. Шевченко та ін. розкрито проблематику етнічної ідентичності та її різні аспекти. Вагомий внесок у дослідження національної ідентифікації вклали зарубіжні представники, серед яких: Ф. Барт, Р. Джекінс, Е. Еріксон, Дж. Марсіа, Е. Смідт та ін.

Мета статті: з'ясувати різні підходи у вітчизняній та зарубіжній парадигмах щодо дослідження етнічної самоідентифікації та її особливостей у студентської молоді.

На окрему увагу заслуговує розуміння вченими поняття «ідентичність». Зазначається, що вагомою характеристикою особистості є її здатність до набуття власної ідентичності, осмислення об'єктивних властивостей предметів навколишнього світу, самої себе та інших людей. Ідентичність виступає фундаментом будь-якої особистості та включає такі структурні компоненти:

а) внутрішню тотожність суб'єкта при сприйнятті навколишнього світу та усвідомлення себе як унікальної автономної індивідуальності;

б) тотожність особистих та соціальних світоглядних установок;

в) почуття включення в певну соціальну спільноту.

За Е. Фроммом, потреба в ідентичності – одна із найважливіших, універсальних людських потреб. У працях Е. Еріксона ідентичність розуміється як суб'єктивне почуття безперервної самототожності і розглядається в площині трьох ознак: переживання внутрішньої тотожності та інтегрованості у часі; внутрішньої тотожності та інтегрованості у просторі; ідентичніості, яка переживається серед значущих інших. Дж. Мід визначає ідентичність як здатність особистості сприймати власне життя та поведінку з позиції соціальної групи. Водночас він підкреслює, що ідентичність особистості розвивається в процесі набуття нею соціального досвіду, а отже, у взаємодіях із іншими людьми. За розумінням Дж. Марсіа, феномен ідентичності є внутрішньою динамічною системою переконань та особистої історії кожної людини, що самостворюється.

Важливою функцією ідентифікації як механізму розвитку особистості, на думку вчених, є формування самосвідомості, соціально значимих особистісних якостей; інтеріоризація норм, стереотипів, ролей, ціннісних установок, мотивів як регуляції поведінки. Таким чином, ідентифікацію можна вважати і як шлях освоєння соціального досвіду, і як певний захисний механізм, за якого людина бачить у собі іншу, переносить на себе мотиви та якості, властиві іншій особистості.

У вітчизняних дослідженнях з'ясовується сутність поняття «етнічна ідентичність» та «етнічна самоідентифікація». Процес самоідентифікації передбачає усвідомлення не тільки зовнішніх особливостей, а й специфіки особистості, її системи цінностей, потреб, моральних установок. Пошук молодою людиною своєї ідентичності зумовлений потребою знайти сенс життя, осмислити свою сутність та виробити відповідну соціокультурну та етнічну ідентичність. Самоідентифікація включає пошук власної сутності, який пов'язаний із самопізнанням і самовизначенням особистості. Мета цього процесу – досягнення тотожності з собою або самовизначення, формування уявлень про себе як самототожну, цілісну та унікальну особистість. У цілому можна вважати, що самоідентифікація – це ставлення особистості до самої себе, хоча й включає ставлення до інших людей та об'єктів, яких індивід хоче наслідувати.

На думку О. Скнар, етнічна ідентичність – це прийняття певних групових уявлень, готовність до подібного способу мислення та етнічні почуття, що поділяються всіма членами групи. О. Бичко висловив думку, що етнічна ідентичність – це результат етнічної ідентифікації. За переконаннями М. Пірен, сутність національної ідентичності варто розглядати з урахуванням впливу спільної мови, території, культури, звичаїв і традицій, які об'єднують людей із однієї нації. Саме ці фактори складають зміст етнічної ідентичності – різноманітні етносоціальні уявлення, що поділяються тією чи іншою мірою членами етнічної групи. Як вважає Н. Міщенюк, в етносоціальних уявленнях узагальнюються думки, переконання, вірування, ідеї, які отримують своє вираження в міфах, легендах, історичних оповіданнях, буденних формах мислення і поведінки. Сукупність цих знань об'єднує членів етнічної групи і є основою її відмінностей від інших етнічних груп [2].

М. Боришевський зазначає, що одним із чинників, що зумовлюють виникнення, функціонування та розвиток національної самосвідомості, є національна ідентифікація (усвідомлення людиною своєї належності до певного етносу, нації, близькості з нацією, спорідненості з нею). А. Березін зауважує, що розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті є життєво необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості. Ґрунтовним є дослідження етнічної самоідентифікації через призму релігійності українця В. Яніва [4]. Автор також аналізує психічно-духовну структуру українського народу та механізми формування ідентичності.

Вітчизняна наукова парадигма в етнопсихології ілюструє також особливості етнічної ідентифікації особистості на різних вікових етапах. Із точки зору розвитку психіки, юнацький вік – це час важливих і принципових змін та новоутворень. На думку більшості психологів зміни відбуваються у сфері розвитку самосвідомості та ідентичності (О. Бичко, М. Боднар, М. Боришевський, Л. Співак тощо). Зауважується, що у цьому віці етнічні настанови набувають стійкості, зміцнюється усвідомлення своєї етнічної приналежності, визначається мотивація вибору, остаточно формується етнічний світогляд. Юнацький вік співпадає з часом навчання молоді у закладах вищої освіти. Дослідники підкреслюють, що у студентському середовищі внаслідок етнічної самоідентифікації відбувається формування етнофора, який виступає носієм етнічних рис, своєрідної моделі особи як інтегрування етнічних елементів та

взаємозв'язку між ними. Так, М. Боднар з'ясовує вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на рівень самоактуалізації студентської молоді різних регіонів України. Зазначається, що розвиток етнічної самоідентифікації веде до формування відповідних етнопсихологічних життєвих орієнтацій, зміст, структурування та ієрархія яких залежить від рівня усвідомлення своєї приналежності до певного етносу [1].

Формування етнічної самоідентіфікації залежить від ступеня вираженості та інтенсивності впливу на особистість реальних компонентів етнічного світу в ході її соціалізації. Центральним у цьому процесі є засвоєння способів взаємин з етнічним світом, за допомогою яких індивід привласнює етнічні значення, сенси етнокультурного середовища та набір етнокультурних засобів свого народу.

У своїх дослідженнях Л. Співак [3] обґрунтовує психологічні засади розвитку національної самосвідомості особистості в юності. Вивчення генетичного ракурсу цього процесу дозволило вченій дійти висновку, що формування національної самосвідомості є складним інтегративним механізмом, який характеризується поступовим ускладненням і трансформацією національного «Я-образу», емоційно-ціннісного самоставлення, та національно-психологічного саморегулювання.

Дослідники сходяться на твердженні, що основними чинниками формування етнічної самосвідомості є такі компоненти:

- *когнітивний (пізнавальний)*: достатній рівень знань людини про цінності та норми своєї етнічної групи, уявлення особистості щодо національної мови і культури, традицій і звичаїв, характеру і релігії та усвідомлення себе членом цієї етнічної групи на основі етнодиференційних ознак;
- *емотивний (афективний):* емоційне ставлення до свого народу, рідної землі, навколишнього та соціального оточення в цілому. Позитивне емоційне ставлення, як частина особистісного ставлення, виражається в прихильності, любові, симпатії, довірі. Усвідомлення етнічної спільноти може виражатися через гідність, гордість, презирство, страх. Ці почуття спираються на глибокі емоційні зв'язки певної етнічної групи, закріплюючись у процесі соціалізації людини, формуючи її етнічні установки;
- *конативний (поведінковий)*: прагнення до формування навичок та вмінь в освоєнні традиційної етнічної культури і її поширення. Цей компонент включає психологічну готовність особистості до реалізації своїх функцій як представника нації, що передбачає дотримання етносоціальних та етнокультурних норм і потреб суспільства, готовність до самореалізації у сфері національної культури.

Наголошується також, що важливими чинниками процесу розвитку етнічної ідентичності є конкретні події в минулому й теперішньому часі, кризові періоди, зміни в історії держави; набуття особистістю соціального досвіду у взаємодіях з іншими людьми; інтенсивні трансформаційні та інтеграційні процеси; ідентифікація особистості з етнічним лідером та її позитивне ставлення до представників своєї групи. Етнічна ідентичність ілюструє побудову системи стосунків і дій в різних міжетнічних контактах. З її допомогою людина визначає своє місце в поліетнічному суспільстві і засвоює способи поведінки всередині і поза етнічною групою.

Низка досліджень засвідчує, що етнічна ідентичність містить як усвідомлення своєї тотожності з етнічною групою і відділення від інших, так і її емоційну оцінку (почуття гордості, сорому, образи, приниження і т. п.). Вона стає значущою тільки тоді, коли дві або більше етнічних груп знаходяться в досить тривалому контакті. Етнічна ідентичність є досить стійкою і рідко змінюється впродовж життя, але такі радикальні зміни, як міграція чи тісний контакт з іншими етнічними групами, можуть призвести до її трансформації.

Етнічна самоідентифікація – це нелегкий процес, який особливо напружено і гостро проходить в країнах з традиційно багатонаціональним населенням і недостатньо сформованим громадянським суспільством [5]. Тому рівень усвідомлення етнічної приналежності значною мірою залежить від поліетнічного чи моноетнічного середовища. Етнічна ідентичність яскравіше виражається в тій ситуації, коли особистість живе в етнічному середовищі, яке відрізняється від власного. Іншими словами, в поліетнічному оточенні особистість швидше усвідомлює свою ідентичність.

На підставі аналізу проблеми етнічної самоідентифікації зарубіжними та вітчизняними ученими можемо зробити такі висновки**:**

1.Сутність етнічної ідентифікації виявляється у прийнятті особистістю певної соціальної ролі у процесі її входження до соціальної групи (нації), а в когнітивно-емоційному процесі – ототожнення цією особистістю себе з етнічною групою, в усвідомленні нею своєї належності до цієї групи та формуванні соціальних етнічних настановлень.

2. На процес етнічної самоідентифікації впливають такі чинники: *когнітивний (пізнавальний)* – знання про власну історію, мову, культуру, традиції; *емотивний (афективний)* – почуття національної гідності, утвердження української ідеї, гордість за свою країну; *конативний (поведінковий)* – готовність діяти в інтересах свого народу, здійснювати вчинки, які сприяють розбудові Батьківщини.

3. Юнацький вік – сензитивний до процесу етнічної самоідентифікації, формування національної свідомості та самосвідомості. Студентське середовище позитивно впливає на формування пізнавально-афективних моделей поведінки, формує мотиваційно-поведінкову готовність до прийняття етнічної ідентичності.

Подальші розвідки вбачаємо у з'ясуванні впливу підсвідомих компонентів та підсвідомого архетипного пласту на процес становлення етнічної самосвідомості в українського етнофора на різних вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Боднар М. Б. Особливості етнічної самоідентифікації студентської молоді в контексті глобалізаційних процесів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 8. С. 77–86.

2. Міщенюк Н. М. Сутність та роль культурної та етнічної ідентичності в процесі міжкультурної комунікації. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. Т. XI, част. 2. Київ, 2009. 568 с.

3. Співак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія. Кам'янець-Подільський : Рута, 2015. 300 с.

4. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. Київ : Знання, 2006. 341 с.

5. Зубро Т. Етнічна ідентифікація, або Мрії про минуле. *Політичний менеджмент.* 2020. №1. URL : https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/zubro_etnichna.pdf

УДК 378.018

Трачук Анастасія Павлівна,
здобувачка вищої освіти 11-Нм групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Ломакович В. Я.

ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті проаналізовано поняття «дистанційне навчання» та «дистанційна освіти». Впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту є перспективним напрямком педагогічної науки, оскільки дає можливість доводити освітні послуги через спеціалізоване інформаційне освітнє середовище – поєднання інформаційних ресурсів та технічних, що дають змогу обмінюватися навчальною інформацією на відстані.*

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційна освіта, Інтернет, інформаційні технології, цифрові інструменти, онлайн.*

Annotation. *The article analyzes the concepts of "distance learning" and "distance education". The implementation of modern information technologies in education presents a promising direction of the pedagogical science since it makes it possible to prove educational services through a specialized information educational environment – a combination of information resources and technical devices, enabling the exchange of educational information at a distance.*

Keywords: *distance learning, distanceeducation, Internet, information technology, digital tools, online.*

Використання інформаційних просторів, сучасних технологій дистанційної освіти та

електронного навчання сьогодні стає все більш поширеним в Україні. Тому виникає проблема у представленні навчального контенту, який буде враховувати загальносвітові тенденції, що спрямовані на гнучкість та доступність освіти. Одним із основних напрямків програми реформування та модернізації української системи освіти є дистанційне навчання.

Дистанційне навчання в сучасному розумінні є відносно недавнім і має на меті закріплення переваг сучасних технологій дистанційного навчання, заснованих на використанні Інтернет-технологій, сучасного мультимедійного обладнання та традиційної національної освіти. Успіх такого навчання залежить від його ефективної організації, управління процесом та кваліфікації залучених викладачів, які вправно використовують технічні інструменти.

Останнім часом питанням дистанційного навчання приділяється багато уваги в науковій літературі. Системи дистанційного навчання знаходяться в центрі уваги наукової спільноти, і сучасні тенденції вказують на подальшу активізацію досліджень у цій сфері. Зокрема, до теоретичних, методологічних та методичних питань дистанційного навчання та залучення інформаційних та технічних інструментів, звертаються наступні вчені: В. М. Кухаренко,О. М. Самойленко, В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г .І. Гайдурта багато інших.

Також дистанційне навчання було проаналізоване в теоретико-практичному аспекті в працях і зарубіжних вчених, серед них: М. Хонейман, Г. Міллер, М. Г. Мур, Г. Керсл.

Головною метою цієї статті є дослідити та проаналізувати впровадження дистанційного навчання в освітній процес через використання технічних інструментів.

У сучасному світі, а особливо останні декілька років, здобувачі освіти використовують такий термін як дистанційне навчання. Дистанційне навчання відносно молодий вид навчання. Але незважаючи на це існує дуже багато інструментів для викладання матеріалу в онлайн просторі. Таке навчання дуже стрімко увійшло у наше життя та стало невід'ємною його частиною.

Поняття «дистанційна освіта», визначене у 1993 році, визначає дистанційну освіту як «доступ до навчання, коли джерела інформації та здобувачі освіти розділені в часі або відстані, або і в часі, і відстані» [1].

В літературі, яка присвячена проблемам дистанційної освіти, наводяться численні, в цілому несхожі визначення. Це, з одного боку, є ознакою багатогранності і масштабності цього явища, а, з іншого, вказує на те, що предмет і об'єкт ще не до кінця визначився.

Серед науковців немає однозначного визначення поняття «дистанційна освіта». На думкуСамойленко, «дистанційна освіта – універсальна форма навчання, що базується на використанні традиційних і нових інформаційних технологій навчання, а також на технічних засобах, що створюють для здобувачаосвіти умови вільного вибору освітніх дисциплін та діалогового обміну з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі» [2, с. 61].

Також схиляємось до думки, що отримання дистанційної освіти здійснюється у процесі дистанційного навчання. Поняття «дистанційне навчання» теж має безліч визначень. Зокрема, на думкуКухаренко, «дистанційне навчання» – це одержання освітніх послуг без відвідування навчального закладу за допомогою сучасних інформаційних технологій» [3, с. 135].

Отже, дистанційне навчання є однією з найбільш швидкозростаючих галузей освіти, і його потенційний вплив на всі системи надання освіти значно посилився завдяки розвитку інформаційних технологій на базі Інтернету і, зокрема, всесвітньої павутина. Щоб задовольнити потреби світу, що змінюється, майбутнє дистанційне навчання має бути гнучким у часі, не мати географічних бар'єрів, конкурентоспроможної вартості та орієнтований на здобувача.

А тепер розглянемо використання дистанційного навчання у вивченні іноземної мови, зокрема німецької. Важливість мови не можна недооцінювати, оскільки вона є засобом мислення та спілкування. Німецька мова є найпоширеніша мова в Європі. Без сумніву, у кожного, хто вивчає німецьку мову є свої на це причини – комусь це потрібно для роботи, хтось хоче в майбутньому виїхати до Німеччини, а деякі просто отримують величезне задоволення від самого процесу вивчення. Це дослідження намагається продемонструвати необхідність прищеплювати використання німецької мови у викладанні та навчанні в умовах дистанційного навчання. На сьогоднішній день існує безліч інструментів для вивчання мови.

Дистанційне навчання не є звичним ні для педагога, ні для здобувачів, ні для батьків. Проте наразі є величезна кількість інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють навчати поза навчальним закладом. Тепер пріоритетними для багатьох вчителів школи, викладачів університетів є спілкування з учнями, студентами через мережу Internet: консультації, обмін завданнями та їх виконання, підготовка проектів та інше. Під час карантину таке спілкування набуло масового характеру, учні одержували завдання через розсилку та на сторінках сайту школи, університету.

Найбільшу поширеність поряд із традиційними інформаційними ресурсами для забезпечення процесу дистанційного навчання стали набути такі засоби дистанційного навчання: електронні підручники та навчальні посібники з мультимедійного супроводу, комп'ютерні лабораторні практикуми, контрольно-тестові та навчальні комплекти. Дистанційне навчання дає змогу індивідуалізувати навчальний процес. Тому у викладацького складу виникла потреба в авторському супроводі розробки навчального процесу за допомогою певного програмного інструментарію.

Для вдалого впровадження елементів дистанційного навчанняпедагогу необхідно мати навички користування комп'ютером. Постає питання про те, наскільки впевнено вони володіють комп'ютером. Тому для тих хто не володіє комп'ютером або не вміють працювати в мережі Інтернет, проводяться заняття для підвищення їх рівня використання комп'ютерної техніки та технологій. Також можна пройти онлайн курси на платформі EdEra [4].

Курси EdEra зараховуються вчителям до підвищення кваліфікації за рішенням педради навчального закладу. Вони можуть бути зарахованими на підставі наявності сертифікату та програми курсу. Матеріали доступні на платформі завжди. Проходити курс можна 24/7 у зручнийчас з будь-якого пристрою (телефон, планшет, ноутбук, стаціонарний комп'ютер) [5].

Цифрові інструменти в освіті – це підгрупа цифрових технологій, які розробляються для розвитку якості, швидкості та привабливості передачі інформації у викладанні та навчанні: електронні навчальні системи, соціальні мережі, відеосервіси, сервіси для роботи з графікою та створення ігрових навчальних матеріалів. Ці ресурси створені для того, щоб спростити відстеження навчальних результатів та прогресу, підвищити інтерес та залученість здобувачів за рахунок різноманіття форм отримання, репродукції, аналізу та застосування знань, зробити освіту більш відкритою та доступною. Основна мета використання цифрових інструментів в освіті – робити його якіснішим.

Цифровий освітній інструмент - цифровий ресурс, використовуваний педагогом та здобувачем як інструментдіяльності, наприклад, віртуальна фізична лабораторія, навчальна геоінформаційна система, редактор тексту, пакет для побудови графіків тощо.

Основна проблема у виборі правильних технологій з урахуванням особливостей предмету викладання та індивідуальних особливостей кожного здобувача. Можна виділити такі інструменти: створення власних презентацій, відео-уроків, використання програми Zoom, використання додатків Google (YouTube, GoogleClassroom, Google Форми, Google Диск, Gmail та інші).

В університетах поряд із традиційними технологіями навчання широко використовуються і технології дистанційного навчання. Такий підхід у навчанні передбачає як очну форму навчання, так і дистанційну на різноманітних платформах. Здебільшого для якісного забезпечення освітнього процесу в університетах використовується платформа Moodle, яка здійснює безпосередній супровід освітнього процесу. Також популярними в університеті є платформи (системи) дистанційного навчання Zoom, Microsoft Teams, GoogleClassroom та GoogleMeet.

Зазначені вище освітні платформи широко використовуються в навчальному процесі вищих навчальних закладах, і не тільки, багатьох країн, допомагаючи планувати й організовувати навчальний процес, створювати курси та спілкуватися з великою кількістю здобувачів освіти та здійснювати швидкий та якісний контроль знань.

Система дистанційної освіти використовує технічні засоби для навчання та викладання, тому стрімко розвивається разом з інформаційно-комп'ютерними технологіями. Наприклад, дякуючи впровадженню нових технологій розширюється доступність до освітніх ресурсів, а злиття телекомунікаційних та інформаційних технологій полегшує взаємодію між різними навчальними закладами, різними джерелами освітніх матеріалів, а також сприяє підтримці взаємодії викладача та учня, незалежно від відстані. Таким чином, дистанційна освіта набуває широкого поширення та розповсюджується на нові сфери та галузі знань. Поняття

«дистанційна освіта» розвивалось паралельно із розвитком технологій. Американські дослідники М. Г. Мур та Г. Керслі визначають дистанційну освіту як передачу освітніх програм засобами таких технологій, як кабельне та супутникове телебачення, відео- та аудіозаписи, факси, модеми, проведення відеоконференцій для навчання поза навчальними закладами [6].

Для зручної розробки електронних курсів та тестів для системи дистанційного навчання використовують, нам уже відомий,Moodle. Давайте розглянемо використання цієї платформи детальніше.

Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), яке може використовуватися як платформа для електронного, в тому числі дистанційного навчання. Moodle — це безкоштовна, відкритасистема управління навчанням. Вона реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання.

Moodle перекладена на десятки мов, в числі й на українську. Система використовується у 175 країнах світу [7, с. 39].

Сервіс для проведення заняття. Особливо популярний та простий у використанні, на мою думку, є онлайн сервіс Zoom. Здобувачі освіти та педагоги можуть проводити онлайн-бесіди у реальному часі, використовуючи комп'ютери та телефони. У сервісі учасники можуть демонструвати свої екрани, дивитись та працювати над усім разом.

Zoom– сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. Для цього необхідно створити обліковий запис. Zoom підходить для групових та індивідуальних занять. Додаток можна використовувати на телефонах, комп'ютерах та планшетах. До відеоконференції може підключитися будь-який користувач за посиланням або ідентифікатором конференції. Заняття можна запланувати заздалегідь, а також зробити посилання для постійних зустрічей у певний час.

Онлайн-дошка Lino. Завдяки їй можна спілкуватися та співпрацювати в режимі реального часу. На дошку можна завантажувати картинки, відео з YouTube та інших ресурсів. Педагог має можливість змінювати тло та кольори дошки, робити їх яскравими, щоб привернути увагу. На цю дошку педагог може завантажувати власні файли та зображення і виводити їх на екран.

Онлайн-інструмент для оцінювання: Word Wall. У ньому можна обирати шаблони завдань, як от випадкове колесо, анаграми, встановлення послідовності, а ще створювати цікаві та захопливі завдання. Word Wall доступний на будь-якому пристрої. Цей ресурс дає змогу вносити корективи в завдання, а також обирати різні теми, що змінюють графіку, шрифти та звук. Створивши вправу є можливість надсилати покликання на сторінку з нею в електронному листі або через соціальні мережі. В результатах пошуку спільноти, інші педагоги зможуть використати ці завдання, або створити власні на основі поданих.

Інструмент Kahoot! – освітня платформа, заснована на іграх та питаннях. Програма дозволяє створювати презентації, тести, організувати співпрацю та спільну діяльність на уроці. Kahoot! сприяє навчанню на основі ігор, що підвищує залученість вихованців та створює динамічне, соціальне та веселе освітнє середовище. Сервіс забезпечує викладача можливістю створювати та застосовувати ігрові елементи у групі, щоб привернути увагу. Матеріал складається в такий спосіб, що вихованці відповідають на питання під час гри.

Що до засобів зв'язку. Особисто мені у використанні є зручний Telegramm. Він є один із популярних засобів зв'язку, який можна використовувати для дистанційного навчання. Можна записати коротке відео, голосове повідомлення або текстове повідомлення із завданням. Також відправити посилання на будь-який інтернет ресурс,повідомлення як в приватний, так і в груповий чат. Telegrammтакож корисний тим, що дозволяє надсилати великі за обсягом документи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином ми бачимо, що дистанційне навчання на сьогоднішній день стало такою ж необхідною та ефективною формою навчання, як і очний формат. А в умовах карантину (пандемії), проживання учня в іншому місті (країні) тощо, дистанційне навчання стає єдиним можливим способом не переривати розпочатий раніше навчальний процес. Кожна освітня установа має докласти максимум зусиль, щоб мати можливість пропонувати цю освітню послугу на належному рівні. Колосальними темпами сприяє й розвиток мережі Інтернет, зростає її інформаційних і комунікативних

можливостей. Однак, дистанційні технології, впроваджені в освітній процес, вимагають більш ретельного відпрацювання методик засвоєння знань, аналізу пріоритетних факторів, що впливають на ефективність роботи педагогів і здобувачів освіти в дистанційному середовищі.

Список використаних джерел

1. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навч. посіб. Київ, 2014. 140 с.
2. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання, умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. Харків, 2002. 320 с.
3. Мур М. Г., Керслі Г. Дистанційна освіта: системний погляд : пер. з англ. Водсворт, 2012, 361 с.
4. Про освіту: Закон України. : URL: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-%20zakon-ukrayinypro-osvitu (дата звернення: 03.04.2022).
5. Самойленко О. М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї : збірник наукових праць. Херсон, 2011. 61 с.
6. Студія онлайн-освіти «Educational Era» : веб-сайт. URL : https://www.ed-era.com (дата звернення: 30.03.2022).
7. Хонейман М., Міллер Г. Сільськогосподарська дистанційна освіта. Допустима альтернатива вищої освіти : пер. з англ. Ісламабад, 2016. 73с.

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 37.12 – 053.4

Ковальчук Наталія Олегівна,
здобувачка вищої освіти 21-ДО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. каф. Доманюк О.М.

ДО ПРОЛЕМИ РОЗВИТКУ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті проаналізовано досягнення психолого-педадогічної науки щодо проблеми формування спостережливості – однієї з базових особистісних якостей у дітей передшкільного віку. Визначено сутність означеного феномену, показники розвитку спостережливості у передшкільному дитинстві. Представлено форми роботи та вплив різних видів діяльності на формування зазначеної якості у дошкільників.*

Ключові слова: *базові якості особистості, спостережливість, спостереження, увага, діти передшкільного віку.*

Annotation. *The article analyzes the achievements of psychological and pedagogical science on the problem of formation of observation - one of the basic personal qualities in preschool children. The essence of the specified phenomenon, indicators of development of observation in the preschool childhood are defined. Forms of work and the impact of different activities on the formation of this quality in preschoolers are presented.*

Key words: *basic personality qualities, observation, observation, attention, preschool children.*

Науково-технічний прогрес змінює наше життя, свідомість і є рушійною силою розвитку нового покоління в модернізованому середовищі, що потребує змін системи виховання та вдосконалення психолого-педагогічних умов, спрямованих на розширення меж пізнання дитини, удосконалення сенсорно-перцептивних функцій, що є основою розумового розвитку дітей. Найпершим суспільним середовищем для дошкільників є заклад дошкільної освіти, призначення якого є всебічно розвинути дитину, забезпечити ефективний процес взаємодії в функціонально-розвинутому середовищі з відповідними умовами, де можна збагатити свій досвід та формувати базові особистісні якості в пізнавальній діяльності.

Однією з основних якостей дошкільника є спостережливість, яка відзначається вмінням дитини спостерігати навколишню дійсність, аналізувати та пояснювати процеси. Рівень розвитку цієї якості вирішує термін концентрації уваги і якість спостережливого процесу дитини, його систематичність, цілісність впливає на пізнавальні процеси дітей дошкільного віку, які набувають надзвичайного значення в навчанні, а потім і в соціальному житті

Важливо, що спостережливість як базова якість старшого дошкільника формується в активних діях самої дитини, коли вона сприймає, осмислює і інтерпретує навколишню дійсність, усе, що перебуває у полі її інтересу й уваги. Тому потрібно організувати різносторонню діяльність яка не обмежується лише одним видом. Дитина повинна постійно ознайомлюватись із об'єктами спостереження як людей і їхньої діяльності (професійна, трудова, спілкування тощо), тваринним і рослинним світами, природними явищами, так і діями самої дитини – у результаті її дослідної, експериментальної, образотворчої, музичної та ін. видів діяльності, що спеціально організовуються педагогом, а також під час самостійних спостережень дошкільника в повсякденному житті.

Дослідження проблеми розвитку спостережливості дітей передшкільного віку в сучасному світі потребує різностороннього вивчення принципів педагогічного процесу, психологічні особливості дітей їх специфіку та в результаті визначення впливу на розвиток системи сприймань в безмежній навколишній дійсності (предметне, соціальне, природне

середовище). Це сприятиме глибокому розумінню проблеми та оцінюванню її з погляду сучасних освітніх тенденцій.

Українська система освіти передбачає повноцінний пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що важливо формувати у дітей оволодіння елементарними (доступними) системами знань про себе та своє оточення, моральні цінності, вміння правильно застосовувати отриману інформацію [1, с.5].

Особливої значущості розвиток і формування спостережливості набуває у старшому віці, коли фізичні та психічні особливості дітей 5-6 років (тобто: ініціативність, довільне цілеспрямоване сприйняття, формування образного мислення та виникнення логіки, зміцнення словникового запасу, здібностей та тривалості пам'яті). Також збереження та точне відтворення, розвиток інформації довільної та мимовільної уваги, багатої уяви, емоційної вразливості, саморегуляції тощо) виводять свою пізнавальну діяльність на новий, вищий рівень, забезпечуючи тим самим перехід шкільного життя від домінантної навчальної діяльності [9, с. 147] . Отже, у старшому дошкільному віці закладаються основи навчальної діяльності, для якої спостережливість має важливе значення.

У педагогічні літературі проблема розвитку спостережливості є важливою. Саме тому цю якість визначають як одну з основних для здійснення різних видів діяльності. Рівень розвитку залежить від систематичності тренувань.

Спостережливість є одним із важливих вмінь педагога, яке ґрунтується на здатності адекватно відображати психічні стани та особистісного змісту дитини як об'єкта спостереження що дає змогу встановити різний напрямок її подальшого розвитку (І. Бех, О. Бодальов, І. Зимня, В. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Маркова).

Розглядаючи проблему спостережливості, вчені (Б. Ананьєв, Л. Венгер, С. Рубінштейн, Г. Овсепян, Ю. Гільбух, О. Запорожець) зробили висновок, що спостережливість активізує всі психічні процеси, а розвиток спостережливості можливий лише при цілеспрямованому навчанні в різних видах діяльності.

Цінність спостереження полягає у розширенні меж пізнання дитини за рахунок власного досвіду, а також її важливість для музичної (Б. Теплов), художньої (Б. Ананьєв, О. Запорожець) та інших видів творчості.

Спостережливість у дошкільному і молодшому шкільному віці досліджується у сучасних працях (І. Біла, Ю. Гільбух, Д. Ніколенко, І. Коренева, Н. Очеретяна, В. Рагозіна, Л. Регуш та ін.).

Мета статті – розглянути та проаналізувати основні психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування спостережливості дітей передшкільного віку, як засобу розвитку пізнавальної діяльності.

За допомогою пізнавальних психічних процесів людина отримує, осмислює, зберігає, аналізує отриману інформацію про навколишню дійсність, в результаті чого формується спостережливість, як базова якість дошкільника.

На думку В. Рагозіної, спостережливість – базова якість особистості, що має надзвичайне значення для збагачення знань, інтелектуального розвитку і набуття життєвого досвіду, що виявляється в умінні помічати істотне, виділяти однакове, схоже, відмінне, особливе, здатності вивчати, аналізувати, зосереджуватись на чомусь протягом певного часу [8, с.156].

Ступінь розвиненості даної якості визначає тривалість і якість процесу спостереження дитини, його об'єм, повноту і впливає на перебіг пізнавальних процесів дошкільника, що стає надзвичайно важливим у навчанні та подальшому житті в соціумі.

Важливе значення для розвитку спостережливості Н. Яришева, надавала методу спостереження, оскільки він базується на чуттєвому сприйманні, забезпечує живий контакт дітей з реальними об'єктами природи, в результаті чого у дітей формуються реалістичні уявлення про об' єкти природи та зв'язки між ними [9, с. 159].

Процес спостереження диференціюється та інтегрується з іншими психічними процесами – сприйманням, пам'яттю, волею. Внаслідок цього, дитина під час спостереження може вирізняти ознаки, осмислює побачене з позиції власного досвіду засвоює знання про навколишній світ, суттєві зв'язки, що є основою світобачення дитини.

Аналіз сприйнятого носить сенсорний характер. Встановлено, що в процесі пізнання світу найважливіша роль належить зоровому сприйняттю. Спостерігаючи за об'єктами та

явищами в природі та суспільному довкіллі, дошкільнята використовують усі свої органи чуття, щоб досліджувати предмети і їх властивості. Важливою особливістю розвитку спостережливості є стійкість уваги, яка часто вивчається під час тривалої зорової зосередженої роботи. Розвиток спостережливості формує вміння помічати головне та його характерні ознаки [8, с.42].

Невичерпним джерелом для розвитку спостережливості є природне довкілля – саме так вважав В. Сухомлинський, описуючи свій досвід виховання школярів. Під час прогулянок, екскурсій він закликав дітей: «…дивіться, слухайте, думайте, щоб перед допитливим оком відкривалися нові якості, тим самим стимулюючи їх увесь час вбачати нові ознаки знайомих об'єктів чи пейзажів» [11, с. 56].

Таким чином, джерелами спостережливості дитини виступають предметний, природний світи, соціальні явища, люди, мистецька діяльність – все, що перебуває в полі уваги старшого дошкільника, з чим він спілкується і взаємодіє.

Дослідження вчених дають змогу визначити, що спостережливість є властивістю особистості, що характеризується умінням спостерігати за предметами, об'єктами і явищами навколишнього, виділяти суттєве й помічати малопомітні властивості. У розвитку спостережливості важливу роль відіграють чуттєвість дитини на подразники із зовнішнього світу; спостережливість розвивається разом із такими процесами, з якими вона тісно пов'язана, – сприйманням, мисленням, пам'яттю, увагою. Означена якість формується шляхом спостережень, які організує педагог у різних видах практичної діяльності дитини. За умов організованого навчання під керівництвом педагога дошкільник проходить ряд стадій у розвитку спостереження, причому може перебувати на декількох із них одночасно.

Розвиваючи спостережливість у дітей передшкільного віку важливо розвивати і їхній слуховий аналізатор. Доцільно, щоб у змісті роботи з дітьми з розвитку слухового сприйняття входили такі складові: ознайомлення дошкільників зі звуковою різноманітністю світу, активізація дитини до самостійної дослідницької діяльності у світі звуків, в шумово-звуковому оточенні, що складається з шумів і звуків навколишньої дійсності(цокання годинника, скрип дверей, спів птахів тощо). Багато вчених вказують на те, що діти мають добре знати основні характеристики навколишніх предметів. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, удосконалює аналізатори. Добре розвинуте слухове сприйняття є необхідною умовою ознайомлення з оточенням [2, с.210].

Варто звернути увагу, що психологи підкреслюють можливість удосконалення спостережливості в умовах правильно організованого освітнього процесу, де дошкільник привчається не задовольнятися першими враженнями, а ретельніше й планомірніше досліджувати, розглядати, обмацувати навколишні предмети а отже, глибше і ширше пізнавати світ [3, с.9].

На основі аналізу наукових праць фахівців можна виділити такі форми діяльності дітей, які найбільш сприятливі для розвитку спостережливості:

- художня діяльність;
- ігрова;
- навчально-пізнавальна;
- ознайомлення з природою.

Систематична організація спостережень привчає дітей до творчої праці. Так наприклад, під час екскурсії до лісу вихователь разом з дітьми описує кущі, дерева, допомагає підбирати барвисті яскраві слова та вдалі вирази для опису.

Серйозним недоліком у вихованні спостережливості є недостатня орієнтація дітей на висловлювання власної думки, власних висновків із спостережень, а також незадовільна орієнтація дітей на сприймання речей і явищ, на які вони дивляться.

Аналіз спостережливості у різних видах діяльності, врахування особливостей перебігу психічних процесів дітей різного віку та власні теоретичні підходи щодо спостережливості дав дослідникам змогу виявити її структурні компоненти. Наприклад, Д. Ніколенко виділяє:

а) стан готовності суб'єкта до опрацювання сенсорно-перцептивної інформації за її життєво важливими ознаками в процесі безпосереднього відображення,

б) уміння опосередковано диференціювати і порівнювати необхідні й достатні кількісні та якісні показники предметів і явищ,

в) уміння контролювати і враховувати динаміку змін, ознак реальності,

г) здатність організовувати і проводити цілеспрямований пошук необхідних розпізнавальних ознак на різних рівнях пізнавальної діяльності [3, с.19].

І. Біла вважає, що про розвиток спостережливості свідчать якість, тривалість, обсяг та інші характеристики здійснюваного дитиною спостереження. До основних показників розвитку спостережливості вона відносить:

1. Уміння дитини зосередитися на завданні, діяти за інструкцією.

2. Повноту спостережень – уміння виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленого завдання.

3. Точність спостереження, вміння помічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо).

4. Планомірність, продуману послідовність огляду об'єктів.

5. Осмислення та інтерпретацію сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань.

6. Самостійність під час виконання завдання [4, с. 9].

Вважаємо, що ці якості найбільше характеризують спостережливість старшого дошкільника, їх можна легко відстежити під час спостереження дитини, що дає педагогу ЗДО можливість скласти уявлення про рівень розвитку означеної якості в дітей своєї групи.

Педагоги закладів дошкільної освіти мають можливість використовувати потенціал різних видів діяльності дошкільників у формуванні спостережливості, розподіляючи зміст різних освітніх напрямів, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти таким чином, щоб сприяти виробленню у дитини вміння спостерігати за навколишнім світом – «вивчати розвиток у дітей спостережливості потрібно, навчаючи їх спостерігати» (Г. Овсепян).

На заняттях з граматики вихователь може спонукати дітей розповісти про побачене, що найбільше запам’яталось чи сподобалось. Свої враження діти часто передають малюнками.

Як зазначала Т. Поніманська, суттю спостереження є безпосереднє цілеспрямоване планомірне сприйняття дітьми процесів явищ, об’єктів навколишнього світу за допомогою органів чуття. Тому для розвитку спостережливості потрібно розвивати аналізатори дитини шляхом впровадження в діяльність вправ і завдань на розвиток зорового, слухового, тактильного, нюхового і смакового відчуттів і сприймань [5, с.188-191].

Важливого значення у розвитку спостережливості набуває творча діяльність. Однією із таких є театралізована – це художня діяльність дітей, яка пов’язана із сприйманням творів театрального мистецтва. У сценічних умовах дітям часто доводиться бачити, чути, розвивати навички спостереження. Тобто постійно порівнювати те, що на сцені, і що в житті. Якщо дітей щось цікавить, то у них поступово розвивається здатність відкривати у звичному світі нове.

Педагоги З. Ліштван, В. Нечаєва, розкрили особливості та значення будівельних ігор – «будівельно-конструктивні ігри вимагають від дитини умінь відтворити образ предмета в його просторовому вираженні» [6, с. 78].

Будівельно-конструктивна гра, будучи діяльністю продуктивною, дозволяє формувати у дітей вміння порівнювати, зіставляти дану споруду з реальними речами і предметами та тим способом, на основі якого дана споруда зводилася. Отже, гра сприяє розвитку спостережливості у дітей.

Цінність екскурсії полягає у безпосередньому ознайомленні дітей із предметами, явищами природи, діяльністю дорослих у природних умовах. Специфічне значення екскурсії полягає в забезпеченні першого сприймання невідомих предметів і явищ. За правильної методики таке сприймання є яскравим і цілісним, наснаженим емоційним ставленням дитини до побаченого, що сприяє розвитку її пізнавальних інтересів [7, с. 388].

Для створення умови для успішного спостереження необхідно, щоб між дорослим і дітьми були довірливі та дружні відносини. Як відомо, діти дошкільного віку досить допитливі, то ж після спостереження можуть виникнути питання на які відповідь може дати дорослий. Таким чином вихователь спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних і вікових можливостей дитини.

Важливим для розвитку пізнавальних процесів на належному рівні, а також здатності дитини концентрувати увагу. Якщо дитина тимчасово або впродовж певного часу стає неуважною, необхідно обмежити кількість подразників у місцях, вона відпочиває і навчається. Зокрема на стінах не має бути картин і плакатів, що відволікають, кольори в кімнаті мають бути спокійними, предмети – однотонними. Варто подбати, аби кількість дрібних предметів у кімнаті була мінімальною, а шумова ізоляція – максимальною. Стіл, за

яким дитина малює, виготовляє поробки з пластиліну або ж виконує інші завдання, має стояти недалеко від вікна, але так, аби події за вікном не відволікали її від роботи. Корисними є домашні заняття з вправами на увагу, які можна проводити вдома, під час прогулянки, модифікуючи відповідно до особливостей дитини. Якщо наведені заходи не допомагають поліпшити увагу дитини, необхідно проконсультуватися з практичним психологом і лікарем [10, с.198].

Важливим також є пізнавальна готовність і пошук поля перцепції, які нерозривно пов'язані одне з одним. Щоб уважно вишукувати поле спостереження і вихопити щось, що в цей момент найважливіше, потрібно мати чутливість. Саме завдяки готовності до пізнання дитина знаходить цікаві для неї подразники і відтак продовжує вишукувати [2, с.8] .

Спостережливість – це базова якість особистості старшого дошкільника, що полягає в умінні з високим ступенем зосередженості спостерігати за предметами, об'єктами і явищами навколишнього світу, виділяючи їхні істотні, характерні і малопомітні ознаки.

Використовуючи спостереження як одну з важливих діяльностей дитини вихователі забезпечують доступність дітям знань та уявлень про об'єкти явища навколишнього світу. Забезпечує розширення світогляду через активізацію власних мисленнєвої діяльності, задіючи операції синтезу, порівняння, узагальнення. Суть спостереження полягає спрямованості свідомості на безпосередній об'єкт сприймання та переробку за допомогою мислення і психічних процесів. Тільки за умови декодування закодованого змісту в об'єкті сприйняття, що проявляється в інтерпретації об'єкта, спостереження вважається продуктивним.

Джерелами спостережливості дитини є предметний і природний світи, соціальні явища, люди та мистецтво. Критеріями спостережливості в старшого дошкільника фахівці визначають рівень концентрації уваги на завданні спостереження, виконання дії за інструкцією; повнота спостереження (виділяється ціле і частини, дії, стани, явища, ознаки, властивості; пов'язується виділене у спостереженні зі знаннями і набутим досвідом); точність спостереження (виділення малопомітних деталей, відмінностей у кількох об'єктах; виявлення зв'язків – істотних, характерних, типових); самостійність здійснення спостереження (виконання завдання у процесі спостереження самостійно; самостійне формулювання питань щодо об'єкта спостереження і відповідь на них).

Подальші розвідки в зазначеній проблематиці слід спрямовувати на дослідження зачатків спостережливості та пропедевтику розвитку цієї якості у дітей молодшого і середнього дошкільного віку мистецькими засобами.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. С. 36.

2. Біла І. Спостережливість – ключ до пізнання : про розвиток спостережливості у дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 9–11.

3. Блінова Г. Й. Вчимося логічно мислити. Київ : Ліга, 2008. 252 с.

4. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. В. Бєлєнька та ін. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.

5. Демидова Ю. О. Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності. *Педагогічний дискурс.* 2012. №13. С. 76-79.

6. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2007. 392 с.

7. Паламарчук В. Ф. Уроки мислення у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського і в сучасній школі. *В. О. Сухомлинський і сучасність*. Чернігів, № 2. с. 89–98.

8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2006. 455 с.

9. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія/ Г. В. Бєлєнька та ін. Харків : Мадрид, 2015. 330 с.

10. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навч.-метод. посібн. / О. Л. Кононко та ін. Київ : Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.

11. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посіб. Київ : Вища шк., 1993. 255 с.

УДК 373.3.091.33

Лазар Мар'яна Ярославівна,
здобувачка вищої освіти 21-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед.н., доц. Приймас Н. В.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. *У науковій статті розкрито поняття «інноваційного навчання, його мету і процеси, на які воно впливає. Також розглянуто його відмінності від традиційного навчання та зазначено деякі з інтерактивних методів.*

Ключові слова:*інновація, інтерактивне навчання, інноваційні методи, освітні технології в початковій школі.*

Annotation.*The scientific article reveals the concept of "innovative learning", its purpose and the processes it affects. Differences from traditional learning are also considered and some of the interactive methods are mentioned.*

Keywords:*innovation, interactive learning, innovative methods, education al technologies inprimary school.*

В умовах швидкоплинного розвитку, в зв'язку з масштабним науково-технічним і суспільним прогресом особливу увагу варто звернути на те, щоб якість освіти відповідала рівню сучасного суспільства. Для того, щоб забезпечити достатній рівень знань учнів початкової школи, їхній внутрішньо-особистісний розвиток, в навчання неодмінно потрібно впроваджувати щось нове. Це стосується не лише нових завдань та правил в посібниках та підручниках, а й тісно пов'язано із запровадженням інноваційних технологій в освітній простір.

Проблеми впровадження інноваційних технологій в навчання в своїх працях досліджували такі українські науковці, як К. Бондарева, А. Веремчук, І. Галаган, Р. Гуревич, І. Дичківська, Г. Древаль, І. Зязюн, В. Телянчук, В. Химинець, О. Чупріна, а також інноваційні концепції розкрито в роботах І. Беха, Ю. Василькова, Л. Даниленка, І. Дичківської, С. Єрмоленкова, М. Кларіна, Л. Мацько, О. Пєхоти, О. Попової, Л. Подимової, А. Хуторського.

Мета статті– розкрити сутність понять, які нерозривно пов'язаніз питанням застосування інноваційних технологій в освітньому просторі початкової школи

Питання осучаснення освітнього процесу можливе за допомогою введення нових технологій, які можуть полегшити, прискорити та покращити навчання, тобто потрібно використовувати інновації. А. Рибальченко зазначає: «…інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить у середовище перебування нові стабільні елементи, що викликають перехід системи з одного стану в інший. У розумінні сутності інноваційних процесів в освіті лежить дві найважливіші проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду й проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику» [1].

Здійснення інноваційної діяльності регламентують Закони України «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000) та інші. Згідно останнього зазначеного документу, освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності. Використанням освітніх інновацій у системі освіти є:

- забезпечення доступу до них суб'єктам інноваційної освітньої діяльності;
- зберігання інформації про освітні інновації;
- створення банків освітніх інновацій;
- поширення інформації про освітні інновації;
- підготовка суб'єктів інноваційної освітньої діяльності до використання освітніх інновацій [4].

Державний стандарт початкової освіти визначає інтегрований підхід та власне інтегровану компетентність учня початкової школи як можливість використовуватизнання, вміння, навички, здобуті в школідля вирішення найширшого кола проблем, що належать до певних галузей та окремих навчальних предметів.

Педагогічну інновацію розглядають як певну специфічну діяльність та мислення, які спрямовані на запровадження нововведень в освітньому просторі,зміни в змісті та технології навчання й виховання, що мають за метупідвищення їхньої ефективності. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на розвиток чогось нового: ідей, засобів, технологій [2].

Варто розуміти, в чому ж полягає основна різниця між «традиційним» та «інноваційним» навчанням. Щодо термінів, то вони не мають сталого закріплення, але можна застосувати визначення, які подаються в посібнику О. Пометун та Г. Романової, а саме: «Традиційне навчання – зорієнтоване на збереження та відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавчих здібностей, розвиток уваги та пам'яті.

Інноваційне навчання – стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; зорієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчих здібностей, різноманітних форм логічного та образного мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми» [3] .

Таблиця 1.

Особливості традиційного та інноваційного підходів до навчання

Складові процесу навчання	**Традиційний підхід**	**Інноваційний підхід**
Мета	передача знань, ознайомлення з культурою, засвоєння соціального досвіду	сприяння самореалізації і самоствердженню особистості, культурний обмін
Зміст	знання, вміння, навички, розрізнені предмети	цінності, компетенції, інтегровані курси, модулі
Форми і методи	індивідуальна чи фронтальна робота, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні методи	різноманітні форми спільної діяльності, самостійна робота, продуктивні, творчо-пошукові, дослідницькі методи
Управління	студент – об'єкт виховних впливів, учитель –службовець, транслятор знань; авторитарно-репресивний стиль управління.	студент – суб'єкт навчання, вчитель – друг, гуманіст, помічник; демократичний, заохочувальний стиль управління
Контроль	переважно зовнішній, операційний	переважно внутрішній, цілісний
Результати	безініціативна, малоактивна, мало адаптована до життя особистість з окремими уривками знань.	активна, ініціативна, розвинена, розкута, впевнена в собі, життєстійка особистість, що довіряє собі та оточуючим.

Інноваційними варто вважати особистісно зорієнтовані технології, які полягають у застосуванні концепцій гуманістичної педагогіки та педагогіки співробітництва. Сенс полягає в тому, що вчитель/викладач не домінує над учнем/студентом, а є стороною підтримки і партнера. Інноваційні технології дають змогу бути безпосереднім учасником освітнього процесу та в подальшому така праця сприяє розвитку самостійності учня і самооцінці своїх здібностей.

«Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром». Саме ці слова можна назвати основним гаслом, кредом інноваційного навчання.

Не достатньо пояснити і показати дитині інформацію, варто розуміти, що особливих успіхів можна досягти лише з практичним застосуванням, з активністю учня у процесі дослідження. Можна сказати, що навчання за допомогою інноваційних технологій спрямоване не лише на те, щоб «передати знання», а й вміло застосовувати теорію на практиці.

Першочергово, впровадження інтегрованого процесу повинне початися із самого вчителя. Саме вчитель має збагнути для себе, що варто оновити, покращити всю структуру, а також він має переконати себе самого в тому, що пора відходити від застарілих методів навчання до більш сучасних.

Одного лиш використання нових технологій мало. Головна мета –вміловвести його та застосовувати в освітньому просторі. Застосування активних та інтерактивних моделей навчання є одним із основних способів внесення змін.

Серед усіх моделей навчання, які подаються у педагогічній літературі (пасивна, активна, інноваційна) найбільш результативною є інноваційна. Інноваційна (інтерактивна) модель навчання спрямована на створення максимально комфортних умов для того, щоб учні початкової школи могли працювати між собою. Така модель дозволяє:

- розвивати здібності учнів початкової школи за допомогою активної роботи з іншим учасниками освітнього процесу;
- покращити комунікативні навички;
- отримати ті знання та вміння, які стануть максимально корисними для життя [5].

Національний тренінговий центр (США) провів дослідження, яке показало як впровадження інноваційних технологій в освіту США вплинуло на процес навчання і рівень знань. Науковці стверджують, що таке навчання впливає на свідомість учня і покращує сам результат.

Рис.1. Піраміда навчання

Ця «піраміда навчання» закріплює результати дослідження, які полягають в тому, що лекції та читання дають найменший відсоток знань, тоді як інші методи, інтерактивні, вказують на кращі результати.

У сучасній педагогіці виділяють декілька інтерактивних підходів. Серед них:

- розминки;
- дистанційне навчання;
- творчі завдання;
- тестування;
- робота в малих групах;

- навчальні ігри;
- позакласні методи;
- тренінги;
- розв'язання проблем.

Використання інтерактивної стратегії змінює роль і функції викладача – він перестає бути центральною фігурою і лише регулює освітній процес, займається його загальною організацією, визначає загальний напрям (готує до уроку необхідні завдання, формулює питання для обговорення у групах, контролює час і порядок виконання наміченого завдання, дає консультації, допомагає в разі серйозних утруднень).

Активні методики поділяються на:

- Вступні, які дозволяють створювати атмосферу доброзичливості, довіри.
- Основні (ключові), під час яких розв'язується основна проблема (обговорення, інтерактивні лекції, мозковий штурм , рольові ігри, «кейс стаді», карусель тощо).
- Завершальні підсумкові (сенкан, вернісаж)
- Допоміжні (енерджайзери) – включають тоді, коли необхідно зняти напругу, змінити вид діяльності, перейти з одного етапу до іншого.

Дотримання порядку застосування активних методик дозволить спланувати своє заняття більш ефективним, цікавим для слухачів.

Звертаємо увагу на окремі видиінтерактивних методів навчання:

1. Мозковий штурм: учні спонтанно висувають ідеї на задану тему. На першому етапі записують усі ідеї. Потім їх можна класифікувати або використовувати для подальшого аналізу Метод мозкової атаки можна використовувати в різних видах діяльності: в роботах з малими та великими навчальними групами, командами, індивідуальній роботі.

2. «Круглий стіл» – метод проведення заняття із слухачами які, як правило, мають досвід роботи, практичної діяльності з питання, що обговорюється. На «круглому столі» слухачі можуть і повинні спробувати обґрунтовано поставити питання по темі обговорення, серйозно аргументувати підходи до їхнього вирішення, а також повідомити про вдалий і невдалий досвід. «Круглий стіл» – це свого роду нарада по обміну досвідом і обговоренню практичного досвіду, досягнень і помилок. У такий спосіб слухачі освоюють зміст теми, її ключові проблеми.

3. Дискусія –активний метод проведення занять, покликаний мобілізувати практичні й теоретичні знання, погляди слухачів на проблему, що розглядається. Дискусія доречна при розгляді спірних питань, але у навчальному процесі може не виникати ситуації спірності трактувань. Із цих причин заздалегідь планувати проведення заняття як дискусію не цілком коректно. Основні передумови використання дискусії в активному навчанні такі: необхідно в складі теми, що досліджується, знайти питання, про які слухачі усвідомлено дотримуються істотно різних точок зору. Це може бути зроблено в ході лекцій та інших занять; варто визначити, чи відносяться ці спірні питання до інтересів, що торкаютьсябагатьох.

4. Акваріум: першу частину тренінгу половина групи задіяна у тренінговихактивностях, а друга – спостерігає. У другій частині тренінгу учні початкової школи міняються ролями. Використовують у великих класах.

5. Аналіз історій: використання реальних і вигаданих історій, міфів, легенд, притч, казок та віршів ефективне для досягнення бажаних змін на рівні ставлень, переконань, усвідомлення і переоцінки цінностей.

6. Руханки: заряд енергії на початку дня; зняття втоми після інтенсивної праці; перехід до іншого виду діяльності; мотивація групової взаємодії; психологічна розрядка

Таким чином, на сьогоднішній день одним із головних завдань сучасної освіти є підготовка максимально розвинених особистостей, які мають не лише хороші знання, а й вміло застосовують їх на практиці, вміють критично мислити, аналізувати ситуацію та володіють здатністю до самооцінки. Для цього варто впроваджувати в освітній простір початкової школи інноваційні технології, інтерактивні методи навчання.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

2. Новак Л. Г. Методи та форми організації інтерактивної навчальної діяльності учнів НУШ: метод.посіб. 2021 р. URL :https://naurok.com.ua/metodi-ta-formi-organizaci-interaktivno-navchalno-diyalnosti-uchniv-novo-ukra-nsko-shkoli-250140.html#(дата звернення: 01.04.2022)

3. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / Курлянд З. Н. та ін./ За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.

4. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ Міністерства освіти і науки від 7 лист. 2000 р. №522 .URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text(дата звернення: 12.04.2022)

5. Рибальченко А. М. Педагогічна інновація як прогресивна зміна в освіті. *«Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути»:* матеріали IIМіжнар. наук.-практ. інтернетконф.10 бер. 2020 р. С. 74-78. URL : http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7592/1/konf_mizhaluzevi_disputes_2020.pdf(дата звернення: 06.04.2022)

УДК 372.46

Лясківська Наталія Андріївна,
здобувачка вищої освіти 31-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Павелко В. В.

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація.*Автором зазначається про необхідність впровадження STEM-освіти в цілому й під час вивчення початкового курсу математики зокрема. Визначається роль математики серед фундаментальних наук та в житті людини. Описуються можливості застосування елементів STEM-освіти на уроках математики в початковій школі, їх особливості й відмінності від традиційних. Визначаються основні характеристики STEM-уроку. Наводяться приклади використання на уроках математики STEM-технології, яка реалізується за допомогою кейс-уроків, інтегрованих уроків, наукових дослідів і експедиції, проєктів, прикладних задач.*

Ключові слова*: STEM-навчання, STEM-освіта, STEM-технології, математика, молодший шкільний вік, початкова школа, урок.*

Annotation. *The author notes the need to implement STEM education in general and during the study of the initial course of mathematics in particular. The role of mathematics among the basic sciences and in human life is determined. Possibilities of application of elements of STEM-education at lessons of mathematics in elementary school, their features and differences from traditional are described. The main characteristics of STEM-lesson are determined: Examples of use of STEM-technology in mathematics lessons are given, which is realized by means of case-lessons, integrated lessons, scientific researches and expeditions, projects, applied tasks.*

Key words: *STEM-learning, STEM-education, STEM-technology, mathematics, primary school age, primary school, lesson.*

Реформування системи освіти передбачає посилення розвитку наукового напрямку у навчальній діяльності, що сприяє формування в учнів компетентностей. Для стимулювання процесу навчання необхідно ефективне освітню середовище,яке сьогодні стає ключовим чинником розвитку інновацій. Саме STEM-освіта є одним з найголовніших трендів інновації. Впровадження STEM-освіти продиктовано вимогою Нової української школи та відіграє важливу роль у розвитку інженерного, критичного, креативного мислення учнів в початкових класах, зокрема на уроках математики.Вона є одним із головних предметів у школі, на якому розвиваються найголовніші розумові якості.

Впровадження STEM-освіти на уроках математики висвітлена в працях видатних психологів та педагогів:В. В.Андрієвської, С. В. Бабійчук,М. А. Гладун, Ю. Г. Давиденко, С.М.Дзюби, О. М.Кузьменко, Н.В.Морзе,Т. В. Нанаєвої,Н. І. Полісун, О.Є. Стрижак,І. С. Черне цького.

Мета статті – визначити та проаналізувати особливості впровадження STEM-освіти на уроках математики в початковій школі.

Особлива увага сьогодення приділена питанню формування самостійності учнів, вмінню аналізувати інформацію та приймати оптимальні рішення, а також застосовувати на практиці нові інноваційні технології. Сучасний світ обертається навколо інновацій: нові ідеї, продукти та розв'язанняпроблем. Сьогодні майже всі використовують смартфониі без технології уявити наше життя практично неможливо. Щорічно обсяг інформації в кожній галузі зростає не в алгебраїчній, а в геометричній прогресії. Тому розвиток STEM-напрямків в освіті має важливе значення для суспільства в цілому і для підготовки дітей до технологічнорозвиненого світу зокрема.

STEM-освіта впроваджується розвиненими країнами в різних ланках освіти з метою напрацювання у дітей та молоді навичок успішної людини. Ця концепція виникла на запит бізнесу, в першу чергу великих корпорації, що потребує професіоналів нового гатунку.STEM освіта вперше виокремилася з програми«EducatetoInnovate» в 2009 році у США. В Україні 5 серпня 2020 року Кабінет Міністрів ухвалив Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), реалізація якої передбачена до 2027 року.

Основною метою цієї концепції є комплексне поширення інноваційних методик викладання, сприяння розвитку природничо-математичної освіти, формування новітніх компетентностейактуальних на ринку праці (когнітивних навичок,навичок оброблення інформації,інтерпретації та аналізу даних, науково-дослідних навичок та навичок комунікації).Структура STEM-освіти визначається Державним стандартом загальної середньої освіти і реалізується на таких принципах:

1. Особистісний підхід, спрямований на врахування вікових та індивідуальних особливостей.
2. Постійне оновлення змісту освіти.
3. Наступність.
4. Патріотизм і громадянська спрямованість.
5. Використання технологій розвивального та проблемного читання[4, с. 3].

Акронім STEM вживається для позначення популярного напряму в освіті, що охоплює природничі наук (Science), технології (Technology), інжиринг або технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Сьогодні існує декілька варіантів даного терміну:

STEAM(Science,Techology,Engineering,Arst,Arts,Mathematics)–природничі науки, технологія, інженерія, мистецтво, математика.

STREAM (Science,Techology,Reading,wRiting,Engineering,Arts,Mathematics)–природничі науки, технологія, читання, письмо, інженерія, мистецтво, математика.

Аналізуючи данні варіанти, спостерігаємо те, що математична складова є постійноюв будь-якій STEM-модифікації. Очевидно, що математика займає особливе місце серед фундаментальних наук, розвиває важливі розумові якості,зокрема, аналітичні, дедуктивні, критичні та прогностичні здібності. В загальному вона є унікальним засобом формування розвивального та інтелектуального потенціалу особистості.

За допомогою математики формуються основи мислення. У першу чергу логічне, адже воно організовує всі думки в систему понять та уявлень і встановлює зв'язки між ними. Крім цього, вона привчає людину до вміння виділяти головне та примушує міркувати, аналізувати. Саме математика допомагає формувати гнучкість розумових процесів, вміння знаходити нові способи розв'язувати та вирішувати поставленні задачі, вчить мислити нестандартно та неординарно,

Урок математики в початковій школі з використанням елементів STEM-освітистворює можливість розвивати та підтримувати в учнів інтерес до предмету, формувати високий рівень елементарних операції, таких, як аналіз, аналогія, порівняння та класифікація, вміння виділяти головне в проблемі. Окрім перелічених здібностей, у школярів розвивається також творче мислення за допомогою розв'язанняевристичних, дослідницьких та прикладних задач з використанням інформаційних технологій.

Особливість уроків,які проводяться за технологією STEM, на відмінну від традиційних, це те, що вони схожі на уроки науки, які супроводжуються проведенням експериментів. Визначимоосновні характеристики STEM-уроку:

1. Навчання фокусується на реальних потребах і проблемах.
2. Гнучкий процес, під час якого учні керуються інженерним проєктуванням.

4. Учні молодшого шкільного віку використовують строгий математичний і науковий зміст.

5. Залучення дітей до продуктивної командної роботи.

6. Створення атмосфери, коли діти не бояться помилятися і переосмислювати свої відповіді.

Особливою формою STEM-навчання є інтегровані уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків і можуть проводитися двома способами. Перший полягає воб'єднані схожої тематики кількох навчальних предметів, а другий–у формуванні інтегрованих курсів шляхом об'єднання навчальних програм різних предметів. Чітко визначена мета та відповідне планування є одним із провідних чинників результативності уроку.

Ефективною та цікавою одна із форм реалізацію STEM-освіти– кейс-уроки.Це безпосередньо групова діяльність учнів, під час якої прискорюються асоціативні процеси та збільшується коло інтересів. Такі урокипередбачають самостійне навчання на основі колективних зусиль, а роль учителя зводиться до управління дискусією і роботою учнів із залученням передових навчальнихтехнологій та використання сучасного контенту. Результатом є набуття школярами вміння системного критичного мислення,комунікабельності, кмітливості, системності тареалізаціїкомпетентісного підходу.

Урок-кейс з математики можна інтегрувати з іншими галузями, зокрема**,** мовно-літературною, природничою, технологічною,інформатичною, здоров'я-збережувальною, соціальною та історичною. Наприклад,при вивченні нумерації чисел першого десяткаможна здійснити інтеграцію з «Я досліджую світ» та мистецтвом. Вивчаючи конкретне число і цифру, учнівизначають з чим вона асоціюється і після цього їм на інтерактивній дошці відкривається кейс з інформацією про одну з асоціацій, якапов'язна з природою чи мистецтвом.Цифра два– лебідь, нуль–шар земної кулі, шість –равлик, три–метелик(див. рис.1).

Рис. 1. Зображення для кейсу

Однією з основних технологій впровадження STEM-освітинавчання математики молодшого школяра є використання прикладних задач. Їх вчитель може підібрати в інтернеті або придумати самостійно. Прикладні задачі пов'язані безпосередньо з життям дитини та оточуючим світом,крім того, має дослідницький характер, який полягає в нестандартному вирішенні завдання.Фабула цих задач є різноманітна:біологія, зоологія,архітектура рідного краю, географія тощо.Наприклад, під час вивченнядовжини, пропонуютьсязавдання:

1) Виміряти кроками довжину і ширину класної кімнати. Визначити її площу в сантиметрах, взявши за одиницю виміру власний крок.

2) Визначити висоту скульптури, яка знаходиться на подвір'ї школи, взявши за одиницю виміру власну долоню.

Одним із шляхів впровадження STEM-навчання, зокрема й на уроках математики, є робототехніка–це відтворення динамічних схем, яскрава й наочна презентація дослідів. За її допомогою у дітей формуються навички проєктування, конструювання та програмування. Оскільки учні ще не знайомі з роботами, алевже починають вивчатиосновимоделювання,тому на уроці математики пропонуємо дітям такі завдання, наприклад:

1) З аркуша паперу прямокутної форми зробити квадрат або трикутник.

2) Скласти орнамент, абстрактний малюнок абогеометричну мозаїку, тобто модель із різних видів, розмірів та кольорів геометричних фігур[2, с.45].

Наукові досліди та експедиції є однією із форм STEM-технологій на уроках в початковій школі. Зокрема, на уроці математики в 1 класі при вивчені теми «Все навкруги математика» пропонуємо учням дослідницьку експедицію. Вони, досліджують, виконуючи деякі елементарні математичні дії під керівництвом вчителя, виявляють, що обійтися без математики в цьому світі неможливо. Доцільно використовувати дослідницькі експедиції при ознайомленніучнів з новим матеріалом. Наприклад, інтегрування з інформатичною або природничою галуззю вивчення геометричних фігур.Після ознайомлення з ними, здійснюючи прогулянку по подвір'ї школи або парком, досліджуємо,які об'єкти за формою подібні до вивченої фігури.

Оскільки діти засвоюють матеріал краще через дію та участь у експериментах, то під час ознайомлення масою пропонуємо учням науковий дослід «Важіль». Мета: формування поняття про простий механізм. Завдання: підняти важкий предмет, доклавши при цьому невеликі зусилля. Ділимо дітей на групи, роздаємо їм матеріал (лінійку, олівець та коробку з олівцями або інший предмет). Школярі мають визначити, як за допомогою цих предметів підняти коробку з олівцями лише одним пальцем. Звертаємо увагу на те, що вони створили важіль. Далі учні проговорюють,де його можнавикористати та спостерігають в повсякденному житті за його роботою.

Після цього пропонуємо зробити наступні досліди:

1. Підняти коробку з олівцями, якомога вище.
2. Підняти коробку з олівцями, використовуючи інший предмет, як противагу.
3. Врівноважити два предмета з однаковою вагою та з різною.

Важливе місце вSTEM-освітіналежить проєктній діяльності. Вона дає змогу ставити цілі та їх досягати, певний час працювати в команді, критично мислити, наближає до реалій життя та дає усвідомлення необхідності знань з різних дисциплін. Використання проєктів в початковій школі, зокрема, на уроках математики, сприяє розвитку в учнів мета-умінь, застосовувати теорію на практиці в складних ситуаціях.

На уроках математики в 4 класі наприклад, пропонуємо темупроєкту «Геометрія навколо нас». Перед початком діти ознайомлюються із матеріалами, етапами та завданнями. Під час проєктуучні будуть досліджувати такі питання:

1. Зародження та розвиток геометрії.
2. Знайти цікаві відомості про геометрію.
3. Провести дослідження, як геометрія відображається в різних сферах життя людини.
4. Результат проєкту оформити в презентацію.

Проєкт дозволяє учням обмінюватися ідеями, створювати прототипи та проводити власні дослідження.Школярі спілкуються, обмінюються ідеями і при потребі модернізують створення прототипів, та контролюють свої ідеї і проводять власні дослідження.

Впровадження STEM-освіти на уроках математики в початковій школімає глибокий характер і охоплю ряд проблем. Основною з них підготовка вчителя, який свідомо дбає по своє професійне і особистісне зростання та вміє поставити ідосягти нових педагогічних цілей. Тобто, роль вчителя має полягати не тільки в забезпечені систематичних знань, але й водночас бути провідником ідей з вселюдськими цінностями[1, с. 44].

Головним є підготовка педагога, який не обмежується викладанням одного предмету, а є фахівцем, який розуміє значимість міждисциплінарних зв'язків в професійних знаннях. Однією із найважливіших якостей вчителя є вміння організовувати освітній процес, спрямований на розвиток особистості дитини та розв'язання життєвих питань.

Впровадження STEM-освіти в початкової школи, зокрема на уроках математики, сприяє формуванню ключових компетентностей. Вчитель має володіти вміннями використовуватиSTEM-технологію,яка реалізується за допомогою інтегрованих уроків, кейс-уроків, наукових дослідів та експедицій, проєктів, прикладних задач. Це все надає можливість формування в учнів цілісної наукової картини світу та усвідомлення практичної цінності знань, а також вміння аналізувати, робити висновки, активно пов'язувати теорію з практикою та досвідом.Все вище перелічене відповідає запитами сучасної освіти.

Перспективи подальшихрозвідок вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо систематичного використання STEM-технологіїна уроках математики в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Давиденко Ю. Г. Впровадження STEM-освіти в початковій школі. Інформаційні технології, як шлях впровадження STEM-освіти. *Сучасні інформаційні технологіїта інноваційні методики навчання.2017*. №15. С. 103–107 URL : http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/4585/1/Davydenko.pdf (дата звернення: 11.02.2022).
2. Коршунова О. В. STEM-освіта. Професійний розвиток педагога: *зб.с*пецкурсів.Київ : Видавничий дім «Освіта». 2018. 80 с.
3. Морзе Н.В., Гладун М. А., Дзюба С.М. Формування ключових і предметних компетентностейучнів робототехнічнимизасобами STEM-освіти.*Інформаційні технології і засоби навчання.*2018. №3. С.37–52.
4. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2020-2021 навчальний рік.(Лист ІЗМО № 22. 1/10-1646 від 19.08.2020 року)URL :https://imzo.gov.ua/2021/08/16/lyst-imzo-vid-11-08-2021-22-1-10-1775-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2021-2022-navchal-nomu-rotsi/ (дата звернення: 28.03.2022).
5. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів від 5.08.2020 року №960. URL : https://cutt.ly/lhG1rMc (дата звернення: 19.02.2022).
6. Ночевчук Н. В. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання природничо-математичних дисциплін.Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання. 2017. №15. С. 110–115.URL : https://cutt.ly/GhGDGUp (дата звернення: 28.03.2022).

УДК 373.3.091.*12*

Медведюк Ольга Ігорівна,
здобувачка вищої освіти 21-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Приймас Н. В.

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НУШ

Анотація. *У статті розглядається питання щодо професійного іміджу вчителя початкових класів для реалізації завдань НУШ; зазначені основні завдання НУШ; визначено поняття «професійний імідж вчителя початкових класів». Визначено основні критерії, принципи, фактори, а також роль професійного іміджу вчителя в реалізації завдань НУШ. Зроблено висновок, що саме професійний імідж вчителя початкових класів є так званим інструментом як виховного, так і навчального впливу на взаємодію вчителя та учнів.*

Ключові слова: *завдання НУШ, вчитель початкових класів, професійний імідж, імідж вчителя, учні початкових класів.*

Annotation. *The article considers the issue of professional image of primary school teachers for the implementation of NUS tasks; the main tasks of NUS are indicated; the concept of "professional image of a primary school teacher" is defined. The main criteria, principles, factors, as well as the role of the teacher's professional image in the implementation of NUS tasks are determined. It is concluded that the professional image of a primary school teacher is a so-called tool of both educational and teaching influence on the interaction of teachers and students.*

Key words: *NUS tasks, primary school teacher, professional image, teacher 's image, primary school students.*

Зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін.

Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійної майстерності, ерудиції і культури. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

У школі все починається з учителя. І хоча результати навчання і виховання учнів залежать від трьох чинників – хто навчає, кого навчають, як навчають, – важко сказати, що важливіше. Безумовно, величезною, у справі виховання, є роль учителя, його особистості.

Одним із завдань системи освіти є виховання гармонійної і всесторонньо розвинутої особистості. Ця задача є найскладнішою і відповідальною, її виконання залежить від професійного рівня вчителя і його особистих якостей.

Проблема вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. І це зрозуміло. Адже саме від вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів, як у процесі навчання, так і в позанавчальний час.

Особистість вчителя, його професійні якості із прадавніх часів хвилювали філософів та педагогів. Вагомого значення в історії педагогічної науки набула афінська система виховання як центр духовної культури того часу. У давньогрецькій літературі багато уваги приділялось особистості вчителя, орієнтованого на виховання гармонійної особистості, який наділявся такими якостями, як інтелект, мужність, хоробрість, правдивість, естетичними засадами та ін. В античній філософії, людина розвинута відповідно своїй природі досить довго слугувала ідеалом вчителя, але на зміну їй прийшов ідеал християнський, де визначення ідеальної людини здійснювалося крізь призму християнської моралі.

Реформування освіти в першу чергу залежить від педагогів, адже саме вони визначають мету, цілі та завдання навчальної діяльності. У нинішній час реформа нашої освіти досить змінилася порівняно з минулими роками. Реформа НУШ, яка розпочала навчання по всій Україні з 2018/2019 навчального року, дала нам зрозуміти, що в освітній галузі потрібні новітні педагоги. Саме НУШ було розроблено новий стандарт початкової освіти, який передбачає, що педагоги мають використовувати у свої діяльності новітні підходи, тому протягом останніх років відбувається всеукраїнське перенавчання вчителів початкових класів. Саме педагоги дають нам зрозуміти, яка реформа освіти є доцільною для використання у своїй діяльності.

НУШ – це сучасна реформа Міністерства освіти і науки. Головною метою є – створення освітнього закладу, в якому буде приємно та цікаво навчатися і який даватиме учням компетентності, які вони матимуть можливість застосовувати протягом життя. Саме НУШ – це школа, в якій приємно вивчати щось нове, а також вміння критично мислити, та висловлювати власні судження.

У вересні 2017 року було ухвалено новий Закон України «Про освіту», який регулює основні аспекти нової освітньої системи. У лютому 2018 року затверджено новий Державний стандарт початкової освіти. Саме в ньому зазначено цілі та завдання НУШ, які повинні реалізовуватися під час освітньої діяльності між вчителем та учнями.

Яким має бути вчитель початкової школи визначено у новому професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», який був затверджений 23 грудня 2020 року. До його розроблення долучилися вчителі, фахівці, які готують учителів і підвищення їхньої кваліфікації, проводять сертифікацію, керівники закладів освіти, а також громадські організації. Професійний стандарт втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька.

До переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя.

Новий профстандарт – це втілення сучасного підходу НУШ до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя. Розробка чітких стандартів мала на меті допомогти вчителям визначити орієнтири власного професійного розвитку.

Нова українська школа має такі головні завдання :

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4.Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

5. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

6. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентностей для життя.

7. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

8. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти.

Для реалізації цих завдань вагоме значення має особистість вчителя. Адже, вчитель – це друг учня, якому він може довіряти, це та людина, яка знайде спільну мову через різні перепони. «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з’явиться зло» – так зазначав відомий український педагог Василь Сухомлинський. Нажаль, не всі вчителі розуміють, що легкий підхід до учням можна знайти саме завдяки професійному іміджу, адже він є вагомим елементом, який учень помічає ще вперше побачивши вчителя. Саме професійний імідж вчителя в НУШ відіграє велику роль в освітньому процесі початкової школи.

Освітня система повинна відповідати певним вимогам як до особистості, так і до професійного іміджу вчителя. Педагогічна освіта, яка є потребою людства призначена для забезпечення професійного формування вчителя, спрямованого на індивідуальний та професійний саморозвиток і здатність працювати креативно та творчо в закладах освіти.

Над таким питанням як професійний імідж вчителя початкових класів працювало досить багато педагогів та науковців зокрема: закордонні (Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці та ін.) та українські (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Дослідження таких науковців як О. Бекетової, А.Ковальчук, Г. Почепцова, В. Орєшкіна, В. Шепель, О. Кононенко, Н. Тарасенко акцентують свою увагу, що для основи професійного іміджу вчителя початкових класів доцільно використовувати такі принципи: зовнішні та внутрішні компетентності, дотримання правил спілкування, бажання прийти до успіху.

Професійний імідж вчителя розглядається як символічний образ суб’єкта, що створюється у процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу.

Нині це питання також розглядається, адже в кожному сторіччі імідж учителя доцільно змінювався. Однією зі складових педагогічної майстерності є критичне ставлення до свого професійного іміджу, адже саме від нього залежить як робота вчителя, так і ставлення школярів до нього.

Професійний імідж вчителя початкових класів – це складний, багатогранний сучасний образ із його зовнішніми та внутрішніми цінностями, певними індивідуально-психологічними ознаками, комунікативними можливостями та відкритістю до співрозмовника, вміння нестандартно мислити.

Професійний імідж учителя початкових класів з одного боку, має загальні риси, які притаманні тій чи іншій соціально-професійній групі, до якої він належить. З іншого боку, у процесі спілкування з різними соціально-віковими групами вчитель початкових класів виявляє свої індивідуальні якості, що не входять до набору стереотипних якостей професії. І, навпаки, в кожному педагогові виявляються не тільки індивідуальні риси, що характерні для спілкування в певній соціальній групі, але й загальні, які формуються в процесі виконання професійної діяльності.

Звичайно, кожен фах людини має свій професійний імідж.

До іміджу вчителя також слід віднести такі фактори: зовнішній (зачіска, стиль вбрання, манери, витонченість, смак), внутрішній (психолого-моральний світ) та комунікативний (стиль спілкування, мова, жести, міміка).

Професійний імідж вчителя взаємопов’язаний із саморозвитком, адже, саме він дає змогу вчителеві вдосконалюватися та реалізовуватися в житті. Саморозвиток певною мірою впливає і на сам процес праці вчителя, адже він може самостійно розробляти певні

матеріали (наочні, дидактичні та практичні) писати власні конспекти, вдосконалювати зміст та структуру занять, а також має змогу внести деякі корективи саме до навчальної програми.

В основі змісту професійного іміджу вчителя НУШ лежить Я-концепція суб'єкта – прообразу іміджу. Відповідно, на першій стадії алгоритму формування продуктивного іміджу діяльність суб'єкта-образу спрямована на його власнуЯ-концепцію. Це діяльність рефлексії, спрямована, зокрема, на сприйняття й усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають інші, порівняно з власною Я-концепцією суб'єкта й оцінкою, що випливає із цього зіставлення, з метою виявлення в ній внутрішніх протиріч. Можна виділити наступні аспекти, наявність яких забезпечує успішне виконання першої стадії алгоритму професійного іміджу вчителя:

- розуміння об'єктивного змісту власної Я-концепції у її співвідношенні з ідеальним Я та образом себе в інших, виявлення протиріч в змісті цих конструктів, бачення реалістичних шляхів їхнього вирішення;
- перехід від вираження в професійному іміджі тільки індивідуальних характеристик суб'єкта іміджу до вираження особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, що веде до ускладнення й збагачення структури й змісту іміджу;
- розвиток здатності вираження суб'єктивного змісту професійного іміджу за допомогою системи символів, що мають суспільно-культурну природу;
- здатність суб'єкта адекватно відображати в професійному іміджі зміст власних рефлексивних трансформацій у процесі індивідуально-професійного розвитку, що забезпечує динамізм, гнучкість іміджу.

Відомий всім американський психолог Міллер показав за допомогою свого дослідження як саме впливає професійний імідж вчителя на освітній процес. Він зумів порівняти «не звичайних» та «звичайних» педагогів. Результат такого дослідження дав зрозуміти, що найперші, хто помічає невагомі аспекти вчителя це є учні. Адже саме вони помічають у вчителеві те, чого не помічає сам учитель в собі. Особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку.

Як сказав відомий педагог А. Макаренко «Я б сказав, що дуже велике значення має ще й просто зовнішній вигляд педагога. Звичайно, бажано, щоб усі педагоги були гарні, але в усякому разі хоч один гарний молодий педагог, одна гарна молода жінка неодмінно повинні бути. Я так робив. У мене 22 педагоги і є одна вакансія. І я бачу, що лишились всі такі, як я, а треба, щоб дітей захопила ще естетика краса в колективі. Нехай вони будуть трохи закохані. Ця закоханість буде найкращого типу, причому не статевого типу, а приємна для очей, деяка естетика» [2].

Важливим є те, що в сучасній реформі НУШ педагог повинен враховувати все, що має відношення до професійного іміджу, адже від цього залежить і його діяльність, і навчальна діяльність учнів.

Також, позитивний індивідуальний професійний імідж педагога позначають як гармонійну сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей учителя, покликаних продемонструвати його бажання, готовність і здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування з учасниками освітнього процесу. В її дослідженні доведено істинний вплив професійного іміджу вчителя на особистість учня. Механізм наслідування, як обов'язковий компонент спільної діяльності, призводить до того, що учні копіюють деякі компоненти професійного іміджу. Тому, імідж педагога сприяє отриманню позитивних особистісних якостей в учнів.

Отже, роль професійного іміджу вчителя початкових класів для реалізації завдань НУШ є досить вагомою, адже як імідж так і завдання мають свої аспекти, яких педагог повинен дотримуватися. Звичайно, виходячи із ситуації не кожен вчитель буде дотримуватися професійного іміджу повністю, але, як зазначають інші педагоги, імідж це важливий компонент освітнього простору, який був і буде завжди. Саме освітній простір НУШ дає великі можливості щодо вдосконалення іміджу вчителя початкової школи. Для реалізації завдань НУШ педагогічному іміджу належить одна з найвагоміших ролей.

Вчитель є показником для учнів, адже учні беруть приклад зі старших, а особливо з тих, хто їм до вподоби. Тому потрібно реалізовувати професійний імідж вчителя в сучасне життя. Так, академік О. Савченко вважає що саме перше враження відіграє важливу роль у навчанні школярів: «Особистісні якості педагога надають процесу навчання ціннісно значущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, імідж, почуття тощо» [5].

У сучасному цивілізованому суспільстві педагог є фігурою, що вимагає особливої уваги, і там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені люди, у першу чергу страждають діти, причому втрати, які тут виникають, звичайно непоправні. Це жадає від суспільства створення таких умов, щоб серед учителів і вихователів виявлялися люди, які найбільш підготовлені інтелектуально й морально до роботи з дітьми.

Список використаних джерел

1. Болсун С. Модель ідеального вчителя. *Рідна школа.* 1999. № 2. С. 55–58.
2. Вислови А. Макаренка «Я майбутній вчитель». URL : http://blogkyrylchuka.blogspot.com/p/blog-page_5282.html (дата звернення: 15.01.2022)
3. Концепція Нової української школи : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL : http://mon.gov.ua/activity /education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html (дата звернення: 15.01.2022)
4. Навроцька М. Розвиток професійного іміджу педагога: програма спецкурсу. Херсон : КВНЗ « Херсонська академія неперервної освіти», 2016. 18 с.
5. Савченко О. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. 204 с.
6. Сухомлинський В. Сто порад учителю. Вибр. тв.: у 5 т. Київ : 1976. Т. 2. С. 200-210.
7. Яворська Г. Особистість педагога та її роль у навчально-виховному процесі : Педагогіка для правників. Київ, 2004. С. 179–186.

УДК 373.31:781.1-057.874

Москалюк Андріана Андріївна,
здобувачка вищої освіти 41-Мк групи
Науковий керівник:
доктор філософії Яловський П. М.

МЕТОДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. *У статті проаналізовано сутність музичного сприймання, описано його функції та значення в музично-естетичному вихованні школярів молодших класів. Висвітлено теоретичні аспекти та ефективні методи розвитку музичного сприймання учнів молодших класів закладів загальної середньої освіти.*

Ключові слова: *музичне сприймання, молодші школярі, методи розвитку музичного сприймання.*

Annotation. *The article analyzes the essence of musical perception, describes its functions and significance in the musical and aesthetic education of primary schoolchildren. Theoretical aspects and effective methods of development of musical perception of younger schoolchildren of general secondary education are highlighted.*

Key words: *musical perception, younger schoolchildren, methods of developing of musical perception*

Постановка проблеми. В сучасних умовах становлення українського суспільства простежується невідповідність між наявним рівнем сформованості культури учнівської молоді і справжніми цінностями, що несуть в собі визначні вітчизняні та зарубіжні твори музичного мистецтва. Така тенденція дедалі активізується й загрожує падінням духовності молодого покоління. За таких умов, одним із ключових завдань музично-естетичного виховання молодших школярів в сучасних закладах загальної середньої освіти є формування в учнів здатності до сприймання музичного мистецтва як потужного джерела активного засвоєння й творення світу, вивчення самих себе крізь призму художніх цінностей.

Сьогодні актуальним напрямом науково-педагогічних досліджень в означеному контексті є пошук шляхів модернізації процесу сприймання молодшими школярами кращих

зразків музичного мистецтва, впровадження нових дієвих методів і технологій розвитку в учнів молодших класів музичного сприймання, що сприятиме ефективності такого процесу.

У процесі аналізу останніх досліджень і публікацій стало відомо, що в працях Ю. Алієва, В. Бєлобородової, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова, В. Шацької та інших висвітлені теоретичні та практичні аспекти музичного сприймання школярів. Вчені М. Гейченко, Г. Дідич, Л. Масол, Т. Науменко, О. Сердюк аналізують численні питання розвитку музичного сприймання учнів молодших класів.

Однак, не зважаючи на низку представлених праць, подальшого наукового осмислення потребує проблема підвищення ефективності музичного сприймання учнів молодших класів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методів розвитку музичного сприймання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. В сучасних науково-педагогічних дослідженнях висвітлено різні підходи до тлумачення поняття «музичне сприймання». Так, на думку О. Ростовського, музичне сприймання – це «процес осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен» [7, с. 241]. Вчений зауважує, що цей вид музичної діяльності посідає чільне місце в процесі музично-естетичного виховання молодших школярів, оскільки викликає в них відповідні естетичні переживання, насичені образи й асоціації, спонукає до активної мислительної діяльності, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу [7, с. 263]. В дітей розвивається емоційний відгук на музику, вони сприймають художній зміст музичних творів за реальність, що слугує дієвим педагогічним засобом. Крім того, музичне сприймання відіграє основоположну роль у формуванні усіх видів музичної діяльності та музичної культури підростаючого покоління в цілому.

З погляду Г. Дідич та М. Гейченко, музичне сприймання – один з видів музичної діяльності, який об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів. Разом з тим, процес музичного сприймання є цілісним, неподільним і складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом [1, с. 132]. Серед функцій музичного сприймання науковці виділяють комунікативну (здатність музичних творів слугувати засобом спілкування) та конкретну (реалізується в системі операцій, в якій виявляється багаторівневість діяльності слухача) [1, с. 132].

Отже, музичне сприймання є складним процесом осягнення та осмислення музики, її прослуховування та художньо-педагогічного аналізу. Сутність цього процесу обумовлює його виняткове значення в реалізації музичної освіти молодших школярів. Слушно зауважує О. Ростовський, що музичне сприймання є основою засвоєння учнями молодших класів втіленого в музиці досвіду, естетичних ставлень до дійсності [7, с. 240].

Доцільно наголосити, що уміння сприймати і переживати музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, оскільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань. В процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики [7, с. 240].

Серед умінь, які допомагають проникнути в суть музичного образу вчені виділяють уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматичний розвиток; виявляти змістовність використаних у творі виразних засобів [7, с. 252].

Таким чином, у контексті організації слухання й аналізу молодшими школярами музичних творів важливим стає розвиток музичного сприймання школярів.

На думку вчених, розвиток музичного сприймання має ґрунтуватися на власній активності молодших школярів, їхній участі в роботі над «музичним матеріалом». Такий процес поєднує два аспекти. Перший – у розвитку здатності до диференціації різних компонентів музики, музично-комунікативний досвід дитини. Другий аспект – художнє осмислення і семантичне наповнення елементів музично мови. Співвідносячи ці елементи з якимись діями, якостями, мовою, рухами, почуттями, грою, діти вчяться мислити в

інтонаційно-образних формах. Тут на музичний розвиток учнів благотворно діють два чинники: багатство музичних вражень та їх повторність [6].

На думку О. Ростовського, розвиток музичного сприймання молодших школярів полягає передусім у формуванні в учнів здатності до усвідомлення сприйнятого образу шляхом розширення їх емоційного досвіду, асоціативного фонду та уявлень і вже на цій основі – емоційно-образного категоріального апарату, з опорою на який відбувається подальший розвиток здібностей до більш тонкого розпізнання змісту, вираженого музикою. Цей процес охоплює два етапи:

1) використання методів спостереження, моделювання при сприйманні твору з подальшим переведенням власних переживань і вражень у план голосної мови;

2) осмислення змісту музики у плані внутрішньої мови з переведенням на автоматичний перебіг, коли процес осмислення результатів сприймання прихований, а свідомості відкривається його кінцевий результат [7, с. 257-258].

Розвиток музичного сприймання молодших школярів є складним і довготривалим процесом, ефективність якого обумовлює використання різних методів і технологій. Опишемо такі методи, які, на нашу думку, є найбільш дієвими. Серед них методи порівняння, наведення, музичних колекцій, співу фрагментів музичних творів, інтонаційно-тематичного аналізу, варіювання, пластичного інтонування, асоціативного пошуку, роздумів про музику, «фасилітованої дискусії», парного сприймання, технологія проблемного навчання та ігрові методи.

Метод порівняння доцільно застосовувати на етапі інтерпретації образів і змісту музичних творів. Так, учні 1-2 класів краще сприймають контрастність, ніж схожість. Тому спочатку потрібно порівнювати музичні явища, що відрізняються між собою. Наприклад, серед засобів музичної виразності – звуки високі-низькі, довгі-короткі, тихі-голосні. Для порівняння можна використати контрастні твори одного жанру, приміром два танці, п'єси з однаковою назвою («Дощик» В. Косенка та «Осінній дощик» М. Парцхаладзе), контрастні твори, що передають один і той же характер. Такий метод, як зазначає С. Науменко, дає змогу помітити те, на що учень може не звернути увагу, яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність [3].

Метод наведення (звукового, вербального та інтегрованого), на думку Б. Асаф'єва, є основним методам розвитку музичного сприймання молодших школярів. Його сутність полягає в такому доборі музичних творів та впливів, які дають змогу непомітно для слухачів спрямувати їхнє сприймання до «розумної мети», а також метод спостереження, спрямований на активізацію слухової уваги [8, с. 15].

Основою методу звукового наведення є елементи музичної мови, які використовує педагог. Наприклад, на уроці музичного мистецтва в третьому класі перед прослуховуванням п'єси П. Чайковського «Баба Яга» учитель не повідомляє учням програму музичного твору, а аналізує інтонації, штрихи, динаміку, характер прослуханої музики. Далі увага переключається на близьку для учнів тему – казку. При цьому згадуються улюблені казки, в яких є «позитивні» та «негативні» герої, і тільки потім, з допомогою запитань: «яких героїв може характеризувати прослухана музика?», – на персонажі.

Вербальне наведення здійснюється за допомогою художньо-образної мови шляхом вигадування яскравих синтетичних синонімів. Наприклад, учням пропонується вибрати ті характеристики, які, на їхній погляд, найбільше підходять до прослуханої музики: весело-світло-легко-пронизливо-дзвінко. Асоціації учнів задіюють усі види відчуттів і сприймань, тому в процесі прослуховування п'єси учні й висловлюють відповідні характеристики.

Цікавим є інтегроване наведення, яке передбачає використання педагогом-музикантом творів суміжних видів мистецтв. Наприклад, у четвертому класі перед прослуховуванням «Баркароли» М. Лисенка школярі розглядають репродукцію картини О. Шаронова «Пливе човен». Учитель розповідає що зображено на картині, потім пропонує порівняти між собою музичні та образотворчі засоби виразності.

Дієвим методом розвитку музичного сприймання молодших школярів є метод музичних колекцій, завдяки якому в процесі ознайомлення з новим твором на уроці учні поповнювали колективну «колекцію» прослуханих раніше маршів, вальсів, п'єс про тварин тощо. Метод сприяє накопиченню музично-слухових вражень, формуванню уміння спостерігати,

запам'ятовувати, узагальнювати, а також дає змогу учням порівнювати п'єси з кожної колекції, аналізувати їх образи, виражальні засоби тощо [8, с. 16].

Корисним для молодших школярів стане використання методу співу фрагментів творів, призначеного для музичного сприймання. Такий прийом сприятиме кращому запам'ятовуванню учнями основних тем музичних композицій та подальшому простежуванню за їх розвитком в процесі звучання музики. Крім того, згаданий метод допомагає розв'язувати завдання вокального виховання дітей. Так, в четвертому класі учні з легкістю проспівують головну мелодію увертюри до опери М. Лисенка «Тарас Бульба» – у відповідному настрої та динаміці, без труднощів визначають особливості розвитку мелодії, зміни в динаміці, темпі [8, с. 16].

Метод інтонаційно-тематичного аналізу спрямований на формування та розвиток художньо-пізнавальної діяльності молодших школярів, інтонаційно-слухового досвіду дітей в процесі музичного сприймання [4]. Фахівці радять використовувати і прийоми багатоваріантного сприймання творів та «руйнування», які формують в учнів молодших класів безпосереднє вміння розуміти, оцінювати й аналізувати специфічні засоби художньої виразності творів мистецтва, розвивають здатність до естетичного узагальнення та судження, а також допомагають виявити значимість того чи іншого засобу музичної виразності [4]. Ці методи передбачають прослуховування мелодії або фрагмента музичного твору в різному виконанні. Так, слухання «Жарту» Й. С. Баха в аранжуванні для різних інструментів наведе учнів на думку, що музика може мати різне забарвлення – тембр. Крім того, учитель може запропонувати послухати цей твір у повільному темпі, в результаті чого в учнів відбувається «руйнування» першого сприймання, що допомагає зрозуміти важливість одного із засобів музичної виразності – темпу, від чого змінюється характер твору, а відтак – і музичний образ.

Вищеназвані методи можна поєднати з методом варіювання [5], за якого учитель виконує твір, змінюючи той чи інший засіб музичної виразності, а учні визначають що саме змінилося в знайомому творі. Для прикладу, нескладну дитячу пісеньку можна зіграти в ритмі маршу, вальсу, мазурки тощо.

Метод пластичного інтонування спрямований на активізацію в школярів музичного сприймання за допомогою рухів; забезпечує виявлення її інтонаційно-образного змісту жестами, характерними узагальненими рухами, що є одним із способів та можливостей відтворення художніх образів [8, с. 17].

Дієвим для розвитку музичного сприймання молодших школярів є метод асоціативного пошуку, сутність якого полягає в представленні системи завдань для зображення на малюнках музичних вражень, що передають настрої, навіяні прослуханою музикою. Найчастіше – це сполучення ліній, кольорових розводів. Зорові асоціації учнів поглиблюються в процесі графічної передачі теми твору або його фрагмента, зображення в кольорі динаміки розвитку музичного образу, використання зображально-живописного матеріалу, що відображає образну структуру твору [8, с. 17].

Сутність методу роздумів про музику полягає «… не в розсудливому й формальному аналізі музики, а в органічному поєднанні розуму і почуттів», як зазначає О. Ростовський [6, с. 52]. Завдяки цьому методу відбувається поєднання музичного досвіду школярів з музикою «пісні», «танцю», «маршу».

Одним із дієвих засобів розвитку музичного сприймання молодших школярів є технологія проблемного навчання, яка сприяє засвоєнню музичного матеріалу зі значним інтересом, задоволенням, а також розвиває їх мислення, увагу, активність у бесідах про музику. У процесі застосування цієї технології учителю потрібно зважати, що будь яке запитання має розв'язуватися самими школярами, або з незначною допомогою педагога. Так, у четвертому класі учитель закликає до дискусії: як може звучати музика п'єси «Ведмідь-бешкетник». Школярі називають засоби музичної виразності. У зв'язку з тим, що в них невеликий словниковий запас, вони можуть емоційно за допомогою рухів передати якою за характером, настроєм, темпом може бути музика. Під час бесіди вчитель намагається скоригувати розмову та зробити разом з учнями відповідне узагальнення. Слухаючи п'єсу В. Губи «Ведмідь-бешкетник», вихованці з особливою зацікавленістю сприймають її, зіставляючи характеристику музики, яку вони запропонували.

Враховуючи те, що в молодших класах в учнів переважає образне мислення, важливе місце в системі методів розвитку їх музичного сприймання належить ігровим методам та

прийомам: ситуаційно-рольовим, сюжетно-рольовим іграм; ігровим методикам щодо виявлення самооцінки; іграм-драматизаціям, інсценуванню, іграм-бесідам, іграм-мандрівкам; екскурсіям; ігровим вправам, грі на музичних інструментах тощо. Серед таких методів – імпровізація мелодії, яка допомагає учням краще сприйняти емоційний зміст музики [4]. Для прикладу, учитель пропонує вихованцям самим імпровізувати мелодію в настрої прослуханого музичного твору або на заданий текст. Як зазначає Ю. Алієв, власна мелодія, написана на сумний, веселий, таємничий або героїчний текст, допоможе покращити сприймання аналогічного за настроєм музичного твору [4, с. 128]. Крім того, можна запропонувати учням намалювати малюнок, який виник в їхній уяві під час сприймання музики.

Сьогодні з метою розвитку музичного сприймання молодших школярів активно використовується технологія «фасилітованої дискусії» [2, с. 124), яка полягає в обговоренні проблеми за допомогою навідних питань. Ця методика спрямована на розвиток в учнів молодших класів уміння пильно слухати й чути, розмірковувати над змістом музичних творів, виявляти багатозначність образів мистецтва, їх здатність пробуджувати різні думки, а також впливає на формування толерантного учасника колективної дискусії – сприймати інші думки, погоджувати їх зі своєю, аргументувати свою думку, доносити її до інших.

Активізують увагу та інтерес учнів молодших класів різні завдання перед прослуховуванням музики. Наприклад, піднімати руку, коли музика зміниться або коли звучить скрипка, згадувати інші твори такого ж характеру тощо.

Ознайомлюючи молодших школярів з більш складними образами, класичними творами, корисно використовувати метод парного сприймання. Він полягає в тому, що до кожного класичного твору, який важче сприймається, підбирається аналогічна за настроєм нескладна дитяча п'єса, зміст якої ретельно аналізуються дітьми, і коли вони проникнуть у настрій п'єси, пропонується послухати вже «серйозний» твір і порівняти його характер з настроєм, який виник у процесі прослуховування дитячої п'єси [4, с. 127]. Так, учні четвертого класу слухають «Вальс» Й. Штрауса і визначають жанрові особливості п'єси, її настрій. Учитель пропонує розповісти про образи, які виявили школярі, слухаючи музику. Можна також запропонувати пластичне інтонування або виконання рухів відповідно до настрою музичного твору.

Отже, музичне сприймання є одним із ключових видів музичної діяльності молодших школярів, процесом осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен. Комплексна та ефективна реалізація описаних у дослідженні методів сприятиме більш глибокому співпереживанню учнями музичних творів, розумінню дітьми переданих у композиціях думок і почуттів, розвитку музичного сприймання школярів молодших класів в цілому.

Перспективним напрямком подальших наукових досліджень є теоретичне обґрунтування шляхів та методів розвитку музичного сприймання молодших школярів в різних видах музичної діяльності, позакласній музично-виховній роботі.

Список використаних джерел

1. Дідич Г, Гейченко М. Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* 2012. Вип № 103. С. 130-140.

2. Масол Л. Методика навчання інтегрованого курсу мистецтво. URL : https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення: 25.03.2022 р.).

3. Науменко Т. І. Музичне виховання найменших: інтегровані заняття. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.

4. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

5. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах : навч. посібник. Київ, 2001. 272 с.

6. Ростовський О. Методика викладання музики в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2000. 217 с.

7. Ростовський О. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2011. 640 с.

8. Сердюк О. П. Методи формування музичного сприймання у молодших школярів. *Теорія і методика художньої освіти та виховання.* 2015. Вип № 4 (78). С. 14-19.

УДК 373.21:004

Савчук Аліна Іванівна,
здобувачка вищої освіти 21-ДО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. каф. Доманюк О. М.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті актуалізовано проблему використання комп'ютерних ігор у освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано доцільність впровадження комп'ютерних ігор у навчально-пізнавальну діяльність дошкільників, представлено їх класифікацію. Запропоновано орієнтовні ігри для когнітивного розвитку дітей старшого дошкільного віку, наведено основні вимоги до організації зазначеної діяльності.*

Ключові слова: *комп'ютерні ігри, діти дошкільного віку, освітній процес, заклад дошкільної освіти.*

Annotation. *The article highlights the problem of using computer games in the educational process of preschool education. The expediency of introduction of computer games in educational and cognitive activity of preschoolers is substantiated, their classification is presented. Approximate games for cognitive development of older preschool children are offered, the basic requirements to the organization of the specified activity are resulted.*

Key words: *computer games, children preschool age, educational process, preschool educational institution.*

Ми живемо в інформаційному суспільстві і є свідками того, що комп'ютерні технології вже зайняли міцні позиції в більшості галузей сучасного життя. В умовах сьогодення комп'ютер є своєрідним «інтелектуальним знаряддям» і дозволяє людині вийти на новий інформаційний рівень [6].

На сучасному етапі суспільство стоїть на порозі нового періоду розвитку: трансформується простір та умови життя, змінюється світобачення, переглядається система цінностей, переоцінюються погляди на звичні речі, новими ритмами наповнюється буття. Тому потрібна модернізація змісту дошкільної освіти, яка є важливим чинником розвитку системи вітчизняної освіти в цілому, реалізує її нові цінності, забезпечує гуманістичне спрямування, створює передумови для розширення творчих можливостей педагогів, надання процесу оновлення системного, поступального та комплексного характеру [5].

Використання комп'ютерних технологій у освіті, в тому числі дошкільній, вже перестало бути незвичайним явищем. Характеристики та можливості сучасних комп'ютерів і програмного забезпечення постійно покращуються. Здатність комп'ютера відтворювати інформацію одночасно у текстовому вигляді, за допомогою графічних зображень, звуків, мовлення, відео, запам'ятовувати і з великою швидкістю обробляти дані дозволяє фахівцям створювати для дітей нові засоби діяльності, які принципово відрізняються від усіх існуючих ігор та іграшок.

Педагогічні дослідження останніх років свідчать, що першорядна проблема дошкільної освіти – зниження динамічності й привабливості процесу пізнання. Нині збільшується кількість дітей, які не мають позитивної мотивації до занять. Опісля вони не хочуть вступати до школи, а це впливає на рівень успішності. Абсолютно доречно виникає потреба виправляти таку ситуацію. Вирішення проблеми наштовхує науково-технічний прогрес, який спонукає впроваджувати в освітній процес закладу дошкільної освіти сучасні інформаційні технології, приміром електронні засоби навчання.

Жоден із нас сьогодні не може уявити себе без мобільного телефону, смартфону, ноутбука чи комп'ютера. Якщо раніше ми одержували інформацію тільки з книжок, періодичних видань або телевізора, то зараз всі ці функції об'єднав у собі персональний комп'ютер – сучасний технічний засіб навчання і зв'язку. Комп'ютер розширює горизонти для ознайомлення дитини з оточуючим світом і при цьому дає їй змогу відчути себе активним суб'єктом пізнавальної діяльності [3]. Тому використання комп'ютерних ігор у освітньому процесі ЗДО забезпечує можливість дітям дошкільного віку не лише ознайомлюватися із сучасними засобами здобуття освіти, але й допомагає вихователям вмотивувати дітей до занять.

Актуальність наукового пошуку зумовлена також вимогами Державного стандарту дошкільної освіти України – Базовим компонентом дошкільної освіти, у варіативній частині якого визначено освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота». Результатом освітньої діяльності згідно зазначеного напряму є цифрова компетентність дошкільників – це сукупність знань, здібностей, властивостей характеру і поведінки, що потрібні для того, щоб дитина могла послуговуватися комунікаційними та цифровими технологіями для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання освітніх або ігрових завдань [1].

У зазначеному документі наголошено, що система технічних засобів, якими мають оволодіти діти, повинна узгоджуватись з тими системами знань, пізнавальних дій та морально-етичної поведінки, які вже утвердилися в освітніх програмах. Тож потреба у співучасті, координації та взаємній відповідальності за розвиток дитини набуває принципового значення.

Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням комп'ютерних технологій у освітньому процесі, започатковано та розвинуто в фундаментальних дослідженнях учених (Р. Вільямса, В. Глушкова, Б. Гершунського, А. Єршова, Ю. Машбиця, К. Маклін, С. Пейперта, Є. Полат та ін.). Зазначені науковці підтверджують думку, що використання комп'ютерних технологій у практиці навчання є однією з форм підвищення результативності освітнього процесу. Комп'ютеризація, яка поступово пронизує практично усі сфери життя й діяльності сучасної людини, добавляє свої корективи й у підходи до виховання дітей передшкільного віку. Дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених Ю. Горвиць, Є. Зворигіна, Н. Кириченко, О. Кореганова, О. Цимбалюк, І. Васильєва, Б. Хантер, Д. Голмса, С. Гетколла, Д. Даннінга свідчать, що використання комп'ютера в передшкільному віці можливе і необхідне, воно сприяє всебічному розвитку особистості дитини та підвищенню інтересу до навчання, його ефективності.

Сучасні вітчизняні дослідники також надають значущості використанню комп'ютерних засобів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти (Н. Бєлікова, О. Бовть, С. Дяченко, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва, Т. Павлюк, С. Семчук та ін.).

Особливості використання сучасних комп'ютерних ігор у освітньому процесі закладу дошкільної освіти висвітлені в роботах учених (Ю. Горвиц, С. Дяченко, В. Могільова, В. Моторін, С. Новосьолова, О. Ночвінова, Ю. Олійник, Т. Піроженко, С. Пейперт, Г. Пєтку, Т. Степаненко та ін.). Учені зазначають, що впровадження комп'ютерних технологій у роботу з дошкільниками є однією з форм підвищення ефективності пізнавально-розвивального процесу ЗДО.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання комп'ютерних ігор у освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Знайомство дітей дошкільного віку з комп'ютером розпочинається з комп'ютерних ігор, ретельно дібраних із урахуванням віку й освітньої спрямованості. Під час комп'ютерних ігор у дітей поліпшується пам'ять, увага, мислення. Комп'ютер передає інформацію в привабливій для дитини формі, а це не лише пришвидшує запам'ятовування матеріалу, але й робить його осмисленим і довготривалим.

Комп'ютерні ігри значущі не тільки для розвитку інтелекту дітей, але й для розвитку їхніх сенсорних відчуттів. У будь-яких іграх, від найпростіших до складних, їм необхідно вчитися натискати пальцями на визначені клавіші, що розвиває дрібну моторику. Науковці

зазначають, що чим частіше дитина робить дрібних і складних рухів пальцями, тим більше ділянок мозку стимулюється і розвивається.

Використання комп'ютера викликає в дітей жваву зацікавленість, спершу як ігрова діяльність, а опісля і як навчальна. Цей інтерес лежить в основі формування таких вагомих структур, як довільна пам'ять, увага, пізнавальна мотивація. Саме ці якості забезпечують психологічну готовність дошкільника до навчання в школі.

Впродовж років науковці, педагоги і батьки разом намагаються знайти «золоту середину»: грати дітям у комп'ютерні ігри або ні, які ігри вибирати, коли і скільки часу за ними проводити тощо. Логічно використовувати комп'ютерні ігри у роботі з дітьми передшкільного віку, адже гра є провідним видом діяльності цього вікового періоду. Проте не слід забувати про небезпеку виникнення залежності. Тому необхідно зважати всі «за» та «проти».

Звернемось до поглядів Т. Піроженко та Г. Карасьової. Дослідниці наголошують, що, «з одного боку, комп'ютерні ігри дають можливість гравцю проявити винахідливість, розвинути творчі здібності, пам'ять, увагу; тренувати швидкість реакції; допомагати підвищити рівень візуального сприйняття інформації, навчити дитину приймати рішення та експериментувати, а також відпрацьовувати навички володіння комп'ютером» [4, с.23].

З другого боку, як наголошують науковиці, – «комп'ютерним іграм можуть бути притаманні властивості інших видів статистичної діяльності. До «мінусів» можна віднести також шкоду від тривалого перебування в одній позі, напруження зору під час розглядання дрібних малюнків, дію на психіку агресивних кольорів, надмірно швидкий не відповідний віку дитини темп подій, тривале перебування перед екраном тощо» [4, с.24].

Для того, щоб оминути крайнощів та організувати безпечне використання комп'ютерних ігор у освітньому процесі, необхідно знати основні вимоги та правила. Комп'ютерні вправи та ігри потрібно розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей. Вони цікаві та доступні, а пропоновані у них ігрові завдання мають не тільки навчальний матеріал, способи та засоби для його вирішення, а й мотив та мету, які стимулюють дошкільника. Працюючи за комп'ютером, дитина має реальну можливість побачити на екрані результат власної роботи.

Комп'ютерним іграм мусять передувати ігри із звичайними іграшками та предметами-замінниками, діяльність із опорою на реальний предмет або реальні дії. До комп'ютерної гри дитина залучається тільки за умови своєчасного розвитку різноманітних видів діяльності: ігрової, предметно-продуктивної, зображувальної, музичної, конструкторської тощо. Комп'ютерним іграм дітей передшкільного віку притаманні загальні, спільні з ігровою діяльністю риси. Одночасно вони мають власні правила, специфіку, зумовлену технічними особливостями та особливостями психофізичного впливу комп'ютерних ігор на дошкільників.

О. Ночвінова звертає увагу, що «спрямовувати діяльність дошкільників на досягнення дидактичної мети, заодно й задовольнити їхню природну потребу в грі можна за допомогою комп'ютерних ігор. Вони навчають гравців дотримуватися правил, планувати свої дії, доводити розпочате до кінця, набувати чи вдосконалювати ті чи інші навички. Діти також мають навчитися розмірковувати, знаходити оптимальний спосіб розв'язання ігрового завдання, планувати свою діяльність, передбачати можливий результат. Коли дитина виграє, вона почувається впевненішою у собі та вправнішою» [3, с.35].

Для практичних занять слід використовувати навчально-розвивальні та ігрові комп'ютерні програми, спеціально розроблені для дошкільнят, зміст та оформлення яких відповідає віковим психофізіологічним особливостям дітей. Інше програмне забезпечення не використовується [8]. Варто обирати комп'ютерні ігри, які розробляли програмісти, психологи і педагоги із урахуванням вікових особливостей дітей, закономірностей їхнього розвитку, навчання та виховання [3].

Комп'ютерні ігри О. Ночвінова умовно поділяє на:

– навчальні – сприяють набуттю дітьми знань, умінь та навичок;

– розвивальні – спрямовані на розвиток психічних процесів;

– діагностичні – розроблені для визначення рівня розвитку розумових здібностей, уваги, пам'яті тощо;

– розважальні – розроблені для розваг, конкретної мети не мають [3, с.36].

Під час ігор за комп'ютером діти здебільш оперують символами і знаками, отож мають психологічно та фізично бути до такого готовими до такої діяльності. Підготувати їх до роботи з комп'ютером можуть традиційні ігри з опорою на правдивий предмет чи реальні дії [3, с. 37].

Перш, ніж пропонувати дітям грати в комп'ютерні ігри, незалежно від того, з якою метою вони використовуються (навчальною чи розважальною), необхідно залучати їх до діяльності з опорою на реальний предмет чи реальні дії, тобто до ігор зі звичайними іграшками і предметами – замінниками, дидактичних ігор. Уміння дітей грати у певну дидактичну гру впливає на ефективність засвоєння правил комп'ютерної гри. Тому зміст комп'ютерних ігор потрібно узгоджувати з іграми, які містить план освітньої роботи в кожній віковій групі. Комп'ютерні ігри доцільно рекомендувати дітям під час індивідуальної роботи та в ході підгрупових занять. Це дає педагогу можливість організувати попередню роботу до навчально-пізнавальних занять за новою темою або для закріплення раніше вивченої пізнавальної теми. Діти мають можливість у цікавій формі одержати знання, розв'язати поставлені педагогом завдання.

Під час організації навчально-пізнавальної діяльності В. Рибалко та О. Ковальська рекомендують використовувати комп'ютерні ігри: «Нікіта», «Еврика», «Моторики», «Збери картинку», «Обличчя», «Що підходить», «Дивні тварини», «Космос», «Парашути», «Рибки», «У дідуся Боровичка», «Мишка», «Підводні човники», «Очистимо водоймище?», «Продовж!», «Фігури», «Знайди пару». Слід зазначити, що всі ігри різнобічного змісту: дидактичного, пізнавального, творчого, діагностичного. Вони спрямовані на інтелектуальний розвиток, формування позитивного емоційного ставлення до роботи на комп'ютері, розвиток пам'яті, мислення, активізацію творчих здібностей [5, с.4].

Ігрова діяльність дітей за комп'ютером вимагає контролю з боку дорослих. Оскільки підвищений інтерес до комп'ютерних ігор загрожує психологічною залежністю від віртуальної дійсності – так званою ігроманією. Щоб уникнути та запобігти ігроманії, педагоги мають проводити роз'яснювальну роботу передусім із батьками дитини. Їм необхідно пояснювати переваги комп'ютерних ігор та негативні сторони, що можуть з'явитись в разі зайвого захоплення ними. Також потрібно наголосити на умови, які необхідно створювати для роботи з комп'ютером, щоб не зашкодити здоров'ю [3].

Першорядне питання, яке хвилює вчених, вихователів і батьків, – це рівень користі для дитини комп'ютерних ігор, які можуть бути наслідки надмірного захоплення цими іграми. Останнім часом з'явилося нове покоління комп'ютерних ігор, розроблених спільно програмістами, педагогами і психологами, що враховують вікові особливості дошкільників, закономірності їх розвитку, виховання та навчання. Зазначимо, що комп'ютерні ігрові заняття звичайно складаються з «пояснення (визначені установки на гру), гри на комп'ютері (основна частина), аналізу гри, оцінки самих результатів і способів їхнього досягнення, зняття напруги (заключна частина). Згідно до ергономічних вимог тривалість завдань комп'ютерних ігор не повинна перебільшувати 10-15 хвилин, – це максимальний час, протягом якого діти можуть концентрувати увагу. Як показують педагогічні спостереження, при збільшенні тривалості гри можуть виявлятися ознаки стомлення, у результаті чого діти починають робити помилки, яких не було на початку гри» [3,с. 36].

Згідно Методичних рекомендацій до нового Базового компонента дошкільної освіти ігри та заняття з використанням комп'ютерної та цифрової техніки проводяться відповідно до загального плану освітньої роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти [8].

Новими особливостями впливу комп'ютера на розвиток дитини є комплексність. Вона виявляється в одночасному використанні звуку, кольору і дій об'єкта, яким керує дитина. Кольоровий і звуковий супровід правильних дій дитини реалізовується у зручному часовому темпі. Таке поєднання створює передумови для вольової регуляції поведінки дитини та інтенсифікації формування психологічних цільових структур.

Отож, підсумовуючи зазначимо, що впровадження комп'ютерних ігор та програм у практику закладу дошкільної освіти дає змогу:

– суміщати інноваційні дидактичні функції комп'ютера із можливостями традиційних засобів навчання;

– збагачувати та наповнювати освітній процес новітніми формами роботи;

– створювати інноваційні методики, які сприятимуть ефективному засвоєнню дошкільниками знань, умінь та навичок [3].

Використання комп'ютерних ігор у освітній діяльності є природним для дитини дошкільного віку, адже гра є однією із форм практичного мислення дітей і слугує ефективним засобом підвищення мотивації, забезпечення індивідуалізації навчання та розвитку особистісних здібностей. Вони дають можливість дитині проявити свою активність, розвиватися. У комп'ютерних іграх присутні елементи новизни, незвичності, у них застосовуються засоби заохочення, які так подобаються дітям**.**

Комп'ютерні ігри сприяють розвитку не тільки інтелектуальних здібностей дитини, а й виховують вольові якості, зокрема самостійність, посидючість, зібраність, зосередженість, спонукають дитину до співпереживання, допомоги героям ігор тощо, збагачуючи тим самим її ставлення до навколишнього світу. Комп'ютерні ігри діти сприймають як цікаву справу. Зважаючи на це, такі ігри є незамінними у розвитку, вихованні та навчанні дошкільників, не потребують зайвих інструкцій зі сторони педагогів, оскільки не викликають у дітей протесту або нудьги. Це означає, що навички, знання, набуті завдяки грі, залишаться в пам'яті дошкільників на довго.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні комп'ютерних ігор, які використовуються у освітньому процесі ЗДО.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : наказ М-ва освіти і науки України від 12 січ. 2021 р. № 33. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 16.03. 2022 р.).

2. Литвиненко І. Загрози комп'ютерного світу. *Дошкільне виховання.* 2018. № 5. С. 3–4.

3. Ночвінова О. В. Комп'ютер для дошкільників: забаганка чи проблема? *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2017. № 12. С.35–38.

4. Піроженко Т., Карасьова К. Обережно : комп'ютерні ігри. *Дошкільне виховання.* 2013. № 8. С. 23–25.

5. Рибалко В., Ковальська О. Розвиток пізнавальної активності дітей засобами комп'ютерних технологій. *Дитячий садок.* 2010. № 28(556). С.3–5.

6. Снегірьова Н. А. Веселий комп'ютер. *Розкажіть онуку.* 2016. № 10. С. 60–62.

7. Степаненко С. Подружися з комп'ютером. *Дитячий садок.* 2017. № 1(793). С. 4–11.

8. Щодо Методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : лист М-ва освіти і науки України від 16 бер. 2021 р. № 1/9-148. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 16.03.2022 р.).

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

УДК 372.857

Баран Анастасія Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 41-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н., доц. Цицюра Н. І.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анотація. *У статті розкрито поняття «інформаційно-цифрова компетентність» у системі біологічної освіти в основній школі. Висвітлено рівні формування компетентності, характерні для вивчення біології у порівнянні із традиційними методами навчання біології. Окреслено подальші шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності на уроках біології.*

Ключові слова: *освітній процес, компетентнісний підхід, інформаційно-цифрова компетентність, ІК-компетентність.*

Annotation. *The article reveals the concept of «information and digital competence» in the system of biological education in primary school. The levels of competence formation characteristic of the study of biology in comparison with traditional methods of teaching biology are highlighted. Further ways of formation of information and digital competence in biology lessons are outlined.*

Key words: *educational process, competence approach, information-digital competence, IR-competence.*

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком у всіх сферах життя, не є виключенням і освіта. Пріоритетним завданням розвитку освіти є підвищення її якості. Це забезпечується організацією освітнього процесу за допомогою компетентнісного підходу. Біологія разом з іншими предметами робить свій внесок у формування ключових компетентностей. У навчальній програмі з біології для 5-9 класів розкрито компетентнісний потенціал навчального предмета «Біологія», а саме: спілкування державною (рідною у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [8]. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає критичне та впевнене застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність; навички безпеки в Інтернеті [6]. Отож, освіта в XXI столітті зосереджена на формуванні інформаційно-цифрової компетентності як однієї із ключових.

Тому актуальність нашого дослідження зводиться до упорядкування та систематизації теоретичного матеріалу та набутого практичного досвіду відносно розвитку в освітньому процесі інформаційно-цифрової компетентності учнів. Отож, завданнями є аналіз поняття «інформаційно-цифрова компетентність», дослідження особливостей використання новітніх технологій для її формування на уроках біології.

Компетентнісний підхід не новий у вітчизняній освіті. Перспективи компетентнісного підходу в сучасній українській освіті вивчали І. Єрмаков, І. Бех, Л. Ващенко, О. Локшина, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова, Н. Бібіх, А. Хуторський, О. Спіріна, О. Кузьмінська, Н. Морзе та інші. Вони обґрунтували, що саме компетентнісний підхід забезпечує змогу ефективно здійснювати перехід від знаннєвої складової то діяльнісної, яка орієнтована на актуальні та життєві потреби [2; 10]. Питання, суміжні з проблемою формування інформаційно-цифрової компетентності досліджували зарубіжні науковці В. Браздейкіс, Дж. Равен,

Б. Цванефелд, Д. Рікен С. Джан, Т. Сабаліускас, Д. Букантате, К. Пукеліс [11]. Попри те, що на даний час уже є велика кількість наукових робіт, присвячених питанню цифрової компетентності єдиного терміна для визначення цього виду компетентності немає. Користування цифровою грамотністю передбачає впевнене та критичне використання доступних технологій інформаційного суспільства для повсякденного спілкування, роботи та відпочинку [1].

Отож, особливості сучасного освітнього процесу потребують уточнення досліджуваного явища інформаційно-цифрової компетентності.

Мета даної публікації – з'ясувати теоретичні основи та практичні можливості формування інформаційно-цифрової компетентності з використанням традиційних та інноваційних засобів навчання.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначає, що розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі [7].

Сучасний Державний стандарт початкової, базової і повної загальної середньої освіти базується на засадах особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів [3; 4].

Сучасний смартфон як засіб навчання і його програмне забезпечення мають дуже великі можливості стосовно організації освітнього процесу. Науковці поєднують такий потенціал із факторами, які активізують пізнавальну діяльність учнів, а саме наочність, емоційність.

Очевидно, що цифрова компетентність є складовим компонентом і предметних, і ключових компетентностей. Отож, формування різних компетентностей, зокрема, інформаційно-цифрової, під час вивчення навчального матеріалу основної школи, в тому числі і на уроках біології є одним із найважливіших завдань сучасної освіти.

На сучасному етапі сутності поняттю «інформаційна компетентність» приділено дослідження багатьох вітчизняних науковців. Вивчення їх робіт показало, що під інформаційною компетентністю розуміють системний обсяг знань, умінь і навичок, набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного використання професійних функцій [9].

Велике значення має інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, робота з базами даних, алгоритмічне мислення, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією [5].

Виділяють такі загальні компоненти інформаційно-цифрової компетентності в процесі біологічної освіти:

Уміння:

- використовувати сучасні цифрові технології та пристрої для спостереження за довкіллям, явищами й процесами живої природи;
- створювати інформаційні продукти (мультимедійна презентація, блог тощо) природничого спрямування;
- шукати, обробляти та зберігати інформацію біологічного характеру, критично оцінюючи її.

Ставлення:

- дотримання авторського права, етичних принципів поводження з інформацією;
- усвідомлення необхідності екологічних методів та засобів утилізації цифрових пристроїв.

Навчальні ресурси:

- комп'ютерні експерименти на основі інформаційних моделей [8].

Важливість формування інформаційно-цифрової компетентності у вивченні біології учнями основної школи неможливо перебільшити тому, що вона здатна здійснюватися відразу на декількох рівнях, а саме: соціокультурному – при роботі з Інтернет-ресурсами та онлайн-програмами; лінгвістичному – при роботі з енциклопедіями, електронними словниками; комунікативному – при використанні мультимедійних технологій [2].

Усі вказані рівні є складовими інформаційно-комунікативної компетентності, оволодіння якою і є основною метою навчання біології в сучасній школі.

Формування інформаційно-цифрової компетентності не можна виділити якимось конкретним етапом уроку. В сучасній школі він повинен здійснюватися постійно, поєднуючи й інші компетентності.

У процесі формування інформаційно-цифрової компетентності важливо звертати увагу не лише на вміння сприймати та обробляти інформацію, а й на вміння її подавати, на не звичні способи її презентації. Для пошуку таких методів варто використовувати дизайн-мислення. Основне завдання цієї методики створення нестандартних рішень та інновацій.

У процесі роботи над формуванням інформаційно-цифрової компетентності учнів учитель змінює й своє сприйняття інформації, виникає потреба в постійному пошуку контенту для уроків.

Ми впевнені, що використання ІКТ дозволяє значно підвищити продуктивність навчання за допомогою правильного дозування нової інформації, адаптації темпу навчання відповідно до рівня сприйняття певної вікової групи, урахування особистих здібностей, індивідуальних стилів навчання та поєднання різних видів навчання не тільки на уроках вивчення біології, а й в позаурочний час.

Позаурочна діяльність є однією із складових навчального процесу учнів, передбачає собою спільну діяльність учителя та учнів на базі школи та забезпечує розвиток особистих здібностей та інтересу до предмету. Формування інформаційно-цифрової компетентності може здійснюватися не лише на уроках біології, але й під час позаурочної діяльності. Для формування інформаційно-цифрової компетентності в позаурочний час з біології можна використовувати багато різних методів. До прикладу, проведення квестів, вечорів біології, віртуальних екскурсій, виконання навчальних проєктів.

Коронавірусна хвороба 2019 (COVID-19), змусила весь світ перейти на дистанційну форму навчання й зрозуміти, що сучасна освіта більше не буде такою, як раніше. Це стало справжнім викликом для більшості учнів, учителів та шкіл, показавши, з одного боку, потребу у формуванні інформаційно-цифрової компетентності, а з іншого – низький рівень готовності українських вчителів працювати в таких умовах, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології як основний інструмент у навчанні. Саме тому формування даної компетентності у сучасному освітньому просторі є надважливим.

Вивчаючи окреслену тему, ми зробили висновок, що без інформаційно-цифрової компетентності сучасний освітній процес не може бути цілісним. У сучасному світі, коли відбувається стрімкий розвиток науки та освіти, інформаційно-цифрова компетентність є одним із найголовніших компонентів освітнього процесу. Вона відображає здатність особистості визначати інформаційні потреби, здійснювати пошук інформації та ефективну роботу з нею в усіх відомих її формах, а саме електронній, друкованій. Подальші наші розвідки направлені на дослідження особливостей практичного використання інноваційних технологій навчання для формування інформаційно-цифрової компетентності.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технологій і засоби навчання.* 2010. № 1(15). URL : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html (дата звернення : 02.04.2022)

2. Гуревич Р. С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійних технологій. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. 2007. С. 38–41.

3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text (дата звернення : 02.04.2022)

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392. URL : http://mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/ (дата звернення : 05.04.2022)

5. *Інформаційна грамотність як важлива складова модернізації системи освіти* : матеріали обласної наук.-практ. інтернет-конф. Автор-упорядник Ю. М. Зоря. Черкаси : ЧОІПОПП, 2020. 119 с.

6. Концепція нової української школи. URL : https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення : 02.04.2022)

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення : 02.04.2022)

8. Про оновлені навчальні програми для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки від 07.06.2017 № 804. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0804729-17 (дата звернення : 02.04.2022)

9. Радішевський А. С. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності учнів ПТНЗ : дип. робота. Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2013. 90 с.

10. Царенко В. О. Розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей школярів засобами віртуального середовища вебінару. *Віртуальний освітній простір : психологічні проблеми :* тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. 2013. URL: http://www.newlearning.org.ua/content/tezi-dopovidey-2-yi-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-konferenciyi-virtualniy-osvitniy (дата звернення : 03.04.2022)

11. Quality education and competencies forlife / Workshop 3. Background Paper. 2004. 23 с.

УДК 373 5.016:57]

Дзюбик Анна Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 11-Бм групи
Науковий керівник:
к. с.-г. н., доц. Тригуба О. В.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ З БІОЛОГІЇ У 10-11 КЛАСАХ

Анотація. *У статті проаналізовано формування творчих здібностей учнів під час нетрадиційних уроків з біології у 10-11 класах. Розглянуто творчі принципи яких потрібно дотримуватися при організації та проведенні нетрадиційних уроків. Ознайомилася із такими типами уроків: диспут, захист дисертації, подорож, змагання, проєкт, залік, урок-розслідування, інтегрований та творчими здібностями які на них формуються.*

Ключові слова: *творчі здібності, нетрадиційні уроки, диспут, розвиток, захист дисертації, подорож, змагання, проєкт, залік, інтегрований урок, урок-розслідування, старші класи.*

Annotation. *The article analyzes the formation of creative abilities of students during non-traditional biology lessons in grades 10-11. The creative principles which should be followed at the organization and carrying out of non-traditional lessons are considered. I got acquainted with the following types of lessons: debate, dissertation defense, travel, competition, project, test, lesson-investigation, integrated and creative abilities that are formed by them.*

Key words: *creative abilities, non-traditional lessons, debate, development, dissertation defense, travel, competition, project, test, lesson-investigation, integrated lesson, senior classes.*

Головним напрямком удосконалення та розвитку освіти старшої школи є задовільнити умови для розвитку індивідуальності учня, підвищення якості освіти, за допомогою реформування системи навчання. Навчальна діяльність на уроках направлена на розвиток особистісних умінь учнів: уміння синтезувати, діагностувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, класифікувати, підсумовувати.

Мета статті: проаналізувати які творчі здібності можна формувати в учнів у процесі проведення нетрадиційних уроків з біології у 10-11 класах.

Особливості формування навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяють постійному пошуку ефективних форм, методів і моделей занять. Основна мета вчителя – підключити учня до самостійної, активної діяльності, яка за це відповідає. Найважливішим чинником на уроці є взаємодія вчителя та учня.

Для успішного досягнення результатів у вивченні біології використовуються нові форми уроків – нетрадиційні. Вони дозволяють урізноманітнити методи, форми роботи, позбутися шаблонів, розширити функції вчителя, створити умови для виховання творчих здібностей

учнів, індивідуальних особливостей кожної дитини, дозволяють врахувати специфіку окремих матеріалів та дозволяють учням розкрити набагато більше.

Під час організації та проведення необхідно дотримуватися творчих принципів нетрадиційних уроків:

1. Відмовтеся від шаблонів організації уроків.
2. Максимально залучайте учнів до заняття.
3. Основою емоційного тону уроку виступають цікавість і захопленість.
4. Підтримуйте множинність думок та їх альтернативи.
5. Розвиток функцій спілкування на уроці може забезпечити взаєморозуміння, відчуття емоційного задоволення, спонукання до дії.
6. Використовуйте оцінювання як формуючий, а не лише підсумковий інструмент [2, с. 19-21].

Таким чином, ми бачимо, що не існує загальноприйнятої типології нетрадиційних уроків. Тому ми обрали ту класифікацію, яка найбільше підходить для нетрадиційних уроків біології.

Варто розглянути питання формування творчих здібностей на конкретних типах уроків для учнів 10-11 класів.

Однією з форм виховної роботи з учнями є диспут, сприяє розвитку їхньої самостійності, соціальної та моральної зрілості, логічного мислення, формування особистих поглядів і переконань. Під час диспуту є можливості вплинути на хвилювання та інтерес до пошуку істини, інтелектуально-емоційну сферу особистості учня. Крім того, процес створює умови для реалізації демократичних принципів навчання. Навчання в диспуті сприяє розвитку критики та самокритики, культури мови та логічного мислення, вчить вмінню протиставляти й перевіряти правильність своїх поглядів і переконань [3, с. 5-7]. Крім того, учні набувають умінь та навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації. Вчити володіти методами синтезу, аналізу. Під час диспуту уточнюються знання учнів, діти вчаться відстоювати власні переконання, ідеї та думки. Дозволяє організовувати самостійну роботу школярів, вона сприяє формуванню потреби в самоосвіті [4]. У процесі підготовки до диспуту учні повинні самостійно усвідомити проблему та її основні аспекти, підготувати необхідну та достатню інформацію про проблему, прагнути висловити свою думку з певного питання, обмінятися думками (індивідуально чи в групах), підготуватися відповідну інформацію для підтвердження своїх думок і суджень.

Навчання в диспуті сприяє розвитку критики та самокритики, культури мови та логічного мислення, вчить вмінню протиставляти й перевіряти правильність своїх поглядів і переконань. Під час диспуту учні обговорюють не лише питання, запропоновані вчителем, а й ті, що виникли під час підготовки до диспуту. Крім того, учні набувають умінь та навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації; оволодіти методами аналізу та синтезу; формувати вміння узагальнювати, робити висновки та висловлювати пропозиції. Під час диспуту, тобто зіткнення різних поглядів і думок, знання учнів уточнюються, поглиблюються, коригуються; діти вчаться відстоювати власні думки, переконання, ідеї. У зв'язку з цим суперечка є одним із засобів перетворення знань у переконання. Диспут і конференція мають багато спільного. Перш за все, вони розраховані на високий рівень ерудиції, активності та самостійності учнів.

Досить цікавим під час навчального процесу є урок-захист дисертації, який інсценує захист наукових праць науковців. Метою такого уроку є залучення старшокласників до науково-дослідницької роботи. Вони дають можливість присутнім опонентам вести наукову дискусію, ставити запитання, аналізувати, робити висновки, бути толерантними під час дискусії [1, с. 34].

Однією з найцікавіших форм уроків, що проводяться на всіх етапах вивчення матеріалу, є уроки-подорожі. Особливістю цих уроків є те, що педагогічний процес реалізується як у класі, так і поза ним. Підводячи підсумки теми «Кров і кровообіг», узагальнюючий урок було проведено у формі подорожі, де учні мандрували заданим маршрутом «Річка життя», узагальнюючи та систематизуючи багаж знань.

Уроки-змагання скоріше призначені для узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів. Такі уроки варто практикувати з 5 класу, адже вони формують в учнів згуртованість, витривалість, бажання не підвести однокласників у нетрадиційній ігровій формі, допомагають розкрити особисті здібності для перемоги команди, до складу якої

входить. Робота на кінцевий результат, на перемогу змушує учня працювати самостійно, розвиває навички самоаналізу, формує точну самооцінку.

Важливим підходом є надання учням можливості працювати самостійно та стимулювання подальшого навчання. Одним із шляхів досягнення цієї мети є проєктна діяльність. Починаючи з 5 класу, учні працюють над дослідницькими проєктами. Вони спостерігають за явищами природи.

Як казали стародавні філософи: «Не дивуйся – не навчи». Тому уроки проводжу за формами практичної діяльності. Одним з таких видів уроку є розслідування. Значення дослідницьких уроків у тому, що під час їх проведення індивідуальні та групові форми роботи поєднуються та створюються умови для самостійної роботи учнів із засвоєння навчального матеріалу через розвиток інтелектуальних умінь.

Цікавою форма перевірки навчальних досягнень учнів з вивченої теми або розділу курсу предмета є: залік. Його метою є оцінка навчального дослідження, систематизація, узагальнення та поглиблення знань, усунення прогалин у знаннях учнів. Від його підготовки багато в чому залежить ефективність уроку-заліку. Він є не лише контролем за навчальними досягненнями учнів, а й важливим стимулюючим фактором їх навчально-пізнавальної діяльності. Перш за все, викладач повинен вирішити, чи доцільно проходити контрольну роботу з цієї теми чи розділу курсу. Як правило, на урок-залік виносяться основні теми курсу, тобто найбільш значущі та найскладніші для засвоєння учнями. У процесі підготовки до контрольної роботи вчитель добирає відповідний матеріал, виділяє головне, суттєве, складає перелік питань, що охоплюють основний зміст розділу, закони, теорії, ідеї, алгоритми; та розробляє диференційовані завдання практичного та теоретичного характеру. Запитання, які необхідно враховувати, повинні бути сформульовані так, щоб відповіді на них мали на меті виявити вміння учнів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, робити висновки та пропозиції, тобто рівень загальних умінь і навичок. Учитель повинен скласти список додаткових запитань, які можна було б поставити учням у разі потреби. Крім того, для контрольної роботи повинні бути підготовлені довідники, посібники, підручники, демонстраційний матеріал та інші види наочних матеріалів (таблиці, рисунки, схеми, а також графіки, комп'ютер), використання яких сприяло б більш об'єктивному визначенню знань учнів про конкретне, щоб компенсувати тему. Важливими аспектами уроку-тесту є підготовка учнів до нього та технологія його проведення. Учні завчасно знайомляться з поданими на контрольну запитання, виконують завдання практичного характеру, подібні до тих завдань, які входять до контрольної роботи. У процесі підготовки до контрольної роботи учнів можна розділити на групи за рівнем підготовки та інтересами; для кожної групи вибираються вожаті з числа сильних учнів. Позитивна оцінка на заліку додає учням впевненості, підвищує їх інтерес до вивчення предмета, формує позитивне ставлення до навчальної роботи та її результатів, тобто урок-залік є потужним виховним потенціалом, який повинен уміло реалізувати вчитель. Мета вчителя – з'ясувати, як учні засвоїли тему (твердо, глибоко, поверхово), які відповіді були найкращими, які навички набули учні в результаті вивчення теми, як просунулися у своєму розвитку, які були недоліки в зміст і організація.

Уроки, що нагадують публічні форми спілкування, це – прес-конференції. Цей урок побудований у формі бесіди. Доцільність проведення таких уроків стимулює учнів до самостійної пізнавальної діяльності та відповідає їхній віковій категорії.

У сучасному педагогічному процесі значного розвитку набула ідея міжпредметної інтеграції. Новим типом уроку, на якому інформація з різних предметів об'єднується навколо однієї теми, є інтегрований урок. Такі нетрадиційні уроки дають можливість учням засвоїти значний обсяг навчального матеріалу, усвідомити міжпредметні зв'язки, уникнути дублювання при вивченні ряду питань для досягнення формування сильних, досягнення цілісності.

Активними дослідниками цієї теми є Карташова І., Сушко І. Так, у своїй роботі «Конструктор нетрадиційного уроку біології» вони намагаються визначити загальні підходи до проєктування різних типів нетрадиційних уроків біології, доповнюючи їх конкретними розробками.

Отже, нетрадиційні уроки дозволяють урізноманітнити форми і методи роботи, позбутися закономірностей, провести заняття на якісно новому рівні, врахувати психологічні та вікові особливості дітей, значно підвищити їх інтерес до вивчення біології, розвивати

логічне мислення учнів. мислення, навички пошуку інформації, компетентність учнів у груповій роботі, тим самим підвищуючи якість їх знань з предмету. Сучасне життя вимагає активної творчої особистості. Виховати його можна лише впроваджуючи в педагогічну практику стратегії розвитку критичного мислення, тобто пробудження свідомості, коли молода людина усвідомлює навколишні реалії та шукає шляхи їх вирішення. Тому вчитель біології використовує такі засоби навчання та виховання, які підвищують ефективність навчально-виховного процесу та готують учнів до самостійного життя.

Список використаних джерел

1. Карташова, І. Сушко. Конструктор нетрадиційного уроку біології : навчально-методичний посібник. Херсон, 2016. 84 с.

2. Пальчевський С. З. З досвіду використання нетрадиційних підходів до навчання : *Біологія і хімія в школі.* Київ, 2001. № 2. 19-21 с.

3. Стадник О. Г. Рольові ігри у процесі підготовки старшокласників до виконання соціальних ролей у суспільстві: *Географія у школі.* Київ, 2006. № 8. 5-7с.

4. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посібник для вчителів і студентів. Київ, 2007. 220 с.

УДК 373.5.016:62

Куліш Андрій Олесьович,
здобувач вищої освіти 11-Тзм групи;
Цеберський Роман Олександрович,
здобувач вищої освіти 11-Тм групи
Науковий керівник:
д. пед. н., проф. Курач М. С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

Анотація. *У статті розглянуто основні особливості, методи, шляхи та принципи організації творчої технічної діяльності учнів у процесі позакласної роботи. Особливу увагу приділено вивченню підходів відомих учених до характеристики етапів творчої діяльності. Виокремлено основні складові творчого процесу. Обґрунтовано важливість врахування методичної складової організації позакласної роботи з технічної творчості.*

Ключові слова: *творча діяльність, етапи творчості, технічна творчість, позакласна робота, керівництво технічною творчістю.*

Annotation. *The article considers the main features, methods, ways and principles of organization of creative technical activity of students in the process of extracurricular activities. Particular attention is paid to the study of approaches of famous scientists to the characteristics of the stages of creative activity. The main components of the creative process are highlighted. The importance of methodological component of the organization of extracurricular activities in technical creativity is substantiated.*

Key words: *creative activity, creativity stages, technical creativity, extracurricular activity, technical creativity management.*

На сучасному етапі оновлення національної системи освіти в Україні головним є розвиток особистості, здатної до сприймання, розуміння і творення матеріальних і духовних цінностей. Сучасна школа потребує ефективного вирішення проблеми організації творчої роботи школярів, адже важливо, щоб освітній процес став для дітей не тільки оволодінням знаннями, без яких вони не зможуть обійтися у повсякденному житті, а й викликав естетичне задоволення, палке бажання йти шляхом свого розвитку, долаючи складні ділянки у навчанні, обходячи невиразність та звичне ставлення до нього, знаходячи кожного разу щось нове, привабливе і цікаве у почутому, побаченому й пережитому.

Про необхідність стимулювання й розвитку творчих сил і можливостей учнів у навчальному процесі писали відомі українські педагоги Г. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Характерною особливістю сучасної освітньої політики держави є підсилення індивідуального підходу у розвитку творчих здібностей особистості, який базується на використанні активних форм та методів навчання: самостійна робота, дискусії, моделювання виробничих ситуацій тощо. Підвищується роль процесу творчої технічної діяльності у формуванні наукового світогляду особистості, здатної в майбутньому, до високопродуктивної технікоємкої виробничої діяльності.

Політехнічні знання особистості, опосередковані власним трудовим досвідом, згодом стають вихідним принципом, життєвою позицією в предметно-перетворюючій діяльності людини і, тим самим, складають основу її світосприйняття.

В умовах наукового та технічного прогресу постійно зростають й оновлюються вимоги до випускників школи. Першочерговими постають такі характеристики особистості як здатність до професійної самоосвіти, самовдосконалення, намагання постійно збагачувати й критично переосмислювати набутий професійний багаж.

Вагомий вклад у формування цих якостей особистості повинен відіграти комплекс заходів, спрямованих на залучення учнів до пошукової, творчої діяльності. Адже сьогоднішній випускник повинен отримати не лише належну підготовку, яка б відповідала вимогам сучасного стану науки, техніки, але й уміти певною мірою передбачати перспективи розвитку галузі, в якій він віднайде своє творче покликання та здобуде місце роботи.

Творчий характер праці у сфері матеріального виробництва вимагає від неї не лише конструкторських і технологічних знань та умінь, але й неординарності технічного мислення, яке спрямоване як на пізнання технічних та технологічних явищ і процесів так і на пізнання суттєвих зв'язків між ними. Характерними рисами технічного мислення є гнучкість, оперативність, активність у розв'язанні ряду нестандартних питань. Людина з розвиненим технічним мисленням володіє системою узагальнених знань, навичок, розуміє взаємозв'язки та конструкційні особливості окремих складових технічного об'єкту.

Водночас слід зазначити, що проблема організації творчої роботи учнів у позаурочний час залишається ще недостатньо висвітленою у науково-педагогічній літературі. В умовах позашкільної освіти, а також шкільної практики, в якій має місце позаурочна робота учнів спостерігаються суперечності між метою і змістом навчання, завданнями, які намагаються вирішувати вчителі та самою підготовкою цих учителів.

Саме тому важливо розглянути роль та функції учителя як керівника та організатора позаурочної роботи під час організації творчої діяльності учнів.

Креативне навчання дає можливість учителеві реалізувати свої функції як організатора навчальної діяльності: координатора, консультанта, носія інформації, експерта, ентузіаста. Педагог повинен не стільки вчити, скільки розуміти та відчувати, як навчається учень. Треба створювати умови для успішного здійснення творчої діяльності, пробуджувати допитливість учнів, пропонуючи їм завдання, і своїми навідними запитаннями допомагати вирішувати можливі труднощі.

З педагогічної точки зору педагогу важливо, щоб учень не тільки бачив свої помилки, але й усвідомив їх, самостійно прийшов до правильного вибору. Під час виконання творчих технічних завдань учитель підказує учням тільки загальні напрями та головні орієнтири маршрутів пошуку вирішення проблеми. Педагог повинен враховувати основні вимоги творчого навчання: забезпечення опори на засвоєний раніше матеріал; досягнення підготовленості учнів до творчої діяльності; наявність інтересу до об'єкта діяльності; забезпечення самостійності виконання роботи [4].

Творча праця, як і будь-які інші форми активного ставлення людини до дійсності, вимагає відповідної уваги, вмілої організації, визначення змісту та характеру її виконання. Розуміння важливості цього питання зумовлює увагу вчених, учителів, вихователів до творчого розвитку дітей та молоді, спонукає дослідників до пошуку й створення необхідних психолого-педагогічних умов розвитку творчих сил і можливостей особистості.

Як зазначає А.Іванчук: «ключовим етапом вивчення творчості став кінець XIX століття, коли на зміну тисячолітньому емпіричному функціоналізму прийшов етап теоретичного функціоналізму, в якому об'єктом наукових досліджень стає процес творчості» Цей етап, по-перше, є результатом закономірного розвитку технічних систем; по-друге, відображенням

діалектичного протиріччя між індустріальним характером процесу виробництва та ремісничою продуктивністю творчої технічної діяльності. Іншими словами, суспільство почало не влаштовувати некерованість, ірраціональність процесу технічної творчості [2].

Так, спочатку основна увага була прикута до особистості людини як суб'єкта творчого процесу. Проте вікові традиції, пов'язані з широким втаємниченням ремісничих технологій, деформували образ творця технічних систем та визначили способи дослідження творчої особистості. Ними стали: вивчення біографій, матеріали самоаналізу творчої діяльності, результати творчості, психічні аномалії особистостей та ін. Таким чином, психологічні аспекти технічної творчості стали рушієм наукових досліджень у цій галузі діяльності [2].

Зокрема, шотландський учений Г. Уоллес уперше запропонував розглядати винахідницьку творчість як процес, тобто як сукупність послідовних змін, що розгортаються в часі [7].

Розвиваючи дану ідею, Г. Альтшуллер сформулював схеми повного й скороченого процесу створення винаходу, у залежності від хронологічного розташування факту генерування ідеї [1]. У першому випадку ідея виникає після інкубаційного або латентного періоду, що приводить до винаходу, а завершальним етапом стає перевірка або практичне використання отриманого результату. Скорочений творчий процес моделюють етапами:

1) загальної підготовки;
2) ідеї та натхнення;
3) розвитку ідеї.

Характерно, що в нього обов'язковою умовою початку творчого процесу стає стан афекту, емоційного збудження [1].

Отже, Г. Альтшуллер виділив у проблемі творчості крім процесу ще декілька граней: емоційний клімат, творчі здібності, творчу особистість та ін.

Розширив схему творчого процесу винахідника учений-психолог Л.Виготський, однак він зосереджується на третьому акті, де практично відсутні творчі операції. Дослідник виділяє три фази винаходу:

попередня (три етапи):

- усвідомлення;
- бажання задовольнити потребу;
- формування винахідницької задачі;

центральна (чотири етапи);

- пошук розв'язку;
- отримання принципу розв'язку і перетворення його у схему;
- початкове науково-технічне та економічне обґрунтування винахідницького проекту;
- початкова матеріальна реалізація проекту;

завершальна (три етапи):

- розгорнуте техніко-економічне обґрунтування проекту;
- виготовлення робочих креслень;
- виготовлення експериментального і промислового зразків [1].

В. Паламарчук вважає, що зведення творчості до психічної діяльності людини вириває її із загального процесу розвитку світу, робить джерела і передумови творчості людини, незрозумілими, закриває можливість аналізу походження креативного акту, чим перешкоджає виділенню її провідних особливостей [5].

В. Романець називає спільну для всіх творчих особистостей тенденцію до бачення того, що необхідно змінити чи переробити [6]. Разом із тим, відомо, що намагання задовольнити одну й ту ж потребу можуть породжуватися різними мотивами. Мотиви як внутрішні спонукання до дії, є відображенням у свідомості людей їх об'єктивних потреб та інтересів. У структурі особистості вони завжди виступають системно, тому один і той же мотив може спонукати до вибору різних видів діяльності [6].

Таким чином, в області творчості, як й у будь-яких сферах людського життя, мотиви мають свою об'єктивну динаміку. Вони складаються в реальній системі відношень індивіда та соціуму, особистості та світу. Звідси актуальним є формування в майбутніх учителів трудового навчання адекватної системи цінностей, що перетворюватимуть у дії мотиви задоволення соціальних і духовних потреб.

Зважаючи на охарактеризовані вище психологічні аспекти проблеми творчої діяльності, розглянемо складнощі педагогічної діяльності в її організації. Перш за все необхідно

враховувати низький рівень досвіду в молодих учителів-організаторів позакласної роботи з творчої перетворювальної трудової діяльності та неусвідомленість ними суті технічних проблем суспільства. Тут ми підходимо до проблеми організації технічної творчості школярів з використанням такого методичного засобу, як тематичний вказівник технічних проблем чи завдань.

Важливою тут є загальнопедагогічна та методична підготовка учителя – організатора технічної творчості учнів. Відомо, що організатором технічної творчості школярів переважно є учитель трудового навчання, тому, доцільно її організацію пов'язувати з фаховою діяльністю або з основними положеннями загальнотехнічних та психолого-педагогічних дисциплін, які входять до навчального плану його підготовки.

Психолого-педагогічні вимоги до відбору методів технічної творчості учнів ґрунтуються на принципі відповідності їх творчих можливостей специфіці навчально-виховного процесу та поставленому педагогічному завданню формування досвіду розв'язання творчих технічних завдань.

Пропоновані для вивчення студентами методи і методики в навчальних посібниках розділені на дві групи:

1) інтуїтивні або асоціативні (метод контрольних запитань, мозковий штурм, синектика);

2) системні (морфологічний аналіз, алгоритм розв'язання творчих завдань, функціонально-вартісний аналіз та ін.).

Проте В. Паламарчук [5] допускає можливість формування досвіду винахідництва, використовуючи метод спробі і помилок. Зокрема, успішне розв'язання технічного завдання дає два результати: методичний (винайдення способу розв'язання) та практичний (шукане творче розв'язання). При зустрічі з новим творчим завданням доцільно використати винайдений спосіб, але при відсутності успіху винахідник продовжує пошуки методом спроб і помилок. У випадку успіху він відкриває для себе новий спосіб розв'язання завдання. Так у людини поступово формується власний набір способів і вона починає перетворюватися на досвідченого винахідника [5].

Розрізняють методики спонтанного (метод фокальних об'єктів, метод гірлянд випадковостей та асоціацій, мозковий штурм тощо) та цілеспрямованого генерування асоціацій (стратегія семикратного пошуку, метод контрольних запитань, синектика та ін.).

З метою збільшення інструментальних можливостей евристичних методів широко використовується колективна технічна творчість, зокрема, методи мозкового штурму та синектики. Специфікою даних методів є способи нейтралізації контрольних механізмів адаптації свідомості людини до оточуючого середовища, що блокують колективну творчість. Наприклад, у мозковому штурмі обмежуються розподілом праці або поділом творчого процесу на два розділені в часі етапи – генерування ідей і критичної оцінки. Бар'єрну дію контрольних механізмів свідомості у синектиці усувають шляхом формування постійного творчого колективу [3].

В. О. Моляко доповнює підходи до психологічних проблем технічної творчості. Зокрема, щоб надати навчальному процесу цілісного й органічного вигляду, пропонується навчати майбутніх учителів трудового навчання не тільки інструментам творчості, а в першу чергу – стратегіям. Стратегії стають дороговказом для розумового процесу, бо широко використовують механізми мотивування творчих пошуків. На основі правильного використання стратегій у суб'єкта творчості формуються установки на виконання цілеспрямованого пошуку розв'язків творчих технічних завдань [4].

Педагогічний аспект розв'язання цих проблем полягає у формуванні готовності майбутніх учителів трудового навчання, майбутніх організаторів та керівників гуртків технічної творчості до власної творчої професійної діяльності, самоствердження й самореалізації.

Тому, підводячи підсумки вищевикладеного приходимо до висновку, що психолого-педагогічні основи творчої технічної діяльності учнів у процесі позакласної роботи закладаються в підготовці учителя, організатора позакласної роботи в період його навчання у закладі вищої освіти та передбачають його «озброєння» цілим комплексом знань, умінь, навичок та компетентностей психолого-педагогічного, методичного, політехнічного характеру а також формування у нього здатності до творчої діяльності в різних сферах.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. С., Шапіро Р. Б. Про психологію винахідництва. *Питання психології.* 1956. № 6. С. 37-49.
2. Іванчук А. В. Розвиток технічної творчості студентів. Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: зб. наук. метод. Праць. Рівне : РДГУ, 2001. Вип. 3. С.112-114.
3. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2006. 480 с.
4. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності. URL : http://www.library.udpu.org.ua/library_ files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf. (дата звернення: 05.03.2022)
5. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Рідна школа.*1998. № 2. С. 52–62.
6. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. Вид 3-е. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
7. Graham Wallas. The Art of Thought. URL : https://archive.org/details/theartofthought/mode/2up (дата звернення: 14.04.2022)

УДК 502.4

Лазарець Дарина Василівна,
здобувачка вищої освіти 41-Е групи
Науковий керівник:
к. б. н, доц. Цицюра Н. І.

ЕКОЛОГО-ТУРИСТИЧНІ МАРШРУТИ НПП «КРЕМЕНЕЦЬКІ ГОРИ»

Анотація. *У статті розкрито туристичний потенціал еколого-туристичних маршрутів Національного природного парку «Кременецькі гори». Дано їх коротку характеристику, визначено унікальні, рідкісні та типові для кожного маршруту об'єкти: пам'ятки природи, характерні форми рельєфу, рослинний та тваринний світ тощо.*

Ключові слова: *Національний природний парк «Кременецькі гори», еколого-туристичні маршрути,природні об'єкти.*

Annotation. *The article reveals the tourist potential of ecological and tourist routes of the Kremenets Mountains National Nature Park. Their brief description is given, unique, rare and typical for each route objects are described: monuments of nature, characteristic forms of relief, flora and fauna, etc.*

Key words: *Kremenets Mountains National Nature Park, ecological and tourist routes, natural objects.*

На сучасному етапі розвитку уявлень про охорону довкілля надзвичайно актуальним є формування ідеології гуманістичного ставлення людини до природного середовища, що базується на глибоких екологічних знаннях та принципах екологічної етики. Згідно з нормативно-правовою базою функціонування національних природних парків, одним з їхніх пріоритетних завдань є здійснення еколого-освітньої, просвітницької та пропагандистської діяльності. Уцьому плані великі можливості маютьеколого-туристичні маршрути, важливими завданнямияких є ознайомлення з природними, історичними та культурними пам'ятками, виховання патріотизму, любові до рідного краю, формування активної позиції у збереженні довкілля.

Ландшафтне і біотичне різноманіття, осередки раритетної флори та фауни,території, що мають особливі пріоритети охорони,еколого-туристичні маршрутиНаціонального природного парку «Кременецькі гори»вивчали та результати досліджень оприлюднювали у своїх працях Штогрин М. О., Васірук А. М., Мельник І. О., Ляшук І. С., Довганюк І. Я., Штогун А. О., Бобрик І. В., Тимошенко О. Л. та інші[1, 3].

Мета даної публікації – висвітлити туристичний потенціал, екологічне, культурне та історичне значення еколого-туристичних маршрутів Національного природного парку «Кременецькі гори».

Національний природний парк «Кременецькі гори» – природоохоронна територія в Україні. Загальна площа парку становить 6951,2 га, у тому числі 3986,6 га земель, які надані йому в постійне користування та 2982,6 га земель державного підприємства «Кременецьке лісове господарство», що включається до складу Парку без вилучення у землекористувача. Пріоритетним завданням Парку є збереження та відтворення цінних природних, історико-культурних комплексів та природних об'єктів [2, 5].

Колектив Парку успішно виконує своє основне завдання – збереження, відтворення цінних природних та історико-культурних компонентів і природних об’єктів, організовує, а також здійснює науково-дослідні роботи з вивчення природних екосистем, їх змін в умовах рекреаційного використання, розробляє та впроваджує наукові рекомендації з питань охорони навколишнього природного середовища, відтворення окремих видів флори і фауни, підтримання та збереження екологічної природної рівноваги в регіоні. Одним із завдань Парку є розвиток екологічного туризму.Станом на 2022 рік у Парку функціонує дев’ять еколого-туристичних маршрутів загальною протяжністю 30 км. Еколого-туристичний маршрут – це заздалегідь сформований маршрут по певній природній заповідній території, на якій розташовані унікальні, рідкісні та типові для даної місцевості об’єкти: пам’ятки природи, характерні форми рельєфу, різні групи рослинності, водні об’єкти тощо. На території Національного природного парку «Кременецькі гори» та суміжних територіях облаштовано такі еколого-туристичні маршрути [2]:

1. Еколого-туристичний маршрут «Данилова гора» розташований на північний схід від села Стіжок Кременецького району Тернопільської області. Маршрут веде до мальовничої гори-останця Данилової з маленькою старовинною Троїцькою церквою (XIII-XVIст.) на вершині. Висота гори становить 361 м. Вона складена сарматськими (неоген) відкладами, як і все пасмо Кременецьких гір, до якого вона входить. Геологічна пам’ятка природи місцевого значення. Схили і вершина гори покриті лісом. На вершині гори ростуть дуб звичайний (*Quercus robur L*.), граб звичайний *(Carpinus betulus L.),* вільха сіра *(Alnus incana (L.) Moench.),* авринія скельна *(Aurinia saxatilis),*скополія карніолійська *(Scopolia carniolica Jacq.),* гадючник звичайний *(Filipendula vulgaris Moench.),* чебрець Маршаллів *(Thymus marschallianus Willd.)* та інші [2, 3, 4].

Рис. 1. Еколого-туристичний маршрут «Данилова гора»

2. Еколого-туристичний маршрут «Уніас» розташований на південний схід від села Антонівці Кременецького району Тернопільської області. Гора-останець Кременецьких гір ерозійного походження, складена в основному нижньосарматським вапняком. Висота її становить 361 м.На вершині гори є плато площею 2,0 га, на якому ростуть одинокі дерева сосни звичайної (*Pinus sylvestris* L.), дуба звичайного *(Quercus robur L),* граба звичайного *(Carpinus betulus L.)*. Схил гори вкритий лісом. Південно-західна та західна частина плато виходить на скелі, висотою 6-12 метрів, біля підніжжя яких лежать уламки каменю. На крутих схилах з півночі та північного сходу насипано два вали. На віддалі 50 м, на захід, нижче по схилу витікає джерело з прозорою водою. Об’єкт має наукове і естетичне значення та є геологічною пам’яткою природи [2, 3, 4].

Рис. 2. Еколого-туристичний маршрут «Уніас»

3. Еколого-туристичний маршрут «Замкова гора» розташований у місті Кременець. Цінна геологічна та історико-археологічна пам'ятка. Висота гори сягає 397 метрів. Із вершини гори відкривається мальовнича панорама міста. На її північному схилі серед грабів, буків ростуть поодинокі дуби-патріархи *(Quercusrobur L.),* берези *(Betulapendula Roth.),* ясени *(Fraxinus excelsior L.)*. На південному схилі зростають середньовікові ялини *(Picea abies L.)* та сосни *(Pinus sylvestris L.).*На вершині є ділянки степової рослинності. В трав'яному ярусі влітку домінує зеленчук жовтий *(Galeobdonlulrum Huds.),* навесні – анемона дібровна *(Anemone nemorosa L.).* Вершину гори увінчують руїни старовинної фортеці – однієї з найдавніших на Поділлі, закладеної ще в XIII ст. Схили в основному вкриті сосновим лісом (*Pinus sylvestris L.).*

Рис. 3. Еколого-туристичний маршрут «Замкова гора»

4. Еколого-туристичний маршрут «Божа гора» розташований в околицях села Великі Бережці. Висота гори 366,8 м над рівниною малого Полісся. Божа гора – гора-останець, на вершині якої нуртує цілюще джерело, біля якого розташовані дві церкви та капличка Святої Трійці. У печерах навколо гори облаштовані келії. Місце паломництва.Гора має круті схили та плоску вершину, яка вкрита лісом, там росте дуб черешчатий *(Quercusrobur L.),* сосна звичайна *(Pinus sylvestris L.).* На горі виявлено 283 види рослин, серед яких є реліктові, наприклад, булатка великоквіткова *(Cephalan theradamasonium L.),* булатка червона (*Cephalan therarubra* L.), лілія лісова *(Lilium martagon L),* гвоздика несправжньопізня *(Dianthus pseudoserotinus Błocki),* лещиця дністровська *(Gypsophila thyraica A. Krasnova),* ломиніс (*Clematis L.)* [2, 3, 4].

Рис. 4. Еколого-туристичний маршрут «Божа гора»

5. Еколого-туристичний маршрут «Вовча гора» розташований у гряді Гологоро-Кременецького кряжу в межах Тернопільської області. На схилах Вовчої гори набули поширення сосна звичайна *(Pinus sylvestris L.),* дуб звичайний *(Quercus robur L.),* береза повисла *(Betula pendula L),* граб звичайний *(Carpinus betulus L.),* бузина чорна *(Sambucus nigra L.)*, береза козяча *(Betula caprea L.)*. З трав'янистих рослин на горі ростуть костриця сиза *(Festuca glauca L.),* печіночниця звичайна *(Hepatica nobilis L.)*, гвоздика несправжньопізня *(Dianthus pseudoserotinus Błocki),* грушанка мала *(Pyrolaminor L.)* та ортилія однобока *(Orthilia secunda L.).*

На вершині гори встановлена орнітологічна вежа для спостереження за птахами. Із птахів виявлено луня лучного *(Circus pygargus L.),*луня очеретяного *(Circus Aeruginosus L.),* дрозда співучого *(Turdus philomelos L.),* дятла сирійського *(Dendro copossyriacus L.)* та багато інших. Уздовж маршруту закладені 2 лісівничі та 2 ботанічні пробні площі (місце зростання грушанки малої *(Pyrolaminor L.)* та ортилії однобокої *(Orthilia secunda L.))*[2, 3, 4].

Рис. 5. Орнітологічна вежа на Вовчій горі

6. Еколого-туристичний маршрут «До скель Словацького»розташований на північно-західній околиці міста Кременець у лісовому урочищі Гниле озеро. Геологічна пам'ятка природи місцевого значення.Маршрут пролягає обабіч пам'ятки природи – буково-соснового насадження. По ходу маршруту на місці найвищої точки Кременецьких гір (408 м) знаходиться геодезичний знак – елемент дуги Струве, що є пам'яткою науки та техніки міжнародного значення, зареєстрованою як всесвітня спадщина ЮНЕСКО, про що свідчить пам'ятний напис на встановленому камені.Скелі вкриті деревостаном із граба звичайного (*Carpinusbetulus L.)*, бука звичайного *(Fagus sylvatica L.)*, горобини звичайної (*Sorbus aucuparia L*.), липи серцелистої *(Tilia cordata L.).* У підніжжі сформувалися дубово-грабові ліси з невеликими ділянками сосново-березових угруповань. Фауна представлена такими видами як лисиця звичайна *(Vulpes vulpes),* заєць сірий *(Lepus europaeus),* козуля європейська *(Capreolus capreolus*), борсук звичайний (*Melesmeles*) та ін.[2, 3, 4].

Рис. 6. Еколого-туристичний маршрут «До скель Словацького»

7. Еколого-туристичний маршрут «До чистих джерел розташований на північний захід від села УгорськШумської ОТГ на місці хутора «Долина восьми джерел», що перестав існувати більше 50 років тому. На маршруті є витоки13 джерел, 2 з яких працівниками Парку перетворені на водопій для тварин. Долина багата на комахи та бабки. Тут зустрічаються райдужниця велика *(Apatura iris),* махаон *(Papilio mahaon),* красуня діва *(Calopteryx virgo),* дозорець-імператор *(Anax imperator),* що належать до Червоної книги України. На маршруті можна зустріти сарну європейську *(Capreolus capreolus)*, сліди перебування борсука (*Melesmeles*), лисиці звичайної *(Vulpes vulpes)* та зайця сірого *(Lepus europaeus).* Через підвищену зволоженість, тут можна спостерігати значну чисельність мохів та лишайників. Через зарості папороті цю територію називають «Парк Юрського періоду». У перспективі є можливість розростання зеленокнижного дубово-грабово-плющового угруповання [2, 3, 4].

Рис. 7. Еколого-туристичний маршрут «До чистих джерел»

8. Еколого-туристичний лісівничий маршрут «Скарби Кременецького лісу» розташований між селами Веселівка та Лішня Кременецького району.На території маршруту виявлено сім формацій рослинності, які зачислені до Зеленої книги України. Одним із найпоширеніших є угруповання дуба звичайного *(Quercetarobis L.)* з домінуванням у травостої скополії карніолійської *(Scopolia carniolica L.),* яка занесена до Червоної книги України. Територія представлена похідними деревостанами, які утворені як аборигенними, так й інтродукованимипородами. З аборигенних порід значне поширення мають береза повисла *(Betula pendula L.),* осика звичайна *(Populus tremula L.),* клен гостролистий *(Acerplata noides L.),* з інтрудукованих– дуб червоний *(Quercus rubra L.*), модрина європейська *(Larix decidua L.),* сосна Банкса (*Pinus banksiana* Lamb.), сосна Веймутова *(Pinus strobus L.)* [2, 3, 4].

Рис. 8. Еколого-туристичний маршрут «Скарби Кременецького лісу»

9. Еколого-туристичний маршрут «Стежками древнього Кременця» пролягає територією м. Кременець та включає 4 об'єкти, що знаходяться на території, суміжній з Парком. Маршрут розроблено в рамках реалізації грантового проєкту CHOICE громадською організацією «Кременецька екологічна ліга» за партнерства Парку.

Єврейське кладовище, або окопиcько, розташоване на схилах великого пагорба і займає площу 2,5 га та має більш як п'ятсотлітню історію. Тут знаходиться близько 12-ти тисяч поховань.

Джерело «Корито» – гідрологічна пам'ятка місцевого значення. Знаходиться на схилі пагорба на висоті 320 метрів над рівнем моря. За переказами місцевих жителів, на початку XX ст. джерело було основним постачальником питної води центральної частини міста. Вода насичена кальцієм, магнієм та гідрокарбонатами.

Козацький, або П'ятницький цвинтар – один з найстаріших у м. Кременець. Тут поховані козаки, що загинули під час штурму фортеці на Замковій горі. Кладовище є унікальним, бо єдине в Україні, де поряд з могилами, увінчаними кам'яними хрестами, знаходяться надгробки у вигляді бандур на місці поховань козацьких кобзарів-бандуристів[2, 3, 4].

Рис. 9. Еколого-туристичний маршрут «Стежками древнього Кременця»

Створення еколого-туристичних маршрутів забезпечує оптимальні умови для екологічного, фізичного та естетичноговиховання, ознайомлення з аборигенними та рідкісними видами рослин та тварин, пам'ятками природи місцевого значення, оздоровлення населення. Подальші наші розвідки направлені на визначення рекреаційного потенціалу еколого-туристичних маршрутів Національного природного парку «Кременецькі гори».

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми збереження біологічного різноманіття та перспективи розвитку природо-заповідного фонду: матеріали наук.-практ. сем., присвяченого святкуванню Дня науки, 17 трав. 2019 року. Кременець, 2019. 164 с.
2. *Еколого-туристичні маршрути НПП «Кременецькі гори :* веб-сайт. URL : https://kremgory.in.ua/%d0%b5%d0%ba%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d0%be-%d1%82%d1%83%d1%80%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b8%d1%87%d0%bd%d1%96-%d0%bc%d0%b0%d1%80%d1%88%d1%80%d1%83%d1%82%d0%b8/ (дата звернення: 10.04.2022 р.).
3. *Монографії та інші видання працівників НПП «Кременецькі гори» :* веб-сайт. URL : https://kremgory.in.ua/%d0%bc%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0%d1%84%d1%96%d1%8f/ (дата звернення: 5.04.2022 р.)
4. Національний природний парк «Кременецькі гори». Науково-пізнавальне видання. Укладачі : Штогрин М. О., Штогун А. О., Тимошенко О. Л., Довганюк І. Я., Бобрик І. В. Кременець. 2018. 8 с.
5. Про затвердження Положення про національний природний парк «Кременецькі гори» : Закон України від 11.12.2009 р. №1036. : веб-сайт. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/v0518737-11(дата звернення: 5.04.2022 р.).

У ДК 378

Майструк Ольга Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 11-Тм групи
Науковий керівник :
к. пед. н., доц. Фурман О. А.

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТІ

Анотація. *У цій статті описується поняття «мобільне навчання» та його переваги і недоліки, встановлюється декілька напрямків реалізації мобільного навчання, зокрема побудову моделей для змішаного навчання. Також аналізуються технології використання мобільного навчання в сучасній освіті.*
Ключові слова: *мобільне навчання, методи і засоби навчання, мобільне навчання, мобільні пристрої, електронне навчання, змішане навчання.*

Annotation. *The article describes the concept of "mobile learning" and its advantages and disadvantages, establishes several areas of implementation of mobile learning, in particular, the construction of models for mixed learning. Technologies for the use of mobile learning in modern education are also analyzed.*
Key words. *mobile learning, teaching methods and tools, mobile learning, mobile devices, e-learning, blended learning.*

Сучасні технології в галузі мобільних пристроїв і бездротового зв'язку дозволяють ефективно організувати навчальний процес і досягти позитивних результатів. Завдяки, персональним ПК, ноутбукам, планшетам, мобільним телефонам і доступу до Інтернету, навчання стає легшим для будь-кого. Мобільні телефони дозволяють людям бути мобільними, здатними «пересуватися» у Інтернет просторі, долаючи географічне та соціальне дистанціювання. Реформи вищої освіти започаткували нові методи навчання, зокрема мобільні засоби для навчання. Проте аналіз науково-методичної літератури показує необхідність продовження досліджень у цій галузі, оскільки концептуальні інструменти залишаються невизначеними та суперечливими, з'ясовуючи деякі складові підходу мобільного навчання, висвітлюючи плюси та мінуси використання мобільних пристроїв, розвиваючи методику навчання окремих дисциплін в умовах упровадження мобільного навчання.

Мета статті: Розкрити суть і перспективи мобільного навчання як однієї з сучасних технологій та визначити його роль в навчальному процесі.

Загалом термін "мобільне навчання" (m-learning), з'явився в світі вже давно, тепер все частіше використовується і в нашій країні. Багато вчених і педагогів впевнені, що майбутнє навчання з підтримкою ІКТ пов'язано і залежить саме від розповсюдження мобільних засобів зв'язку, популярності смартфонів і планшетів, появи великої кількості навчальних програм, а також нових технологій типу жестикуляційного інтерфейсу, який розширює можливості і якість освіти [1, с.147].

Мобільне навчання – це новий спосіб навчання та спілкування в мережі, що створює нове навчальне середовище, де здобувачі освіти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці, що робить процес навчання особливим і заохочує протягом усього життя. Аналіз останніх досліджень показує, що зараз актуальними є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), а саме мобільні технології та програмні засоби, які можуть покращити ефективність навчання, та здобуття освіти для теперішньої молоді, зацікавити учнів до самого процесу навчання.

Навчання онлайн дуже пов'язане з електронним та дистанційним навчанням, різниця полягає у зручному використанні мобільних пристроїв. Навчання відбувається в будь-якому місці і проводиться за допомогою гаджетів. Іншими словами, мобільне навчання зменшує обмеження використання гаджетів для індивідуального користування.

За останні роки мобільне навчання здобуло прихильність та популярність у світі, найбільше використовується: в університетах, школах, лікарнях, кав'ярнях на робочих місцях, у музеях, містах і сільських районах.

Цілісна концепція мобільного навчання, запропонована Д. Кіганом у 2001 р., дістала розвиток у роботах Ф. Манг'яваччі, Р. Мейсона, Л. Родіна, М. Рончетті, А. Трифонової та Д. Хойла (2002–2003 рр.). У 2001 р. Єврокомісія започаткувала проект MOBIlearn під керівництвом М. Шарплеса, який сформулював основну ідею проекту – «що навчальне, те – мобільне» [2] – та визначив умови ефективності мобільного навчання.

Мобільність – є вагомим внеском в сучасне суспільство. Його впровадження стало однозначно позитивним та ефективним процесом в освіті. Одночасно з розвитком технології вдосконалюється і розвивається система освіти. Розвиток мобільних технологій призводить до того, що мобільні пристрої стають зручнішими. З їхньою допомогою людина може учитися, творити у зручному для себе просторі та середовищі.

Сучасне суспільство потребує неперервної освіти, яка б забезпечувала мобільність учасників навчального процесу. Тому зараз активно впроваджуються новітні технології навчання, які ґрунтуються на використанні сильного потенціалу систем, що дозволяють швидко та економічно вигідно передавати великі обсяги інформації на будь-які відстані і, таким чином, забезпечують доступ до світових інформаційних ресурсів кожній людині, незалежно від місця її знаходження та матеріального забезпечення [3]. Такими технологіями зараз виступають мобільні технології навчання (МТН).

Підходи до реалізації мобільного навчання:

1. Мобільне навчання – це електронне навчання за допомогою мобільних пристроїв та безпровідних мереж.

2. Мобільне навчання – це специфічний вид навчання, в якому сам навчальний процес є географічно та ситуаційно залежним.

Здобувачі освіти дотримуємося другого підходу, що враховує специфіку мобільних пристроїв, цільову групу освітян та визначає практичну необхідність. За допомогою такого підходу студент з'єднаний з викладачем постійно за допомогою Інтернету – на відміну від традиційного навчання, де таке об'єднання можливе лише у межах навчального закладу. Педагог відіграє роль консультуючого керівника, що спрямовує діяльність здобувача освіти на отримання необхідної інформації. Це дозволяє реалізувати проблемне навчання через

обговорення дій, що допоможуть здобувачу оволодіти матеріалом, для розуміння необхідного результату та оволодіння новими знаннями.

Перспективні напрями розвитку мобільного навчання :

ТЕСТУВАННЯ
Google Forms, Kahoot!, Quizlet

МОБІЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ
Wikipedia The Free Encyclopedia, YouTube

МОБІЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ІГРИ
duolingo, Wordwall, Learning Apps.org

ГОЛОСОВА МЕРЕЖА З ІНТЕРАКТИВНИМ ОЦІНЮВАННЯМ
padlet, zoom

Переваги мобільного навчання:

• використання персональних комп'ютерів із застосуванням смартфонів в аудиторіях, що дозволяє підвищувати співпрацю між студентами і викладачами;

• можливість організовувати навчальний процес незалежно від місця і часу за допомогою мобільних пристроїв;
• використання словників або інших засобів для вивчення іноземних мов.
Разом з тим, мобільне навчання має деякі недоліки:
• малий розмір екрану, клавіш на мобільних пристроях;
• інколи виникають труднощі з доступом до Інтернету;
• невисокий рівень захисту особистої інформації;
• висока вартість початкових вкладень в організацію мобільного навчання [4, с.1].

Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) розкриває широкі можливості Інтернет для його застосування в освітній галузі. Використання Інтернет-технології започаткувало нову форму навчального процесу, яка називається – електронне навчання (E-learning). Найбільшого поширення ця форма набула в галузі вищої освіти. E-learning покладено в основу дистанційного навчання, яке сьогодні стрімко розвивається, використовуючи різноманітні спеціальні програмно - інструментальні платформи. Такий підхід став важливим процесом до подальших змін у вищій освіті: модернізації навчально-виховного процесу; введення нових підходів до подання теоретичного матеріалу, проведення практичних і лабораторних занять; розвитку індивідуальних методів роботи; зміни методів і прийомів роботи викладачів, студентів; впровадження профільного навчання; зміни методів оцінювання знань студентів.

Теперішній час характеризується бурхливим розвитком мобільних комунікацій, які використовуються у навчальній діяльності, підвищуючи цим її ефективність. В країнах Європи все більше поширюється застосування технології мобільного навчання. Структура навчання базується на M-learning, бере до уваги педагогічні, суспільні та організаційні різновиди процесу дистанційного навчання. Педагогічні аспекти охоплюють процеси мотивації студентів до навчання, створення схем групової і самостійної роботи в просторі, який знаходиться між:

– участю в традиційних заняттях;
– контактом за допомогою мобільних пристроїв і коротких повідомлень;
– отриманням і передачею через мережу Інтернет навчальних матеріалів і завдань;
– участю в асинхронних формах навчання.

Сьогодення безперечно доводить ефективність мобільного навчання як форми організації освітнього процесу, за допомогою використання ІКТ може бути впроваджена як в умовах географічної віддаленості студента і викладача, так і безпосередньо в університеті для формування самостійної діяльності студента для засвоєння програми навчання за фахом. Гнучкість, мобільність, зручність, рівність, доступність, студенти, які здобувають професійну освіту, навчаються у зручний для себе час та у зручному місці.

Мобільне навчання, з одного боку, є різновидом дистанційного навчання, а з іншого – електронного (рис. 1). У порівнянні з електронним та дистанційним навчанням мобільне надає суб'єкту навчання більшу кількість «ступенів вільності» – вищу інтерактивність, більшу свободу руху, більшу кількість технічних засобів, основними з яких є нетбуки, планшетні ПК, PDA (персональні цифрові помічники), аудіо-програвачі для запису та прослуховування лекцій, електронні книжки, мобільні телефони, смартфони тощо [5]. Графічно співвідношення дистанційного, електронного й мобільного навчання можна подати так:

Рис. 1. Співвідношення електронного, дистанційного та мобільного навчання

Змішане навчання – це процес навчання, за допомогою якого традиційні технології з'єднуються з інноваційними технологіями дистанційного, електронного та мобільного

навчання для створення доречного поєднання теоретичного та практичного складників процесу навчання;

– неформальне, персоналізоване, ситуативне мобільне навчання – мобільні технології з додатковою функціональністю, наприклад, залежні від місця розташування;

– мобільні тренінги – технології, що використовуються для підвищення продуктивності та ефективності мобільних працівників шляхом надання матеріалів для підтримки «точно у термін» і в контексті їхніх першочергових пріоритетів;

– віддалене (сільське) розвивальне мобільне навчання – мобільні технології використовуються для вирішення інфраструктурних та екологічних проблем та підтримки освіти там, де традиційні технології навчання малоефективні [5].

Оскільки мобільне навчання використовується в системі змішаного навчання у закладі вищої освіти, то варто звернути увагу на такі важливі аспекти:

1. Новітні навчальні програми, створенні для вивчення сучасної інформації.
2. Сайти або програми для мобільного навчання з використанням гаджетів.
3. Підвищення кваліфікації викладацького складу за допомогою онлайн програм.
4. Можливість використання смартфонів з доступом до мережі Інтернет.

Проаналізувавши першоджерела та слова генерального директора та президента Bersin & Associates Джоша Берсіна, що «Мобільне навчання — це початок нової ери безпрецедентної швидкості, гнучкості та досягнень, які здатні надавати працівникам ключові знання та навички саме тоді, коли їм це необхідно», можна стверджувати що майбутня освіта буде неможливою без мобільного навчання.

Оскільки, за допомогою сучасних електронних можливостей здобуття освіти стає легшим, новітні програми, методи та способи викладання інформації стають все більш значущими в освітньому просторі. Незважаючи на великий обсяг інформації викладачі ретельно підбирають найбільш значущу та достовірну. В свою чергу, студенти при підготовці до занять шукають цікаву, нову та актуальну інформацію. Велика увага приділяється також на взаємодію викладача та студента, спільно визначається час проведення занять та беруться до уваги всі нюанси, які виникають при підготовці чи самому проведенні заняття.

В ході наукового дослідження було визначено, що розвиток сучасних технологій дає можливість удосконалювати методи та способи взаємодії студента та викладача. Мобільність дедалі більше стає популярнішою та практичнішою. Зручність у використанні, малі розміри смартфонів полегшують як навчальний процес, так і змогу працювати над завданнями. Незалежність від місця та часу стає ще одним важливим аспектом при використанні мобільності.

Отже, можна наголосити на те, що мобільні технології позитивно впливають на організацію навчального процесу. Але завжди потрібно враховувати те, що використання будь-якої технології та пристроїв на навчання і застосування її в навчальному процесі мають бути доречними та обдуманими. Підбір матеріалів має поєднуватися з можливостями розуміння як викладача так і студента.

Список використаних джерел

1. Золотарьова І. О., Труш А. М. Застосування мобільного навчання в системі освіти. *Системи обробки інформації*. 2015. Вип. 4. С. 147-150.

2. Лубіна Є. Мобільне навчання у дидактиці вищої школи. *Вісник Львівського ун-ту. Серія : Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 61-66.

3. Мобільне навчання [Електронний ресурс]. 2017. URL : http://scaliy.blogspot.com/. (дата звернення: 01.04.2022).

4. Рашевська Н. В., Ткачук В. В. Технології мобільного навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2012. Вип. 35. С. 295-301. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_40. (дата звернення: 03.04.2022).

5. Sharples M., Taylor J., Vavoula G. A Theory of Learning for the Mobile Age / In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.) The Sage Handbook of E-learning Research. London: Sage, 2007. 21-47 pp. URL : https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190276/filename/Sharples_et_al_Theory_of_Mobile_Learning_preprint.pdf (дата звернення: 27.03.2022).

УДК 372.862:37.014.5

Недільський Василь Васильович
здобувач вищої освіти 11-Тм групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Омельчук О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. *У статті розглянуто основні особливості, методи, шляхи, форми та принципи здійснення проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання та технологій. Особливу увагу приділено доцільності застосування проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання та технологій під час ознайомлення та опанування проектування виробів.*

Ключові слова: *проект, метод проектів, проектно-технологічна компетентність, проектно-технологічна діяльність.*

Annotation. *The article considers the main features, methods, ways, forms and principles of design and technological activities of pupils in the lessons of technical education and technology. Particular attention is paid to feasibility of using design and technological activities during the lessons of technical education and technology at the time of acquaintance and mastery of product design.*

Key words: *project, project method, project-technological competence, project-technological activity.*

Одним із пріоритетних напрямків спрямованості є впровадження проектно-технологічної діяльності вчителя та учнів на уроках трудового навчання та технологій. До таких технологій належить і метод творчих проектів.

Проектно-технологічна діяльність насамперед спрямована на досягнення єдиної освітньої мети – забезпечення індивідуального, інтелектуального, фізичного, соціального розвитку того, хто навчається, формування у них навичок до самостійної творчої праці, генерування власних ідей та пропозицій, які виникають за одиницю часу, гнучкість думки – здатність переключатись з однієї ідеї на іншу. Проблема організації особистісно-орієнтованої проектно-технологічної діяльності пов'язана з підвищенням якості технологічної освіти. Тому важливого значення набувають форми та способи організації, проведення проектно-технологічної діяльності школярів на уроках трудового навчання, які застосовуватиме вчитель на початку такої діяльності та в подальшому навчанні.

Значна кількість науковців досліджували проблему проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання (О. Коберник [2], В. Сидоренко [4], С. Ткачук [5] та інші).

Мета статті полягає у висвітленні впровадження проектно-технологічної діяльності, а також формування особисто-ціннісних компетентностей учнів за умов реалізації даного підходу на уроках трудового навчання та технологій.

Для розкриття поставленої мети потрібно вирішити наступні завдання:

1. Розкрити особливості організації та використання методів, шляхів, форм та принципів формування компетентностей учнів на уроках трудового навчання та технологій.
2. Висвітлити доцільність та правильність організації та застосування методу проектів на уроках технологій у 10 класі.
3. Схарактеризувати підвищення ефективності та інтересу до навчання учнів під час проектно-технологічної діяльності, яку застосовуватиме вчитель на початку такої діяльності і в подальшому навчанні.

Зміст оновлених навчальних програм освітньої галузі «Технології» спрямований на вивчення навчального матеріалу на основі проектно-технологічної діяльності. В основі якого лежить метод проектів учнів на уроках трудового навчання. На сучасному етапі метод проектів відносять до найбільш інноваційних, і найперспективніших методів навчання. Адже він створює необхідні умови для власної творчої діяльності, самореалізації учнів, підвищує прагнення до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Під час виготовлення

об’єктів праці учні набувають самостійного досвіду розв’язання проблем майбутнього власного життя, які вони проектують у навчанні [3, с. 164].

Здійснюючи виконання проектів на уроках трудового навчання, учні не тільки проектують чи працюють над виготовленням необхідного майбутнього виробу, а насамперед працюють над завданнями проекту, самостійно опановують та здобувають теоретичні знання, практичні вміння та навички, розширюють особистий світогляд, розвивають пізнавальну діяльність та творчі здібності орієнтуються в інформаційному просторі, використовуючи різноманітні джерела інформації. Якщо під час використання традиційних методів навчання, де головне завдання вчителя у поданні якомога більше інформації учням, тобто де виконується взаємозв’язок між ними «учитель-учень», то під час проектної діяльності цей зв’язок змінюється та стає дещо іншим «учень-учитель». У цьому взаємозв’язку й змінюється сама роль та функції вчителя. Адже він: спрямовує, контролює, допомагає, спостерігає, консультує учнів з приводу будь-яких теоретичних чи практичних запитань, виконання технологічних операцій під час проектування. На відмінну від інших методів навчання самий процес досягнення результату роботи є важливішим, а ніж сам отриманий кінцевий результат діяльності. Із часом, коли учні вже самостійно усвідомлюють свою діяльність, результати проектної діяльності стають кращими [1, с. 3-4].

Досягнути мети проектно-технологічної діяльності можна лише у випадку ефективного та вдалого вибору вчителем педагогічних методів, форм та прийомів роботи з учнями, творчих технічних завдань, підібраних учнями самостійно та з допомогою вчителя. Загалом метод проектів орієнтований на активну, творчу, а головне самостійну діяльність учня – опрацювати проблему та запропонувати варіанти її вирішення. Усі ці вміння, навички вчитель повинен сформувати в учнів у процесі проектно-технологічної діяльності. Таким чином можна відокремити одне із завдань проектно-технологічної діяльності учнів, а це формування у них навичок до самостійної творчої праці. При цьому слід наголосити, що учні повинні займатись переважно індивідуальною роботою, самостійним розробленням проекту певного виробу. Уже на початку проектно-технологічної діяльності з допомогою вчителя учні повинні оволодіти досить важливими розумово-логічними операціями, а саме: знаходити й аналізувати конкретну проблемну ситуацію з власного життя, добре усвідомлювати та аналізувати її; чітко виокремити перед собою головні завдання, висувати власні ідеї, самостійні пропозиції щодо їх вирішення шляхом створення конкретного об'єкта праці; обґрунтовувати значення і необхідність цього виробу для себе, близьких чи суспільства в цілому; на основі самостійної пошукової діяльності вміння розробляти кілька варіантів конструкції майбутнього виробу, аналізувати їх; обрати та самостійно розробити найоптимальніший варіант власного об'єкта проектування; уміти працювати з різноманітною навчальною, науковою та методичною літературою, генерувати самостійні ідеї, фантазії, розробки, задуми, створення певного уявного образу у тому числі й банального чи оригінального, здатність аналізувати та синтезувати їх, в процесі розроблення конструкції виробу вміти застосовувати творчу уяву, фантазію, мислення; використовувати в процесі конструювання такі методи дослідження: спостереження, експеримент, моделювання; під час розроблення конструкції виробу передбачати необхідні матеріали для його виготовлення, прогнозувати їх матеріальні витрати, здійснювати математичні та економічні розрахунки; вміння аналізувати варіанти запропонованих конструкцій виробу іншими учнями та обирати кращий або ж самостійно створити оптимальний варіант проекту виробу на основі кількох зразків варіантів, свідомо застосовувати метод комбінування, та чітко усвідомлювати значущість та необхідність саме такої конструкції; у процесі розроблення кінцевого варіанту конструкції враховувати головні вимоги до виробу: функціональність (відповідність призначенню), технологічність (складність у виготовленні), ергономічність (зручність у використанні), економічність (витрати на конструкційні матеріали), естетичність (зовнішній вигляд). Усі ці вміння та навички необхідно невідкладно сформувати в учнів під час проектно-технологічної діяльності, адже вони є важливими в процесі проектування виробу, окрім цього також й складають основу методу проектів. Усі ці чинники є важливою складовою процесу розроблення проекту виробу, оскільки наявність саме таких умінь, навичок та здібностей найкраще впливає на розвиток творчого мислення, загальних творчих здібностей, дає можливість усвідомити себе творцем, тобто максимально здатне наблизити школяра до реального життя [6, с. 292].

В основі будь-якого творчого проекту лежить певна проблема чи проблемне завдання. Власне тому головним завданням виступає розв'язання проблеми, яке у свою чергу полягає в подоланні певної суперечності за допомогою створення відповідного плану дій – проекту, який реалізується в конкретному результаті – виробі чи послузі. Окрім цієї проблеми протягом всієї проектно-технологічної діяльності учнів (від творчого задуму до реалізації запланованих, майбутніх дій та операцій) можуть виникати певні окремі внутрішні суперечності: наприклад, між запланованими роботами та реальним становищем й обладнанням матеріально-технічної бази шкільної майстерні, необхідними та наявними знаннями школярів тощо.

Враховуючи принцип проблемності вчитель повинен навчати старшокласників уміти визначати сутність суперечності, і найголовніше знаходити шляхи її вирішення. Визначити проблемність у навчальному матеріалі допоможуть запитання вчителя. Пошук відповідей на ключові запитання спільно з учителем спонукає учнів до свідомого засвоєння нових знань і способів їх майбутнього застосування.

Найголовніше слід наголосити на тому, що педагогу важливо не стільки самому ставити запитання, скільки навчати учнів робити це самостійно, спонукати до застосування критичного мислення. Тому дуже важливо під час реалізації проблемного принципу, щоб педагог не лише сприяв формуванню певної проблеми та пошуку відповідних шляхів щодо її розв'язання, а й залучав учнів до самостійного визначення цих суперечностей, формував їх як проблему, сприяв до школярів до спільної діяльності, до діалогу й співпраці на основі тих питань, які вони самі визначають. Наявність саме такого учнівського досвіду в майбутньому дасть змогу сформувати в старшокласників особистісні якості, що в подальшому стануть основою їхніх технологічних, а найголовніше життєвих компетентностей.

У процесі навчання вчителю слід дотримуватись одних з важливих принципів дидактики: принципів доступності, а саме доступність викладу та правильність пояснення навчального матеріалу, і також важливого принципу науковості, який полягає у використанні наукової термінології, адже у учнів старших класів вчитель повинен формувати початкові вміння грамотно висловлюватись правильно називаючи той чи інший інструмент, технологічну операцію, та загалом уміння оперувати науковою термінологією технологічного напряму. Найбільше це стосується 10 та 11 класів, адже вони не лише працюють над виготовленням об'єктів праці, вони розробляють власні творчі проекти виготовлення виробу, де необхідно детально описати кожну технологічну операцію, послідовність виконання роботи, виконання та оформлення необхідних креслень майбутнього виробу, проведення економічних та інших розрахунків й досліджень, здійснення аналізу власної трудової діяльності, створення комплексної презентації власного творчого проекту, підготовки до його захисту та виступу перед колективом. Учні старших класів мають достатньо розвинене мислення, уяву та надмірну фантазію. Вони здатні усвідомлювати та виконувати такі розумові операції, як абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез. Тому й у них є часткове розуміння суті проектно-технологічної діяльності та найголовніше необхідності розроблення власного творчого проекту.

Враховуючи те, що вони вже мають досвід у створенні проектів з 9 класу вчителю слід лише зупинитись на розгляді етапів проектно-технологічної діяльності та поясненні ключових завдань на кожному етапі, а більше уваги приділяти практичній діяльності учнів, яка максимально наближує їх до виробничих умов реального майбутнього життя. Хоч, в даному випадку, деякі етапи є присутніми в проектно-технологічній діяльності, проте вони не розкривають увесь практичний зміст виготовлення проекту.

Учням доцільно пояснити також, у чому полягає відмінність між проектуванням і конструюванням виробу, адже в учні часто виникають розбіжності та вони часто плутають між собою ці етапи, і тому інколи буває приступають до виготовлення об'єкту праці не розробивши відповідних ескізів, креслень деталей виробу, підготовки технологічної карти…тощо Учитель повинен пояснити, що проектування – це розроблення загальної конструкції виробу. Конструювання – це поняття більш об'ємніше, а сам процес більш складніший та триваліший, що полягає в конкретній розробці конструкції виробу, виконання креслень деталей, вказівок щодо його виготовлення, контролю якості тощо [3, с. 164-165].

При здійснені проектно-технологічної діяльності вчитель спочатку повинен сам продемонструвати учням правильність виконання даної діяльності. Згодом вчитель повинен поставити перед класом певну проблему та запропонувати варіанти її вирішення шляхом

створення певного виробу, використовуючи методи фантазування, дискусії тощо Як правило, перші свої пропозиції, які є найбільш вдалими висловлюють здібніші учні. Кожен варіант конструкції виробу необхідно проаналізувати з усім класом, даючи можливість висловити свою думку кожному учню. Слід також й наголосити, що у процесі вибору оптимальної конструкції виробу між учнями можуть виникати дискусії щодо конструкції, розмірів чи форм певних деталей, технологій їх виготовлення тощо. Звісно це все є добре, адже у цьому й полягає метод проектів, а саме над створенням умов для власної творчої діяльності, вільне висловлення власних думок, розвитку творчих здібностей. Проте вчителю слід бути особливо уважним та обережним аби така дискусія не переросла у конфлікт чи суперечку, що у кінцевому результаті призведе до неможливості формування власної конструкції виробу, або його не погодження іншими учнями.

Отже, проектно-технологічна діяльність, яка розглядається як обґрунтована і спланована діяльність, і передбачає розроблення конструкції, технології виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, та спрямована на формування в учнів інтелектуальних, творчих, предметно-перетворювальних знань і вмінь. Її організація на уроках трудового навчання дає змогу сформувати в учнів життєво важливі основи технологічних знань і вмінь, залучити їх до різних видів практичної діяльності, забезпечити оволодіння творчими знаннями і вміннями, виховувати морально-трудові якості, сприяє розвитку творчого потенціалу учнів, формувати технологічну культуру, їх професіоналізму й активної життєвої позиції, здатності зробити свій внесок у становлення підростаючого покоління, а отже, в соціально-економічний розвиток сучасного технологічного суспільства.

Список використаних джерел

1. Коберник О. М. Проектна технологія на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2008. № 1. С. 2-4.

2. Методика навчання учнів 5-9 класів проектуванню в процесі вивчення технології обробки деревини та металу : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Коберника, В. В. Бербеца, В. К. Сидоренка, С. М. Ящука. Умань : УДПУ, 2004. 114 с.

3. Панчук О. П. Проблеми впровадження проектно-технологічної діяльності учнів як ефективного методу розвитку науково-технічної творчості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2018. Вип. 24. С. 164-167.

4. Сидоренко В. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2004. №1. С. 2-4.

5. Ткачук С. М. Проектно-технологічна діяльність як ефективна форма здійснення інновацій в освітній галузі «Технологія». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 55-62.

6. Хищенко О. О. Особливості організації проектно-технологічної діяльності на уроках технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51.С. 292-296.

УДК 373.1:*004*

Пачковська Анастасія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 11-Тм групи
Науковий керівник:
к. т. н., доц. Бабій Н. В.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ ІГОР

***Анотація**. У статті розглянуто шляхи формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності на уроках інформатики. Увага акцентується на процесі створення ігор. Розкрито зміст понять «інформаційна компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність». Здійснено аналіз науково-педагогічних робіт з даної проблематики. Виділено переваги вказаних шляхів формування інформаційно-цифрової компетентності у порівнянні з традиційними методами навчання інформатики. Описано специфіку застосування засобів створення ігор на уроках інформатики. Автором розроблено*

приклади створених ігор. Описано методи формування інформаційно-цифрової компетентності, що сприяють неформальному засвоєнню учнями змісту навчання.

Ключові слова: *інформаційна компетентність, інформаційно-цифрова компетентність, створення ігор, інформатика.*

Annotation. *The article considers the ways of forming the informatively-digital competence of students at the lessons of informatics. Attention is accented on the process of creation of games. The meaning of concepts of "informative competence" and "informatively-digital competence" is exposed. The analysis of scientifically-pedagogical works is carried out from this range of problems. Advantages of the indicated ways of forming of informatively-digital competence are distinguished in comparison to the traditional methods of studying informatics. The specific of using the game creation tools at lessons of informatics is described. The examples of the games created by the author are provided. The methods of forming the informatively-digital competence that assist the informal mastering of concept of studying in students are described.*

Keywords: *informative competence, informatively-digital competence, creation of games, informatics.*

В наш час формування інформаційно-цифрової компетентності в освітній сфері стало повсякденним явищем. Саме тому завдання щодо ефективних та обґрунтованих шляхів формування цієї компетентності на уроках інформатики набуває нових та актуальних рис. Під час даного процесу учні мають навчитися найголовнішому – впевнено застосувати інформаційно-комунікаційні технології задля створення, обробки, пошуку , обміну інформацією в публічному просторі та приватному спілкуванні; набути розуміння етики роботи з інформацією, здобути знання щодо безпеки в Інтернеті, [6].

Однією з основних проблем сучасної освіти є відсутність мотивації до навчання в учнів, їх незрілість та безвідповідальність. Інформаційний простір надає безліч можливостей для самовдосконалення та самовиховання людини, проте й несе масу загроз для особистості, що сприяють руйнівним процесам як для певної особистості, так і для суспільства в цілому. Саме тому при формуванні інформаційно-цифрової компетентності вкрай важливо уникати інформаційного перенавантаження, необхідна як взаємодія вчителя з учнями, так і їх самостійна робота.

Зростає кількість досліджень, що рухається в напрямку компетентнісного підходу для аналізу навчання загалом і, зокрема, досліджень в окремих дисциплінах. Ряд робіт О. Буйницької [7], Р. Гуревича [3], М. Бойко [7], А. Кочаряна та ін., присвячені проблемі формування цифрової компетентності учнів та вчителів інформатики. Проте цифрову компетентність слід розглядати не тільки в контексті вивчення інформатики, адже ця компетентність є ширшою і стає вимогою не лише до школярів чи вчителів, а й усім учасникам навчально-виховного процесу.

Також, в багатьох роботах українських вчених (Ю. М. Жука, Н. В. Морзе [7], О. В. Овчарук, А. В. Яцишина [9], О. М. Спіріна [9] та ін.) науково обґрунтовується питання щодо цифрової компетентності. Проте особливості сучасного навчального процесу вимагають уточнення досліджуваних явищ та механізму їх реалізації.

Визначення терміну «цифрова компетентність» в інформаційно-технологічній галузі вже давно обговорюється, проведено безліч дискусій і не було єдиного визначення, проаналізовано масу різних підходів відносно визначення цифрової компетентності, у тому числі європейські стандарти визначення цифрової компетентності (Генсерук Г. Р. [2]).

Поняття «компетентність» в українській освіті прийнято трактувати в значенні, навіюваним європейськими експертами з освіти, тому ми інформаційно-цифрову компетентність сприймаємо як набір знань, умінь, навичок, цінностей і ставлення, а також стратегій, потрібних для застосування інформаційно-комунікаційних технологій, задля ефективного, творчого та етично-орієнтованого методу навчання.

Мета даної статті – розкрити теоретичні засади та практичні можливості шляхів формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з використанням засобів створення ігор.

Формування цифрових навичок у XXI столітті вважається необхідним через широке впровадження цифрових технологій у всі сфери людської діяльності. Це потребує кардинальної модернізації освіти, що, в свою чергу, призводить до того, що інформаційно-

цифрова компетентність (ІЦК) є однією з ключових компетентностей в сучасній освітній сфері. Крім того, впровадження цифрових технологій у навчання потребує ефективного створення функціоналу інформаційно-освітнього середовища в закладах освіти, аби забезпечити сприятливі умови для формування ІЦК для всіх учасників навчально-виховного процесу.

В Законі України «Про освіту» сказано: «Компетентність - це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4].

Компетентність в сучасному українському державному освітньому стандарті трактується як комплексні здібності особистості, що включають знання, навички, вміння, цінності, досвід та ставлення, що повністю реалізовані на практиці [1]. На основі компетентнісного підходу, реформування загальної середньої освіти відображається в шкільних програмах, наприклад, в інформатиці, де ключовою компетентністю виділено інформаційно-цифрову, яка містить певні компоненти.

Інформаційна компетентність, в свою чергу являється сукупністю таких компонентів: інформаційна компонента (ефективної роботи зі всіма формами представлення інформації); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (зумовлює формування умінь та навичок роботи з програмним забезпеченням і сучасними комп'ютерними засобами); компонента застосовності (надає можливість розв'язувати різноманітні задачі, використовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій під час роботи з інформацією).

Загальні компоненти інформаційно-цифрової компетентності [5]:

1. Уміння

– визначати можливі джерела інформації, відбирати необхідну інформацію, оцінювати, аналізувати, перекодовувати інформацію;
– використовувати сучасні пристрої для отримання, опрацювання, збереження, передачі та представлення інформації;
– дотримуватися правил мережевого етикету та безпеки в Інтернеті.

2. Ставлення

– ціннісні орієнтири у володінні навичками роботи з інформацією, сучасною цифровою технікою;
– дотримання етично-моральних принципів поводження з інформацією та авторського права.

3. Навчальні ресурси

– навчальні посібники, освітні цифрові ресурси.

Глибоко осмислений та добре налаштований процес формування інформаційно-цифрової компетентності є основою якісного оновлення освітнього простору для кожного учителя, учня та батьків.

Для формування інформаційно-цифрової компетентності школярів учитель може запропонувати їм самостійно створити власну гру, презентувати свою творчу роботу, наприклад, проєкт на задану тему. Мета вчителів – навчити учнів не лише опрацьовувати матеріали, а й уміти їх представляти за допомогою ІКТ, бо сьогодення вимагає від сучасних школярів вміння нестандартно, креативно презентувати свою роботу, відстоювати свою думку та аргументувати дії. Переваги такої роботи надзвичайні, адже учень готується до життя в сучасному інформаційному суспільстві, де знання настільки швидко оновлюються й застарівають, що їх потрібно здобувати регулярно; виробляються вміння критично сприймати та оцінювати інформацію, вибирати важливе й потрібне, розпізнавати шкідливі впливи, маніпуляції, фейки; формується академічна доброчесність та повага до авторського права; уміння презентувати себе та свої ідеї переходить на вищий культурний рівень; зменшується ризик стати жертвою кібербулінгу; освітній процес гейміфікується.

Ми розглядаємо потребу у формуванні інформаційно-цифрової компетентності учнів для успішної соціалізації в майбутньому як першочергову, а предмет «інформатика» – це найкращий засіб для реалізації цього процесу. Адже дитина значною мірою пізнає світ саме за допомогою Інтернету, соціальних мереж через екрани різноманітних ґаджетів. Сьогодні у кожного є можливість презентувати свої ідеї серед однодумців, вирішувати суспільно-значущі проблеми за допомогою різноманітних онлайн-платформ. Але для цього необхідно

мати відповідний рівень цифрової культури, розуміти погляди авдиторії, використовувати контент, який здатен «зачепити». Цифрові компетентності – це базова річ, без якої неможливо уявити ефективну роботу сучасної людини чи освітянина. Також треба вміти визначати неякісну інформацію, щоб не стати жертвою маніпуляції чи обману, треба вчитися безпечно поводитися в мережі, щоб зберегти своє фізичне та психічне здоров'я.

Створення ігор на уроці допомагає формувати інформаційно-цифрову компетентність і цей спосіб є інноваційним із різних причин:

- використання сучасних технічних засобів для навчання та інструментів нетворкінгу;
- засвоєння інформації унаслідок її критичного осмислення;
- пошук нестандартних рішень для звичайних проблем;
- вироблення вміння якісно презентувати результати роботи та свої ідеї на загал;
- зв'язок із сучасним життям у інформаційному суспільстві

Розвиваючи критичне та творче мислення, медіаграмотність, використовуючи ІКТ та нетворкінг, учитель якісно покращує процес формування інформаційно-цифрової компетентності учнів. Для організації такої роботи потрібно по-новому поглянути на завдання, які стоять перед учасниками навчального процесу, і спробувати їх вирішити нетрадиційним методом. Наведу кілька прикладів того, як формуючи інформаційно-цифрову компетентність на уроці, можна уникнути звичних проблем за допомогою нестандартних прийомів[8].

Гейміфікація. Це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до розв'язання проблем. Ігри зараз широко використовуються в різних сферах нашого життя, проте в процесі навчання мають найбільше значення. Під час гри діти набувають навчального досвіду,засвоюють матеріал, проте вони не бояться отримувати незадовільний бал за виконане завдання, тому і зникає страх помилитися, оскільки завжди можна виконати завдання у формі гри ще раз. Крім того, кожна наступна спроба буде успішнішою, ніж попередня, тому учень бачить позитивну динаміку, прагне до саморозвитку. Саме в ігровому контексті дуже доречно використовувати формувальне оцінювання. Ігри допомагають встановлювати логічні зв'язки між частинами матеріалу, що вивчається та при цьому залучають різні процеси сприйняття, спонукають до пошуку відповідей на проблемні запитання. У своїй практичній діяльності намагаюсь використовувати різносторонні ресурси для створення ігор та різні форми їх проведення.

Онлайн-ігри. З їх допомогою учень може самостійно перевірити, наскільки добре він засвоїв навчальний матеріал, та попрацювати над усуненням виявлених помилок. Такі ігри може створювати як вчитель, так і хтось із учнів, що безумовно збільшить інтерес до теми, адже можна обрати той формат завдань, який найбільш доречний у цій ситуації. Так, наприклад, за допомогою сервісу «LearningApps.org» (https://learningapps.org/) або «Wordwall» (https://wordwall.net/uk) можна створити або вибрати з бібліотеки готову вправу з готових шаблонів. «Kahoot!» (https://create.kahoot.it/) – ще один не менш популярний сервіс для створення онлайн-ігор (рис.1). Його перевагою являється те, що учні під час гри можуть змагатися не лише в знаннях, а й у швидкості обирання правильного варіанту відповіді, в кінці гри демонструється п'єдестал лідерів.

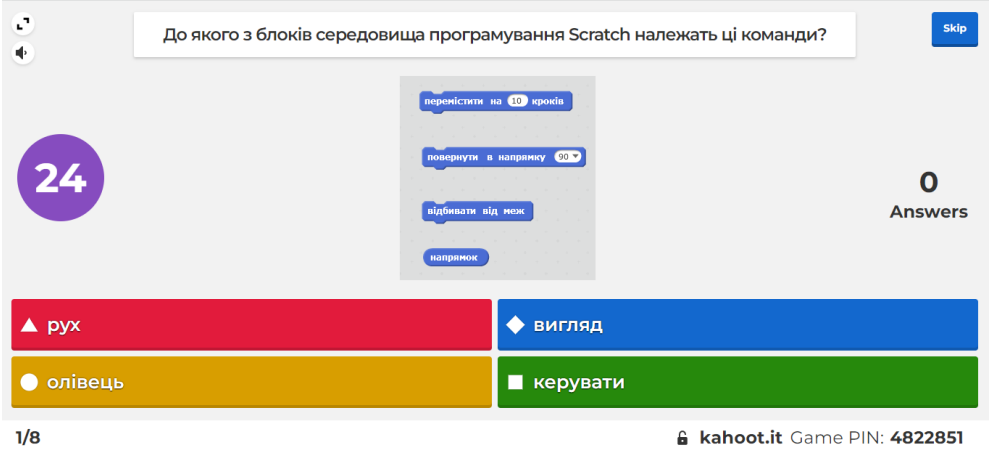


Рис. 1. Приклад Kahoot «Програмування в середовищі Scratch».

Створення власних ігор. У процесі створення гри учні на підсвідомому рівні вивчають основи мов програмування, зокрема: навчаються використовувати умовні конструкції, цикли, системи координат, командну мову. Важливо, що учні мають змогу створювати гру одразу, не витрачаючи час на нецікаву чи нудну для них теорію. Ігровий процес дійсно захопливий і спонукає до взаємодії, вчить методом спроб і помилок. Для сучасної людини в наш час програмувати – важлива навичка. Адже інформаційні технології розвиваються дуже стрімко, тому необхідно вміти пристосовуватися до них. Наприклад, за допомогою Code.org (https://studio.code.org/courses) учні мають можливість у формі навчальних курсів створювати комп'ютерні ігри. Тематика сервісу — різноманітна: персонажі виконують короткі програмки, складені гравцем, можна обрати персонажа з мультфільму. Діти можуть ділитися своїми проектами з друзями, грати власну гру на своєму смартфоні, створити свою ігрову лабораторію чи танцювальну вечірку (рис.2).

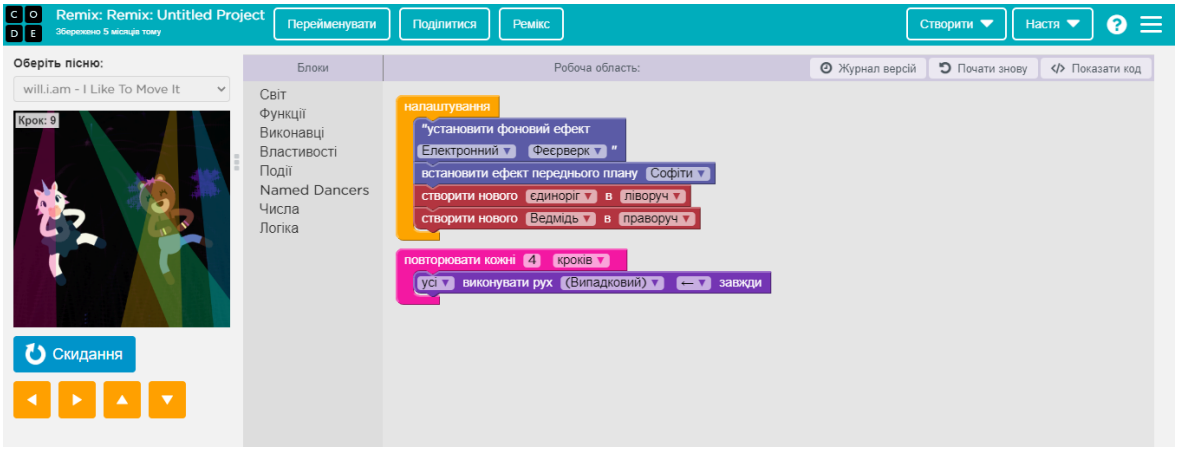


Рис. 2. Приклад проекту в Code.org (Танцювальна вечірка).

Ефективність формування інформаційно-цифрової компетентності полягає в тому, що учні здобувають досвід роботи в інформаційно-цифровому середовищі. Удосконалюється вміння самостійно здобувати знання, обираючи найбільш зручний для себе спосіб, доречно та грамотно висловлювати свою позицію, працювати в команді на досягнення спільного результату.

Отже, шляхи, що спрямовані на формування інформаційно-цифрової компетентності викликають в учнів найбільше мотивації до навчання, зацікавлення, адже діти почали бачити зв'язок між освітнім процесом та реальним життям, хоча і в ігровій формі. Змінилося ставлення до процесу отримання знань: учні усвідомлюють, що будь-яка інформація для навчання є у вільному доступі й вони можуть нею скористатися. Це сприяло підвищенню рівня відповідальності за особисті результати. Учні почали відбирати якісний контент, перевіряти інформацію, виявляти елементарні маніпулятивні впливи. Підвищився рівень ініціативності: почали надходити пропозиції щодо форми виконання завдань, методів оцінювання, участі в проєктах. Смартфони діти почали сприймати як засіб для навчання, а не спосіб відволіктися від уроку.

Проте, не слід забувати, що уроки, на яких формується інформаційно-цифрова компетентність, потребують нового стилю викладання, адже вчитель не може повністю контролювати весь процес навчання та чітко передбачити шлях, яким рухатимуться учні. Перешкодою може стати й неготовність самих учнів до такої роботи. Не слід очікувати, що вони одразу почнуть самостійно шукати інформацію, чітко дотримуватись правил роботи в спільнотах чи постити свої твори в соціальних мережах. Ґаджети тривалий час були для них під забороною, тому діти мають звикнути до нової функції своїх смартфонів (планшетів, ноутбуків) і почати сприймати їх як засіб для навчання.

Список використаних джерел

1. Власій О., Дудка О. Шляхи формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите*

освітнє е-середовище сучасного університету». Київ, 2019. С. 383-397. URL : https://www.researchgate.net/publication/337901597_SLAHI_FORMUVANNA_INFORMACIJNO-CIFROVOI_KOMPETENTNOSTI_UCASNIKIV_OSVITNOGO_PROCESU (дата звернення: 30.03.2022).
2. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Київ, 2019. Вип. 6. С. 8-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_6_4 (дата звернення: 29.03.2022).
3. Гуревич Р. С., М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посібн. Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2012. 348 с. URL : http://kist.ntu.edu.ua/textPhD/itn.pdf (дата звернення: 30.03.2022).
4. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017). URL : https://bit.ly/2BBxM8z (дата звернення: 29.03.2022).
5. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/17.pdf (дата звернення 30.03.2022).
6. Концепція «Нова українська школа». URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 31.03.2022).
7. Морзе Н. В., Бойко М. А., Вембер В. П., Буйницька О. П. Звіт 4. Профіль викладача з напрямку цифрової компетентності з використанням інноваційних інструментів навчання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. Київ, 2020. С. 1-71. URL : https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020spv4 (дата звернення: 30.03.2022)
8. Островська К. М. Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти на уроках української мови та літератури. Рівне, 2020. 74 с. URL : https://roippo.org.ua/upload/iblock/2ee/dosv_d-roboti-ostrovsko_-k.m..pdf (дата звернення: 29.03.2022).
9. Спірін О. М., Носенко Ю. Г., Яцишин А. В.. Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2016. № 6 (56). С. 219-239. URL : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1526/1112 (дата звернення 30.03.2022).

УДК 378.016..*6*

Олексюк Юрій Павлович,
здобувач вищої освіти 22-Тс групи
Науковий керівник:
ст. викл. Ємець О. П.

ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПЛУАТАЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ОБСЛУГОВУВАННІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ

Анотація. *У статті розглядаються питання, пов'язані з загальними особливостями олив та мастил, що дасть можливість майбутнім спеціалістам отримати базові поняття, пов'язанні з підбором та використанням цих експлуатаційних матеріалів.*

Ключові слова: *мастила, оливи, експлуатаційні матеріали, зношування, системи змащування.*

Annotation. *The article considers the issues related to the general characteristics of oils and lubricants, which will allow future professionals to gain basic concepts related to the selection and use of these consumables.*

Key words: *lubricants, oils, consumables, lubrication materials.*

Змащування устаткування є однією з важливих функцій технічного обслуговування технологічного обладнання. Воно здійснюється за допомогою так званих експлуатаційних матеріалів. Добре налагоджена і постійно функціонуюча система змащування – одне з значних засобів профілактики і догляду машин.

Майбутнім спеціалістам, котрі оволодівають рядом знань, пов'язаних з механічною обробкою матеріалів, необхідно мати хоча б базові знання, пов'язані з цією стороною експлуатації обладнання, оскільки реалізація її підтримує його роботоспроможність.

Мета даної статті - висвітлення загальних особливостей олив та мастил.

У процесі експлуатації та зберігання технологічних машин їхні складові одиниці постійно взаємодіють з експлуатаційними матеріалами: оливами, мастилами, спеціальними рідинами. Від експлуатаційних властивостей зазначених матеріалів та умов їх використання залежить характер цієї взаємодії: прискорюються або сповільнюються зношування та корозія деталей, змінюються витрати матеріалів, продуктивність і надійність машин, ефективність їхньої роботи[3, с. 127].

Найпоширенішими експлуатаційними матеріалами, котрі використовуються в технічному обладнанні, є оливи й мастила; поруч з цим, до них відносяться й ущільнювачі, ізоляційні матеріали, гумотехнічні матеріали, гідрорідини, клеї, герметики тощо.

Оливи поділяються на моторні й трансмісійні. Вони виготовляються в основному з нафти, поширеними є й матеріали синтетичного походження.

Трансмісійні оливи застосовують для змащення агрегатів і вузлів силової передачі, а також редукторів ряду машин і обладнання, зокрема зубчастих передач: циліндричних, конічних, спірально-конічних, черв'ячних й гіпоїдних.

Більшість зубчастих передач змащують способом занурення і розбризкування оливи, інколи під тиском разом із розбризкуванням.

Умови роботи трансмісійних олив досить складні. Тертьові поверхні деталей у зубчастих передач зазнають дії великих питомих навантажень. Так, контактне напруження в зоні зачеплення зубів навіть у помірно навантажених циліндричних і конічних передачах досягає 200...600 МПа, а в гіпоїдних - 3000...4000 МПа.

Зубчасті передачі працюють у режимах рідинного, гідродинамічного, еластогідродинамічного або граничного тертя, а найчастіше — водночас у всіх цих режимах.

Вплив температури оливи на зношування зубчастих передач дуже значний. Так, у разі зменшення її температури інтенсивність зношування (наприклад, шестерень) сповільнюється, і за температури 70...80 °С (при температурі повітря 30…40 °С) стабілізується.

Значення трансмісійних олив для забезпечення оптимальних умов експлуатації машин надзвичайно важливе.

Основне їх призначення:

• зниження зношування тертьових деталей трансмісії;

• зменшення витрат енергії, що передається від двигуна до ходової частини й робочих органів, на подолання тертя;

• відведення теплоти від деталей і захист їх від корозії (видалення із зони тертя продуктів зношування та інших забруднень);

• зниження шуму й вібрації шестерень і захист їх від ударних навантажень;

• ущільнення зазорів (люзів) у сальниках і різних з'єднаннях.

Умови роботи трансмісійних олив у зубчастих зачепленнях (швидкість відносного ковзання, контактне напруження, частота обертання, температурний режим тощо) суттєво різняться й здебільшого визначають можливість використання олив у передачах певного типу.

За напруженістю роботи зубчастих передач трансмісійні оливи можна поділити на універсальні, загального призначення, гіпоїдні та ін.

До трансмісійних олив ставляться такі загальні експлуатаційні вимоги:

• добрі в'язкісно-температурні властивості;

• висока мастильна здатність (утворення міцних плівок, що забезпечує надійне й якомога повніше розподілення оливи по поверхні зубів);
• достатні протиспрацьовувальні й протизадирні властивості;
• висока термічна й термоокиснювальна стабільність;
• добрі протипінні та антикорозійні властивості;
• мінімальна дія на гумотехнічні ущільнювальні матеріали, лаки, фарби й пластмаси;
• висока фізична стабільність в умовах тривалого зберігання;
• стійкість до утворення водних емульсій.

Основні показники олив

- В'язкість - один із основних параметрів, який оцінюється кінематичною в'язкістю за температури + 100 °С. Від в'язкості оливи залежать втрата потужності на тертя та інтенсивність зношування тертьових деталей, а також прокачуваність оливи трубопроводами й каналами системи мащення, видалення забруднень із тертьових поверхонь, втрати оливи крізь ущільнення.
- Індекс в'язкості. Чим вищий індекс в'язкості оливи, тим кращі її в'язкісно-температурні властивості.
- Мастильні властивості - здатність олив утворювати на тертьових поверхнях пружну плівку, яка перешкоджає їхньому безпосередньому контактові. Чим кращі мастильні властивості олив, тим менша інтенсивність і швидкість зношування тертьових поверхонь, що особливо важливо в разі виникнення граничного тертя.
- Мийні властивості - здатність олив забезпечувати необхідну чистоту деталей, підтримуючи продукти окиснення й забруднення в суспензованому стані. Мийні присадки виключають різні утворення на деталях.
- Масова частка механічних домішок і води - не допускаються, або допускаються в мізерній кількості. Чим більше механічних домішок і води тим швидше зношуються деталі.

До найбільш вживаних вітчизняних олив можна віднести:

- ТСп-14,5 виготовляється із суміші дистилятної та залишкової олив фенольної очистки сірчистих нафт і містить протизношувальну депресорну та протипінну присадки. Застосовується всесезонно. Призначена для мащення циліндричних, конічних і черв'ячних передач.
- ТЕп-15 виготовляється на основі екстрактів залишкової та дистилятної олив з протизношувальною й депресорною присадками. Застосовується всесезонно. Призначена для мащення циліндричних, конічних і спірально-конічних передач.
- ТСп-10 виготовляється змішуванням деасфальтизованих нафт із малов'язкими низькозастигаючими дистилятними компонентами й містить протизадирну, депресорну та протипінну присадки. Застосовується взимку до -45°С для середньої смуги й всесезонно для північних районів. Призначена для мащення важконавантажених циліндричних, конічних і спірально-конічних передач.
- ТСп-15К виготовляється із суміші дистилятної та залишкової олив сірчистих нафт і містить протизадирну, протизношувальну, депресорну та протипінну присадки. Застосовується всесезонно. Призачена для мащення важко навантажених циліндричних, конічних і спірально-конічних передач великовантажних автомобілів.

У машинах і механізмах наявні вузли тертя (підшипники, деякі зубчасті передачі тощо), які не вдається змащувати рідкою оливою, оскільки до них її не можна або невигідно безперервно подавати. Для мащення цих вузлів використовують мастила.

Мастила — це мінеральні оливи, згущені до мазеподібного стану. Нині випускається кількасот марок мастил різного призначення[3, с. 227].

Вузли тертя, що змащуються мастилом, простіші в обслуговуванні, не так часто вимагають заміни мастила і постійного нагляду за їхньою роботою.

Мастило за своїм складом є складною речовиною. В найпростішому випадку вона складається з двох компонентів — оливної основи (дисперсне середовище) та твердого загусника (дисперсна фаза).

Кількість загусника в мастилах становить 5...30 % (найчастіше 10...20 %). Він і визначає основні властивості мастила.

При перемішуванні оливи із загусником частину останнього вбирає олива яка розбухає, створюючи структурний каркас мастила. При цьому в чашечках, утворених частинками

загусника, що встиг розбухнути, міститься рідка олива. В такому вигляді мастило нагадує грудку вати, просочену рідиною. Структурний каркас не міцний і при невеликому навантаженні руйнується. Тоді олива починає текти, наближаючись до рідкого стану. Цим і забезпечується надійне мащення вузлів тертя. Проте як тільки мастило вивільниться від навантаження, воно зразу немовби застигає та міцно утримується на деталях не стікаючи з них. Ця властивість мастил дає змогу використовувати їх в негерметизованих, слабкогерметизованих або зношених вузлах тертя. Більшість мастил має в своєму складі 80...90 % нафтових або синтетичних олив, до яких з метою надання їм пластичності вводять 10...20 % того чи іншого загусника. Крім того, вони можуть містити до 5 % води, до 10 % графіту, стабілізатори та інші речовини. Як загусник найчастіше застосовують мила різних металів (натрієві, літієві, кальцієві), тверді вуглеводні (парафін, церезин та їх суміші), які одержують з нафти та іншої сировини. Для виготовлення мильних загусників використовують індивідуальні жирні кислоти, які одержують з природних жирів та синтетичних жирних кислот. Перші мастила дістали назву жирових, а другі — синтетичних. Вуглеводні мастила отримують сплавленням нафтової оливи з твердими вуглеводнями. Вони мають невисоку температуру плавлення, абсолютно нерозчинні у воді, крізь них слабко просочуються водяні пари. Ці мастила легко наносяться зануренням деталі в мастильний розплав або за допомогою щітки. Навіть тонкий шар вуглеводневого мастила (близько 0,5 мм) надійно захищає поверхню від шкідливої дії води та пари. Виходячи з цього, такі мастила застосовують також як консерваційні та захисні.

Основними показниками мастил є:

- Водостійкість. Стійкість до дії води. Неводостійке мастило через 10... 15 хв розчиняється. За цією ознакою мастила поділяють на водостійкі та неводостійкі, що й зумовлює їх використання.
- Температура крапання. Це падіння першої краплі мастила, яке нагрівають у капсулі спеціального термометра. Визначає верхню температурну границю використання мастила. Мастила можна використовувати при температурі на 15...20 °С нижче від температури крапання. За температурою крапання мастила поділяють на низькоплавкі, середньоплавкі та тугоплавкі.
- Пенетрація. Умовний показник механічних властивостей, що дорівнює глибині занурення в них стандартного конуса (виражається в десятих частинах міліметра). Характеризує консистентність (густину) мастила, тобто здатність мастила до навантаження й до опору витисненню його з підшипника. Пенетрацію визначають за спеціальним приладом (пенетрометром), який показує число пенет-рації. Чим вище це число, тим нижча спроможність мастила.
- Колоїдна стабільність. Здатність протидіяти виділенню оливи з мастила під дією навантаження. Характеризує консистентність (густину) мастила, тобто здатність мастила до навантаження й до опору витисненню його з підшипника. Пенетрацію визначають за спеціальним приладом (пенетрометром), який показує число пенетрації. Чим вище це число, тим нижча спроможність мастила.
- Випаровуваність. Визначається у відсотках від взятої для випробування кількості мастила. Випаровування та втрати колоїдної стабільності спричиняють підвищення концентрації загусника в мастилах, порушення їхньої однорідності та знижують пластичність мастил.
- Границя міцності. Мінімальне напруження зсуву під дією інерційних сил, при якому мастило починає текти. Визначає здатність мастил утримуватись на поверхні деталей за наявності сили інерції. Вимірюється спеціальним приладом - ротаційним пластовіскозиметром.
- В'язкість. Залежить від швидкості деформації й оцінюється ефективною в'язкістю. Експлуатаційні характеристики мастил покращуються при зниженні в'язкості та при підвищенні швидкості її деформації. Визначається при температурі + 70... 100 °С так званими капілярними віскозиметрами.
- Механічна стабільність. Характеризує властивість мастил протидіяти руйнуванню під навантаженням. Мастило з поганою механічною стабільністю швидко руйнується, розшаровується та витікає з вузлів тертя. Впливає на границю міцності та в'язкість. Визначається приладом таксометром, яким визначають границю міцності до й після руйнування мастила.

- Хімічна стабільність. Визначає стійкість мастила до окиснення повітрям. Окислення призводить до зміни кислотного числа та зменшення границі міцності на зсув. При температурі вище як 100 °С погіршуються антикорозійні властивості. Чим вища хімічна стабільність, тим кращі експлуатаційні властивості мастил.

До найбільш вживаних вітчизняних мастил можна віднести наступні:

- *Графітне мастило УСсА (СКа 2/7-г3)* близьке за складом до синтетичного солідолу. До його складу входить 10% дрібного молотого графіту. За зовнішнім виглядом це темно-коричнева (до чорної із зеленуватим відтінком) мазь, в якій розрізняються дрібні частинки графіту. Графітне мастило використовують для мащення деталей, що мають грубу поверхню й працюють під високим навантаженням. Такими є відкриті зубчасті передачі лебідок, круги катання екскаваторів, кранів, зубчасті вінці розчинозмішувачів, ресорні листи, ланцюги бортових редукторів тощо.
- *Мастила Литол-24, Литол-24РК (МЛи 4/12-3)* мають світло - коричневий колір, готуються згущенням. суміші нафтових олив літієвим милом окистеаринової кислоти. Литол водостійкий навіть у киплячій воді та досить морозостійкий (до - 40 °С) Використовується у будь-яких вузлах тертя, але в погано очищених і грубих вузлах тертя застосовувати таке високоякісне мастило, як Литол, недоцільно, оскільки воно коштує дорого. Сюди ж можна віднести мастила (Фиол-1, Фиол-2, Фиол-3, ЛСЦ-15, ШРБ-4). За технічними умовами ці мастила близькі за своїм складом до Литолу і найчастіше застосовуються при середніх навантаженнях. Фиол-1 (МЛи4/12-1), застосовується в гнучких тросах керування та напрямних ; Фиол-2 (МЛи4/2-2) в індивідуальних механізмах при температурі до + 100 °С; Фиол-3 – аналогічно мастилу Фиол-2, але краще утримується у вузлах тертя.
- *Мастило ШРУС-4 (УЛи 4/12-2)* срібно-чорного кольору на літієвій основі. Його використовують для мащення шарнірів рівних кутових швидкостей. Особливістю роботи цих шарнірів є малі швидкості переміщення (0,4…1,2 м/с) та високі питомі навантаження. Мастило тривалий час контактує з вологим навколишнім середовищем. Його можна замінювати мастилами Литол-24, мастилом №158, але рівнозначної заміни мастила ШРУС-4 в шарнірах приводу немає.
- *Мастило ЛЗ-ЗІ (УЛи4/13-э)* готується неперервним методом на синтетичній оливі (складних ефірах). Воно неводостійке, має добрі в'язкотемпературні властивості та задовільну морозостійкість. Застосовується для мащення підшипників муфт.

Таким чином, оливи та мастила є важливими експлуатаційними матеріалами, використання яких різко підвищує ефективність роботи різноманітних машин та механізмів, збільшує їх надійність та продуктивність, сповільнює зношування та корозію. Тому, на нашу думку, майбутньому спеціалістові, зокрема й по деревообробленню, потрібно хоча б орієнтуватися в загальних особливостей їх.

Список використаних джерел

1. Колосюк Д. С. Використання та економія матеріалів і ресурсів на автомобільному транспорті. Київ : Вища школа, 1990. 206 с.

2. Полянський С. К., Коваленко В. М. Експлуатаційні матеріали. Київ : Либідь, 2003. 446 с.

3. Полянський С. К. Коваленко В. М. Експлуатаційні матеріали для автомобілів і будівельно-дорожніх машин. Київ : Либідь, 2005. 502 с.

4. Шостак В. В. Основи розрахунку та конструкції деревообробного обладнання : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. 392 с.

УДК 377

Повар Олександр Олександрович,
здобувач вищої освіти 11-Тм групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Білосевич І. А.

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація: *У статті проаналізоване значення котролю в освіті України, та як повинен відбуватися контроль на уроках технологій. Названо основні форми контролю, які існують у сучасній освіті. Проведено аналіз та оцінено ефективність цих форм контролю на уроках технологій в умовах тієї мети, яка ставиться сьогодні перед освітою.*

Ключові слова: *контроль, компетентність, трудове навчання, технології, форми контролю.*

Annotation: *The article analyzes the importance educational control in Ukraine, and how to control the lessons of technology. The main forms of control that exist in modern education are named. The analysis and evaluation of the effectiveness of these forms of control in technology lessons in terms of the goal set for education nowadays was performed.*

Key words: *control, competence, labor training, technologies, forms of control.*

Освіта в Україні є необхідною ланкою у політиці, оскільки кожна держава має дбати про майбутнє своїх громадян, а без освіти цього досягнути не можливо. В самій освіті важливим є педагогічний контроль у навчанні, важлививим він і є на уроках технологій. Тому організація педагогічного контролю посідає важливе місце у навчальному процесі.

Як нам говорить закон України про Освіту « Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Відповідно, щоб спостерігати і бачити стан розвитку учня, і використовується педагогічний контроль, щоб бачити, що в учневі розвинуто, а над чим ще треба попрацювати.

Контроль та оцінювання на сьогодні в своїй більшості залишається суб'єктивним, а методи дещо застарілими. Отже, виникає необхідність впровадження системи контролю та методів її реалізації максимальної об'єктивності та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників. Впровадження сучасних методів та форм контролю та оцінки у практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю, – об'єктивність, надійність, вимірюваність, цілеспрямованість, систематичність, тощо, – і дозволило б зробити навчання ефективним та наблизити його до світових стандартів.

Щодо трудового навчання та технологій, то ці предмети завжди були орієнтовані на практичну підготовку учнів і застосуванні здобутих знань на практиці, що вирізняє цей предмет від інших [2]. Відповідно, при організації контролю на уроках технологій слід враховувати ці моменти і бажано при контролі і перевірити застосування теоретичних навичок на практиці, коли це можливо.

Контроль має важливе освітнє і розвивальне значення. Психолого-педагогічні функції контролю полягають у виявленні недоліків у роботі учнів, у встановленні причин цих недоліків і подальше їх усунення. Контроль виконує також велику виховну роль у процесі навчання. Він сприяє підвищенню відповідальності за роботу, що виконується, не тільки учня, але й учителя, привчає школярів до систематичної праці й охайності під час виконання учбових завдань. Взагалі, перевірка знань є формою закріплення, уточнення, осмислення і систематизації знань учнів. Слухаючи товариша, що відповідає, учні разом з тим як би знову повторюють те, що вони вивчили самі напередодні. І чим краще організована перевірка, тим більше умов для такого закріплення.

Перевірка знань є формою педагогічного контролю за учбовою діяльністю учнів. Як відомо, основне навчальне завдання вчителя полягає в тому, щоб весь програмовий обсяг знань був засвоєний дітьми, тому зрозуміло, що без спеціальної перевірки знань не обійтись. Організовувати контроль слід так, щоб набуті знання були виявлені як можна глибше і повніше і що важливо, щоб отримати більш детальну інформацію про те, що слід допрацювати.

Не слід забувати той факт, що контроль навчальних досягнень учнів є важливою об'єктивною формою самоконтролю вчителя. Справді об'єктивною самооцінка вчителя буде лише тоді, коли перевірка знань організована так, що забезпечує найбільш повне виявлення цих знань. Тому контроль є важливою і необхідною складовою частиною навчання і передбачає систематичне спостереження вчителя за ходом навчання на всіх етапах навчального процесу.

Визначення рівня навчальних досягнень у школярів є важливим ще по тій причині, що навчання у кінцевому результаті повинно не тільки озброїти дитину певними знаннями, уміннями та навичок, а й сформувати її компетентності.

Компетентність — це спеціально структуровані набори знань, умінь навичок і ставлень, які набувають у процесі навчання. Набуті навички дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від ситуації проблеми, які характерні для певної діяльності. [4]

Слід зазначити, що на сьогодні деякі вчителі традиційно підходять до організації контролю, використовують його в основному заради співвіднесення результатів із запланованими цілями навчання. Проте перевірка знань учнів повинна давати відомості не лише про правильність чи неправильність кінцевого результату виконаної діяльності, але й про неї саму: чи відповідає форма дії даному етапу засвоєння. Правильно організований контроль навчальної діяльності учнів дозволяє вчителю оцінювати отримані ними знання, уміння і навички, і при виявленні недоліків у знаннях вчасно їх усувати. Все це в сукупності створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей учнів та активізації їх самостійної роботи.

Важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу є систематичне отримання вчителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цю інформацію учитель отримує в процесі контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів. Для ефективності та об'єктивності контролю існує багато різних методів та форм, які можуть дати детальну картину знань та умінь учнів. Тому актуальним є вивчення та оцінка форм контролю на уроках технологій.

Метою статті є аналіз та оцінка ефективності тих чи інших форм контролю в умовах тієї мети, яка ставиться сьогоднішньою освітою.

Почнемо з самого поняття контролю в освіті. Контроль – це виявлення та зрівняння результату навчальної діяльності з тими вимогами, які ставляться навчальною програмою. Метою, яка ставиться перед контролем та оцінкою знань є перевірка якості засвоєння учнями навчального матеріалу, рівень засвоєності знань, умінь та навичок, які передбачені навчальною програмою. Основною функцією контролю є забезпечення зворотного зв'язку між учителем та учнем, одержання учителем об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення прогалин у знаннях.[10].

Контроль є важливим процесом у навчальній діяльності, тому його організація повинна бути систематизованою. Систематизація контролю дозволяє підвищити якість навчального процесу і що саме основне оцінку якості знань учнів. Вдало організований контроль дозволяє і зацікавити учнів вивчати предмет.

Урок предмету «технології» має свої особливості організації контролю учнів. Слід почати з того, що важливим при вивченні цього предмету є формування творчих здібностей, вміння експериментувати та дуже багато практичних навичок.

Взагалі в шкільній практиці як ми знаємо існують два види контролю: поточний та підсумковий. До кожного з цих видів також існують загальноприйняті, або стандартні форми контролю, які є традиційними і при правильному використанні доволі ефективними та об'єктивними. До поточного контролю відносяться такі форми:

- Усне опитування;
- Робота з картками;

- Письмова перевірка;
- Самостійна робота;

До підсумкових форм контролю відносяться:

- Практична або лабораторна робота;
- Контрольна робота;
- Тестові завдання;
- Екзамен;

Тепер давайте розберемо всі ці форми контролю та з'ясуємо, яка з них буде найбільш ефективною на уроках «технологій». Першою і мабуть найпоширенішою формою є усне опитування. Зазвичай на уроках проводиться так зване фронтальне опитування, тобто коли вчитель задає питання кожному учневі, а інші можуть його доповнювати або поправляти. Слід зазначити, що уроки технологій це здебільшого практичні навички, творче мислення, вміння експериментувати, тому усне опитування на такому уроці не дозволить повністю перевірити рівень засвоєності предмету, а лише дасть зрозуміти, що учні в ньому орієнтуються і мають загальні уявлення про ту чи іншу тему.

Другою формою є робота з картками. Картки, які пропонуються учням на уроці, можуть бути різними за змістом, формою, напрямком і це дозволяє уникнути можливості списування та повторювання. Крім того, для більшої ефективності можна зробити картки окремо для різних рівнів засвоєння знань і роздати учням, які відповідають одному із рівнів, і перевірити можливості кожного з учнів, залежно від його рівня. Оскільки відповіді на питання письмові, слід роздати і чисті листки.

Наступною формою є письмова перевірка знань. Вона являє собою перелік питань різного рівня складності, на які учні повинні дати коротку і чітку відповідь. Час на кожну відповідь регламентований, що вимагає чітко сформульованих питань, які не вимагають розширеної відповіді і при тому учням слід лаконічно та точно дати відповідь. За допомогою письмової перевірки можна перевірити обмежену область знань і не дозволяє перевірити весь об'єм вивченого матеріалу саме через обмеженість часу. Однак ці недоліки можна компенсувати іншими формами контролю.

Самостійна робота мабуть є найуніверсальнішою та найгнучкішою формою контролю, оскільки може являти собою як перелік теоретичних питань, на які учні повинні дати обширну відповідь, так і завдання, які є специфічними для певних предметів, наприклад у фізиці це можуть бути задачі, на уроках технологій це може бути пропонування певного рішення для тієї чи іншої розробки. Зрозуміло, що самостійна робота вимагає значно більше часу, ніж інші форми, однак дозволяє якісно перевірити глибину знань та вміння учнів.

Практична або лабораторна робота є незвичайною формою контролю. Її унікальність полягає у тому, що вона вимагає як теоретичної підготовки, так і вміння використовувати знання у різноманітних ситуаціях. Лабораторна робота також активізує пізнавальну діяльність учнів, так як крім роботи теоретичним матеріалом учні переходять і до роботи з реальними предметами. Це все призводить до того, що учням стає цікаво виконувати таке завдання. Рекомендовано цю форму контролю комбінувати з письмовим завданням або тестами, оскільки так можна буде перевірити знання більш глибоко та детально.

Контрольна робота. Дозволяє комбіновано використовувати усі представлені форми контролю, але оскільки контрольна робота розрахована на весь урок, то можна ділити різні завдання на рівні. Наприклад I рівень буде являти собою тести, II рівень – короткі запитання, які не вимагають обширних відповідей, III рівень – запитання з більш обширними відповідями і IV рівень – запитання, які вимагають певного аналізу та використання учнем знань у представленій ситуації.

Тестові завдання. При цій формі контролю учням даються питання і варіанти відповідей. Ця форма контролю дозволяє розглянути обширну кількість питань, при чому у цієї форми є різні типи завдань: відкриті і закриті. Відкриті дозволяють доповнювати відповідь а закриті дозволяють вибрати одну або декілька варіантів відповідей. Тести є доволі ефективним засобом контролю, однак така форма не дозволяє перевірити повну глибину знань з предмету.

Екзамен, як і контрольна робота, будується комбінацією вже представлених форм завдання, але запитання вже будуть не лише стосуватись певної теми, а всього матеріалу, вивченого за рік, що дозволить перевірити знання предмета в цілому.

Ще на уроках «технологій» можна використати таку форму контролю як захист проекту, над яким учень працював протягом вивчення теми. Це також зможе показати, чи учень розуміє предмет і має необхідні знання та вміння. Так, ця форма не є основною, але на мою думку важливою, оскільки так учень зможе продемонструвати роботу учня.

Отже, контроль знань та умінь залишається одним з найважливіших етапів навчання у сьогоднішній освіті. Контроль є необхідним, оскільки дозволяє перевірити рівень знань та умінь на уроках та виявити учнів, які мають різні рівні сформованості та засвоєння навчального матеріалу. Предмет «технології» є таким предметом, де важливими крім теоретичних знань є практичні навички, творчість, креативність і плануючи проводити контроль знань слід враховувати ці особливості і таким чином планувати, як перевірити рівень сформованості учнів на уроках.

Список використаних джерел

1. Бербец В. В. Контроль навчальних досягнень учнів у процесі проектно технологічної діяльності: Трудова підготовка в закладах освіти, 2003. №2.-С 21-25
2. Буханевич Н. В. Об’єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів. *Модернізація вищої освіти у контексті євро-інтеграційних процесів:* матеріали Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю., 2007. С.299-303 URL: http://eprints.zu.edu.ua/5618/2/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf
3. Делікатний К. Г. Авторитет оцінки. Київ : Знання, 1990. 48 с
4. Державний стандарт базової середньої освіти від 30 вересня 2020. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 18.02.2022)
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарука. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с. URL : http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/111672 (дата звернення: 22.02.2022)
6. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посібн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015 р. 632 с. URL : https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451773 (дата звернення: 05.03.2022)
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. 5-те видання, доповнене і перероблене. Київ : Кондор, 2007 р. 656 с. URL : https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika/pedagogika-mojseuk-n-e-navc-posibnik (дата звернення: 14.03.2022)
8. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 18.03.2022)
9. Технології 10-11 клас : навчальна програма для загальноосвітніх начальних закладів від 2017 р. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017. 12 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/tech-st-ak.pdf (дата звернення: 21.03.2022)
10. Янушкіна В. А. Сучасні засоби об’єктивного оцінювання знань учнів на уроках технологій. *Наукові записки молодих учених.* Центральноукраїнський держ. пед. університет імені Володимира Винниченка, 2018. URL : https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/download/1471/pdf (дата звернення: 25.03.2022)

УДК 3733.016:613.7

Прядун Аліна Вадимівна,
здобувачка вищої освіти 41-Б групи
Науковий керівник:
к. с.-г. наук, доцент Тригуба О. В.

ОЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТОСТІ В УЧНІВ 6 КЛАСУ

Анотація. *У статті розглянуто поняття екологічної грамотності. Проведено аналіз і оцінку сформованості екологічної грамотності в учнів 6 класу на уроці біології. В науковій розвідці проаналізовано основні методи роботи вчителя біології з учнями основної школи.*

Ключові слова: *екологічна грамотність, освітній процес, екологічне виховання, навколишнє середовище.*

Annotation. *The article considers the concept of environmental literacy. The analysis and assessment of the formation of ecological literacy in students of 6grades in biology class is carried out. The scientific research analyzes the main methods of work of a biology teacher with primary school students.*

Key words: *ecological literacy, educational process, ecological education, environment.*

Погіршення екології навколишнього середовища це актуальна проблема сьогодення. Тому важливою є потреба попередити руйнування природи як наслідку діяльності людини. Виникає необхідність критичного осмислення екопроблем та сформувати у громадян нашої держави, стратегії раціонального ставлення до навколишнього середовища, шляхом цілеспрямованого екологічного виховання.

Окремі риси і складові екологічної компетентності визначені у «Концепції екологічного виховання»[5], «Концепції національного виховання»[6], Законі України «Про освіту»[3], Законі України «Про вищу освіту»[2] та ін.

Важливою складовою у формуванні екологічної культури, основних екологічних компетентностей, екологічного мислення і свідомості, які ґрунтуються на бережливому ставленні до природи у нашого населення є знання отримані у закладі загальної середньої освіти. Вчителі біології та екології є тими людьми, які навчають учнів критично аналізувати відносини «людина-природа» та інформують про раціональність використання ресурсів.

Під час вивчення біології в учнів формується позитивне ставлення до охорони природи та мотивація активно впливати на навколишнє середовище. Також вчителі-предметники природничого спрямування мотивують учнів до необхідності брати участь у вирішенні екологічних проблем через шляхи впровадження екологічних та ресурсозберігаючих технологій.

У ЗЗСО України природоохоронна освіта та формування екологічної компетентності в навчальному курсі біології вивчається в межах 61 екологічної теми.

Результати досліджень у сфері екологічної освіти свідчать про те, що праць які стосуються формування екологічної грамотності є досить невелика кількість.

Основні підходи до змісту, сутності та структури екологічної компетентності, визначення принципів, за якими відбувається формування цієї якості, визначено у працях О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалєй та ін.

Так, загальні положення екологічної освіти і виховання, питання формування екологічної культури особистості вивчали Г. Бєлєнька., І. Борисова, А. Волкова, О. Захлєбний, І. Звєрєв., В. Крисаченко, О. Лабенко, С. Лебідь, Н. Лисенко. І. Матрусов, О. Мащенко, Р. Науменко, Л. Печко, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Г. Пустовіт, І. Родигіна, М. Соннова, А. Степанюк, І. Суравегіна, В. Скребець, Л. Тарасов, М. Хилько, С. Шмалєй, В. Ясвін, А. Ясинська та ін.

Мета статті – визначення поняття «екологічна грамотність», оцінка й аналіз сформованості екологічної грамотності учнів 6 класу.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з вказаної проблематики.

2. Виявити рівень сформованості екологічної грамотності учнів 6 класу на уроках біології.

На початку дослідження нами було застосовано анкетування на знання основних принципів екології, далі методики аналізу системного мислення. Дослідження проводились на базі ОЗ Балашівського ліцею Березнівської міської ради Рівненської області. В опитуванні взяло участь 36 учнів.

Ще в ХХ столітті в Україні розпочалася реалізація екологічної освіти. Зокрема, відбулося влиття елементів екологічної грамотності до загальної біологічної освіти. На сьогоднішній день формування екологічної грамотності розглядають як актуальну педагогічну проблему. Руйнування навколишнього середовища є причиною нашої безграмотності, щодо принципів екології Безграмотність надає велике вплив на нинішню екологічну кризу, яка буде існувати доки ми не станемо екологічно грамотними.

У роботі С. А. Кузьміної «Екологічна грамотність школярів як необхідність сучасної освіти» відзначається, що «в основі екологічної грамотності лежить формування екологічних знань. На основі знань про взаємозв'язки в природі, можна формувати емоційно-ціннісне ставлення до природи, розуміння та дотримання правил поведінки [7, с. 50].

Ці визначення частково знаходять своє відображення в «Державному стандарті базової середньої освіти» (2020) та «Концепції екологічної освіти України (2001), де серед осиних завдань є:

– розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях, уміння прогнозувати особисту діяльність інших людей та колективів;

– розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки [1].

У «Державному стандарті базової середньої освіти» є визначення «екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства» [1]. Тобто, можна зробити висновок, що саме формування екологічної компетентності включає в собі риси грамотного поводження з навколишнім середовищем.

Показники сформованості екологічної грамотності в учнів основної школи:

1. Участь у будь-якій діяльності разом із вчителями та дорослими з проявом самостійності та творчості (суботники, збір природного матеріалу, створення екологічних проєктів, екологічних акцій,організацій та ін).

2. Взаємодія з представниками тваринної та рослинної світу (екскурсії в екокуточки, екопарки, заповідники, ботанічні сади, тощо).

3. Виконання низки правил поведінки у навколишньому середовищі, які стають корисною звичкою.

4. Світоглядні уявлення учнів про раціональну взаємодію людини із природою.

5. Вміння оцінювати результати взаємодії людей із природою[7, с. 50-51].

Екологічна грамотність є результатом цілеспрямованого виховання. Цей результат виражається в умінні людини досягати гармонійних відносин з навколишнім світом і самою собою. У формуванні гармонійної і повноцінної особистості провідна роль відводиться процесу освіти, суть якої полягає в набутті і накопиченні інформації екологічного характеру, а також в процесі формування світовідчуття і світогляду, переконань і поглядів, ціннісних орієнтацій, що визначають подальшу екологічну поведінку.

Екологічно грамотна особистість повинна володіти екологічним мисленням, тобто міркувати і переробляти інформацію екологічного характеру, усвідомлювати наслідки своїх дій для навколишнього середовища. Для цього необхідно усвідомлювати і розуміти взаємозв'язки процесів природи, підтримувати екологічні цінності і будувати свою діяльність спираючись саме на них, подолати споживче ставлення до природи і усвідомити, що відповідальність за життя планети лежить на кожному члені суспільства

Дослідження рівня сформованості екологічної грамотності учнів 6-А, 6-Б класів нами розпочато з методики знання екологічних принципів Є. Гриньової. Анкетування проводилось в двох групах респондентів у 6-А та 6-Б класах. В результаті проведеного дослідження

(Рис.1.) нами було встановлено, що в 1 групі (6-А клас) високий рівень сформованості екологічної грамотності мають лише – 4 учні(23%) , низький – 8 учнів (44%), середній рівень – 6 учнів (33%). У 2 групі (6-Б клас) високий рівень мають – 4 учні (23 %), низький – 9 учнів (50 %), а середній – 5 учнів (27%).

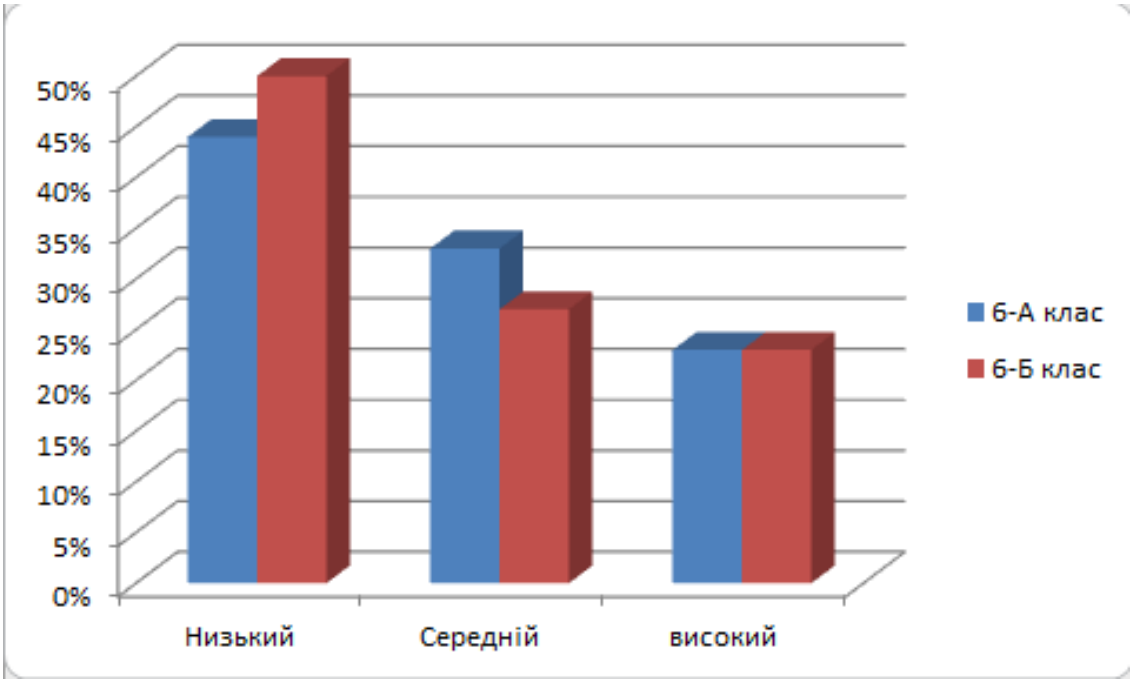


Рис. 1. Рівень сформованості екологічної грамотності за методикою знання екологічних принципів.

За допомогою цієї методики ми визначили на скільки сформована екологічна грамотність в учнів 6 класу. Для проведення експериментального дослідження, нами було розділено учнів на дві групи – експериментальну та контрольну.

У контрольній групі (6-Б клас) проводилися уроки біології в стандартній формі із застосуванням традиційних засобів навчання. В експериментальній групі (6-А клас) було запропоновано використання інноваційних методів навчання, зокрема створення вебквестів «Подорожуй Рівненщиною», «Мальовнича Рівненщина», створення проєктів «Зроби довкілля чистішим», «Крокуй до чистого подвір'я».

Після двох тижнів роботи з учнями, нами був проведений контрольний експеримент для виявлення рівня сформованості екологічної грамотності за методикою Є. Гриньової.

В результаті застосування цієї методики (Рис. 2), ми отримали такі дані контрольного експерименту щодо рівнів сформованості екологічної грамотності. Високий рівень в експериментальній групі (6-А клас) становить 40% (7 учнів), у контрольній (6-Б клас) – 27% (5 учнів). Середній рівень у першій групі 33% (6 учнів), а в другій 50% (15 учнів). Низький рівень в контрольній групі складає 50 % (19 учнів), а в експериментальній 27 % (5 учнів).

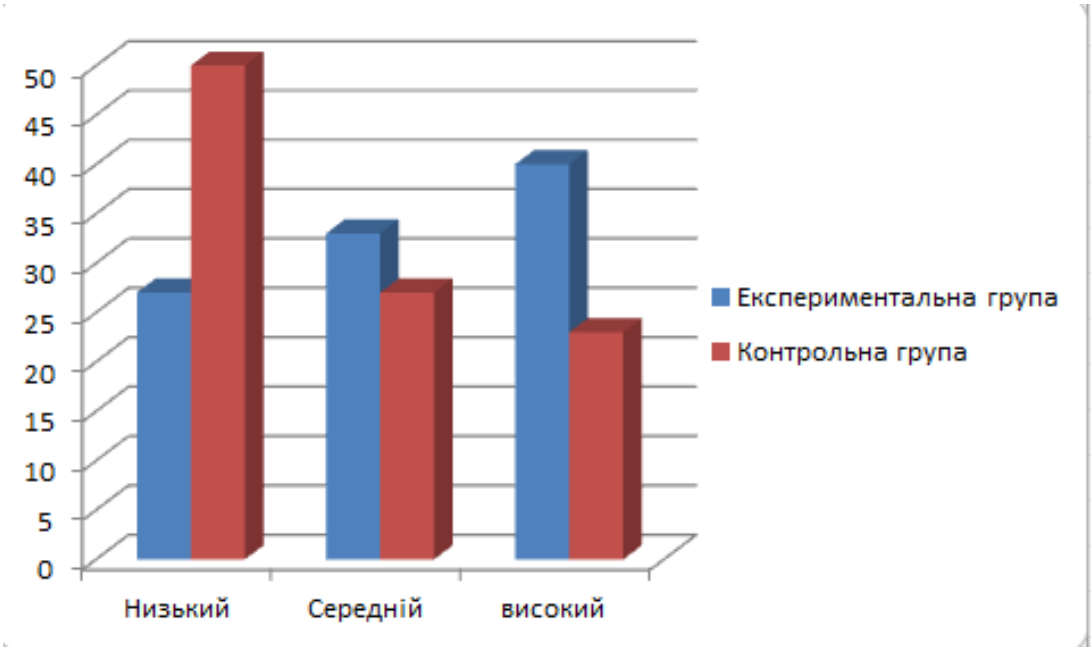


Рис. 2. Результати сформованості екологічної грамотності експериментальної та контрольної групи

Проведене дослідження свідчить, про те, що ефективним є застосування інноваційних технологій на уроці біології. Про це свідчать результати в експериментальній групі, адже в учнів підвищився рівень сформованості екологічної грамотності, на відміну від контрольної групи в якій покращення не відбулося динаміки у засвоєнні екологічних знань.

Для формування екологічної грамотності, доцільним є використання форм, методів і засобів організації екологічного виховання. Варто виокремити традиційні та інноваційні форми роботи з екологічної освіти і виховання учнів основної школи, що сприяють формуванню цілісної картини світу, розширенню світогляду учнів і збагаченню знань.

Учитель біології вільний у виборі будь-яких форм, методів і прийомів роботи, але провідною залишається урок. Ця форма роботи чітко регламентована часом і створює сприятливі умови для того, щоб учні навчалися та опановували знання з біології, також розвиває виховні та творчі здібності дитини.

Науковиця Колесникова Г. стверджує, що «вивчення навколишнього середовища неможливе без безпосереднього її спостереження і дослідження. Необхідно досліджувати предмети природи, явища, взаємозв'язки і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Саме тому в практичній діяльності учнів основної школи часто зустрічається такий вид діяльності, як екскурсія на природі. Систематичне проведення екскурсій-важлива і необхідна умова формування екологічної грамотності учнів» [4, с.50].

Відносно новим методом видом діяльності учнів є метод проектів, брейн-ринги, кейс-метод.

З метою закріплення отриманих екологічних знань може проводитися інтелектуальний брейн-ринг. Ця форма роботи передбачає питання різного рівня складності, за які можна отримати різну кількість балів. Застосовувані ігрові моменти роблять урок більш цікавим, насиченим і пізнавальним.

Успіх екологічного виховання і освіти в школі залежить від використання різноманітних форм і методів роботи, їх розумного поєднання. Те, наскільки вдало були підібрані форми і методи виховання, визначається спадкоємністю діяльності учнів в умовах школи і навколишнього середовища. Зміст шкільного курсу біології сприяє екологічному вихованню школярів і має для цього величезні можливості.

Застосування інноваційних технологій навчання сприяє формуванню екологічної грамотності учнів. Для визначення рівня сформованості екологічної грамотності використовували методику знання екологічних принципів Є. Гриньової. Використання інноваційних методів навчання, зокрема, створення вебквестів «Подорожуй Рівненщиною», «Мальовнича Рівненщина», «Зроби довкілля чистішим», «Крокуй до чистого подвір'я»,

сприяє формуванню екологічної грамотності, у експериментальній групі рівень зріс на сімнадцять відсотків порівняно із контрольною. Результати дослідження не вичерпують усієї проблематики обраної нами теми і вимагають подальшої розробки в контексті подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти» (2020). URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti (дата звернення : 07.04.2022).
2. Закон України «Про вищу освіту». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення : 07.04.2022).
3. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення : 07.04.2022).
4. Колесникова Г. І. Екологічні екскурсії із школярами. *Нова Школа*. 205. №6. С. 50-52.
5. Концепція екологічної освіти України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text (дата звернення: 07.04.2022).
6. Концепція національного виховання. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text(дата звернення : 07.04.2022).
7. Кузьміна С. А. Екологічна грамотність школярів як необхідність сучасної освіти. *Початкова школа.* 2010. № 5. С. 47-50.

УДК 372.857

Шворак Віта Валеріївна,
здобувачка вищої освіти 11-Бм групи
Науковий керівник:
к. б. н., доц. Галаган О. К.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ, ЕКОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Анотація.*У статті розкрита суть впровадження інноваційних технологій в освітній процес, зокрема на уроках біології, екології та основ здоров'я. Охарактеризовано вплив інновацій на навчання, а також проаналізовано методи та форми з використанням інноваційних технологій.*

Ключові слова: *інновації, технології, впровадження, освіта, урок, метод, застосування, розвиток, об'єкт, форма, знання, тема, біологія.*

Annotation.*Thisarticlerevealstheessenceoftheintroductionofinnovativetechnologiesintheeducationalprocess, inparticularonthelessonsofbiology, ecologyandbasicsofhealth. Theinfluenceofinnovationsonlearningischaracterized, aswellasmethodsandformswiththeuseofinnovativetechnologiesareanalyzed.*

Keywords:*innovation, technology, implementation, education, lesson, method, application, development, object, form, knowledge, topic.*

В наш час суспільство розвивається дуже стрімко. Постає питання переходу на новий щабель розвитку людства – інформаційний рівень. В свою чергу, це неодмінно зобов'язує кожного орієнтуватися у величезній кількості інформації, пристосовуватися до постійних, безупинних технологічних нововведень. Суттю інноваційних явищ у теперішній освіті є: питання вивчення, систематизації та розповсюдження сучасних педагогічних навиків; ще однією важливою проблемою є - введення здобутків психолого-педагогічної науки в практичне застосування.

На сьогоднішньому етапі розвитку освіти, саме інноваційні технології стали показником якості навчального процесу. Вони забезпечують необхідні умови для успішного розвитку кожної особистості, дозволяють реалізувати права на ініціативу, на особистісну свободу самовдосконалення, а також на виявлення творчого вкладу вчителя.

Питання інноваційних технологій все частіше стає об'єктом досліджень науковців, тому що дистанційне навчання і різкий розвиток використання сучасних технологій на сьогодні є дуже популярними, що дає вагомі підстави для актуальності обраної теми дослідження.

Педагогічні інструментарії, які застосовуються вчителями на уроках біології, екології та основ здоров'я для розвитку всесторонніх здібностей в учнів посідають важливе місце в сучасній освіті.

Мета статті – дослідити сучасні формитаметоди використання інноваційних технологій та результативність їх впровадження на уроках біології, екології та основ здоров'я.

Завдання статті:

1. розкрити значення інноваційних технологій на сьогоднішній час;
2. охарактеризувати вплив інновацій на процес освіти;
3. проаналізувати форми та методи роботи з використанням інноваційних технологій.

Зацікавленість учнів предметом формується під безпосереднім впливом учителя і значною мірою залежить від його особистості. Творче застосування інтерактивних форм та засобів навчання, які має у своєму розпорядженні вчитель, дає йому змогу виробити власну систему роботи, досягти справжньої майстерності. Інтерактивні методи використовують з метою створення на уроці ситуації, яка дає учням змогу працювати разом, засвоювати, повторювати, систематизувати навчальний матеріал, виконувати практичні лабораторні роботи, створюють атмосферу співпраці, творчої взаємодії в навчанні: кращого сприйняття та засвоєння матеріалу, створення мікроклімату, який стимулює учня до вільного висловлювання своїх думок та вражень[6].

Розвиток інновацій в освітньому процесі є відповідним сучасності фактом. Це явище є дуже активним та результативним. Запровадження інновацій дає змогу розв'язати протиріччя між традиціоналізмом та попитом на модернізацію освіти. Становлення сучасної освітньої системи, вимагає значних змін прогресуючої орієнтації щодо підготовки кваліфікованих учителів біології, екології та основ здоров'я. Це зумовлено тим, що сучасна освіта має бути сконцентрована на впровадженні сучасних технологій та зосереджена на влиття в міжнародне середовище освіти.

У своїй статті Пеца М. Я. звертається до думки Руснак Т. М. у її праці «Сучасні технології навчання», що інновація є педагогічним явищем, яке розглядають як особливий вид педагогічної діяльності мислення, яка впроваджує нововведення в освіту [3, с. 95; 6].

Особливого значення в реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває професійна підготовка вчителів біології, екології та основ здоров'я. Саме вони покликані формувати в учнів природничо-наукову картину світу, розкривати різноманіття причинно-наслідкових зв’язків в системі «Природа-Суспільство», виховувати молодь на екоетичних принципах, забезпечувати всебічні освіту і виховання молоді, тощо. Вчителі біології внаслідок специфіки своєї професійної підготовки та особливостей навчального предмету, що викладають, найкраще ознайомлені з концепцією сталого розвитку. А отже, вчителі біології мають стати одними з перших агентів суспільних змін у напрямку до сталості, забезпечити передумови еволюційного розвитку суспільства та біосфери шляхом підготовки молодого покоління та реалізації функцій освіти для сталого розвитку[2, с. 4].

Кайдалова Л.Г. згадує, що Макаренко А.С. у своїй роботі «Педагогическиесочинения в восьми томах» зазначав, що секрет педагогічної майстерності полягає полягає в знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Тому оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою, оскільки основою її формування є, перш за все, практичний досвід [4, с. 5; 5, с. 202-204].

Інноваційні технології є складовою частиною великого інноваційного процесу. Він має на меті послідовно, цілеспрямовано впливати на зміну, модернізацію методів навчання, його форм, змісту, структуру та пристосування до суспільно-історичного розвитку.

Нововведення не можуть виникнути ні з чого, вони є результатом постійних пошуків, систематизації, широкого аналізу педагогічного досвіду. Основою інновацій в освіті впровадження в практику психолого-педагогічного досвіду, а також передових методих іноземних спеціалістів.

Головним завданням будь-якої технології є досягнення вищого рівня навчання і виховання. Для реалізації цього педагогічна технологія має виконати такі вимоги:

1) науковість – усі педагогічні прийоми певної технології повинні мати наукове обґрунтування;

2) системність – усі складові технології повинні бути взаємопов'язані та складати у сукупності єдине ціле;

3) передбачуваність – етапи впровадження та очікувані результати технології повинні бути чітко сплановані;

4) ефективність – застосування певної технології виправдовує витрати (часові, емоційні, матеріальні тощо) для отримання гарантованого результату;

5) можливість відтворення – можливість використання, повторення технології іншими суб'єктами;

6) оптимальність – певна технологія має низку переваг порівняно з іншими для отримання бажаного результату [3, с.77].

Аналіз науково-методичної літератури видань показав, що інноваційні технології здатні розв'язувати багато проблем процесу навчання, а саме:

- використовувати передові методики;
- змінювати форми навчання та види діяльності в межах одного уроку;
- полегшувати підготовку вчителя до процесу підготовки до уроків;
- розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку;
- реалізувати ігрові методи на уроках;
- здіснювати роботу в малих групах або індивідуальну роботу;
- проводити інтегровані уроки, забезпечуючи посилення міжпредметних зв'язків;
- організовувати інтерактивні форми контролю знань, умінь та навичок;
- організовувати самостійні, дослідні, творчі роботи, проекти, реферати на якісно новому рівні з можливістю виходу в глобальний інформаційний простір.

Якісне та результативне використання комп'ютерних технологій є одним з видів інноваційного навчання. Використання цієї технології безпосередньо залежить від технічного та програмного забезпечення.

Застосування на уроках біології, екології та основ здоров'я мультимедії стане оптимальним вирішенням проблемних питань у викладанні шкільного курсу. Одночасно з цим буде формуватися інформаційна компетенція та підвищиться рівень інформаційної культури.

Технології мультимедійного навчання – це сукупність технічних і дидактичних засобів навчання – носіїв інформації. Технічні засоби мультимедіа дозволяють перетворювати інформацію (звуку і зображення) з аналогової, тобто безперервної, у цифрову (дискретну) форму з метою її обробки та зберігання, а також зворотне її перетворення, щоб ця інформація могла адекватно сприйматися людиною.

Під час застосування на уроках біології, екології та основ здоров'я різноманітних інноваційних технологій, учитель може демонструвати: мікросвіт клітини, ріст і розвиток організмів, еволюцію живих систем, розвиток життя на Землі, тобто за короткий час демонструвати процеси, які проходять упродовж місяців, років і навіть століть; знайомити з явищами, що мають звукове відображення; проводити практичні та лабораторні роботи. Це безумовно дозволить підвищити звичайний урок на новий сучасний рівень викладання, покращити статус учителя, впроваджувати в навчальний процес інформаційні методики, розширювати можливості ілюстрованого супроводу уроку, використовувати різні форми навчання та види діяльності в межах одного уроку, ефективно організовувати контроль знань, умінь та навичок учнів, полегшувати та вдосконалювати розробку творчих робіт, проектів, рефератів [5, с. 71].

Інша форма презентацій – фото- чи відеоколаж, або «безтекстова презентація», активізує чуттєву й емоційну сферу сприйняття інформації та забезпечує залучення учнів до творчої діяльності. Виразні, короткі, але ефективні, із музичним супроводом презентації доцільно створювати для учнів 7 класу під час вивчення вегетативних і генеративних органів, у 10-11 класах – поділів клітин мітозу, мейозу, етапів індивідуального розвитку організмів, життєвих циклів тощо.

У порівнянні із звичайною формою проведення уроку, яка змушує учителя завжди використовувати крейду та дошку, використання інноваційних технологій, зокрема презентацій, під час будь-якого етапу уроку зменшує витрати часу, який доцільно застосувати для кращого пояснення матеріалу чи повторення вже вивченого.

Результатом використання сучасних інформаційних технологій учень отримує вміння орієнтуватись в інформаційному просторі, має можливість використовувати інформацію, у зручному для нього вигляді, а також це збільшує та поглиблює теоретичні знання, що дає змогу в майбутньому використовувати вміння професійного самовизначення[10, с.12].

Одним із ефективних інноваційних підходів до викладання біології, екології та основ здоров'я в сучасній школі є використання логічно-опорних сигналів (ЛОС) та структурно-логічних схем (СЛС).

У результаті використання СЛС та ЛОС досягається: активізація учнів на уроці, підвищується інтерес до навчання, більша свобода в міркуваннях і доведеннях учнів, позбавлення від механічного заучування, зняття скутості та страху перед помилкою.

СЛС – це висновки, які народжуються на очах у вигляді карток, таблиць, малюнків. СЛС – це плани - конспекти, де працюють різні аналізатори пам'яті, декілька органів чуття, мислення, збільшується сприйняття, осмислення, пропускна властивість мозку .

Окрім того, Верещагіна Г.Д. виділяє методику «Бачено-небачено». У цій методиці вчитель вивішує на дошці заздалегідь виготовлені схеми, на яких різним шрифтом, у різних напрямках написані терміни. Через одну хвилину плакат знімається, а команди записують усі слова, що запам'яталися. Потім наступає етап взаємоперевірки і самоперевірки знань [6, с.34].

Критичне мислення – це уміння врівноважувати у своїй свідомості різні точки зору; об'єднання активного й інтерактивного процесу; перевірка окремих ідей на можливість їх використання; моделювання систем доказів, на яких базуються різні точки зору; переоцінка й переосмислення понять та інформації. Таким чином, критичне мислення – це складний ментальний процес, який починається із залучення інформації й закінчується прийняттям рішення[3, с.95].

Розвиток критичного мислення можна досягнути, використовуючи різні методичні стратегії, які застосовують на окремих етапах уроку біології, екології та основ здоров'я. Найбільш розповсюдженими є:

- «мозкова атака» (на стадії релаксації (наприклад перевірка домашнього завдання з теми «Здоровий спосіб життя»));
- асоціювання (на стадії евокації). Так, на уроці біології в 7 класі, вивчаючи тему «Значення грибів у природі та житті людини » учні складають асоціативний кущ;
- джигсоу (на стадії осмислення). Так, у процесі вивчення теми «Вплив алкоголю, наркотиків, токсинів на нервову систему й поведінку людини» у 9 класі працює чотири групи на уроці. Перша група досліджує вплив алкоголю, друга – вплив наркотиків, третя – вплив токсинів, четверта – наслідки й профілактику вживання алкоголю й наркотиків.
- сенкан (на стадії рефлексії). При вивченні теми «Покритонасінні», доцільним буде запропонувати учням скласти сенкан до слова «квітка»;
- есе (на стадії рефлексії). Можна застосувати як домашнє завдання при вивченні теми «Екологічний вплив навколишнього середовища на біоценоз».

На сьогоднішній день найефективнішим способом соціалізувати учнів під час навчання є використання інноваційних технологій (інтерактивного навчання).

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, під час якої створюються комфортні умови для навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну самостійність, має можливість самореалізуватися, має свободу самовираження ідей.

Визначення О. Пометун та Л. Пироженко: "Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)…"

При використанні інноваційних технологій навчання учень стає суб'єктом цього процесу, відчуваючи себе при цьому активно залученим до отримання знань та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Це безпосередньо сприяє мотивації і стимулу до вивчення предмета, а також високій ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання[10, с.122-123].

Інноваційні методи навчання є невід'ємною частиною особистісно-зорієнтованого навчання, тому що сприяють процесу соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Більшість навчальних мультимедійних програм з біології за дидактичним призначенням є допоміжним, ілюстративним джерелом знань. Із цією метою можуть бути використані такі матеріали або їх фрагменти:

- ілюстрований матеріал з екології, з основ цитології, з основ генетики тощо;
- опис різноманітних видів тварин шляхом подання ілюстрованої інформації в поєднанні зі звуковим і текстовим супроводом і відеофрагментами;
- залучення до самостійного створення мультимедійного матеріалу;
- фотографії, опис тварин, відеозйомки тварин у русі, годування тощо;
- різноманітні відеосюжети (наприклад: життя диких тварин, будова клітини прокаріотів);
- інтерактивні предметні ігри на онлайн платформах;
- енциклопедичний матеріал.

Організувати роботу з систематизації знань допомагають різні мультимедійні презентації, а особливо, коли мова йде про живі організми.

Усе це дозволяє вивести сучасний урок на якісно новий рівень:

1. підвищувати статус учителя;
2. впроваджувати в навчальний процес інформаційні технології;
3. розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку;
4. використовувати різні форми навчання та види діяльності в межах одного уроку;
5. ефективно організовувати контроль знань, умінь та навичок учнів;
6. полегшувати та вдосконалювати розробку творчих робіт, проектів, рефератів.

Висновки. Проведення уроку у разі комплексного застосування традиційних та інноваційних технологій забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й уміння розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації. Застосування інформаційно-комунікативних технологій на уроках біології, екології та основ здоров'я сприяє активізації творчої пізнавальної діяльності учнів, підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Саме за такими технологіями — майбутнє сучасної освіти. На уроках біології, екології та основ здоров'я інноваційні технології посідають важливе місце, тому що впровадження інновацій на уроках спонукає до вияву творчої заповзятості як учнів, так і вчителів.

У майбутньому вбачаємо подальші дослідження цієї теми, адже інноваційні технології перебувають в постійному розвитку та модернізації. Обрана тематика завжди буде актуальною та перспективною для педагогічних галузей.

Список використаних джерел

1. Верещагіна Г. Д. Впровадження інноваційних технологій на уроках біології з використанням опорних конспектів : методичний посібник. Донецьк : Харцизька українська гімназія з класами загальноосвітньої школи І ступеня, 2011. 50 с.

2. Гвоздій С. П. Інноваційні технології навчання біології та основ здоров'я. Одеса : ОНУ, 2021. 68 с.

3. Евдокимов В. И., Олейник Т. А., Горькова С. А., Микитюк М. В. Практикум по развитиюкритическогомышления. Харків : Торнадо, 2002. 144 с.

4. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч.посіб. Харків : Видавництво НФаУ, 2009. 150 с.

5. Коваль М. С. Роль мультимедійних та інформаційних технологій на практичних заняттях із спеціальних дисциплін.*Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2009. № 6. 76 с.

6. Майданик О. П. Використання інноваційних технологій на уроках хімії та біології як крок до особистісно-зорієнтованого навчання. *Хмурівські читання.* URL : http:// http://timso.koippo.kr.ua/hmura10/vykorystannya-innovatsijnyh-tehnolohij-na-urokah-himiji-ta-biolohiji-yak-krok-osobystistno-zorijentovanoho-navchannya/ (дата звернення: 06.12.2021).

7. Пецан М. Я. Інноваційні підходи до викладання біології. *На урок:* веб-сайт. 2019. URL : https://naurok.com.ua/stattya-innovaciyni-pidhodi-do-vikladannya-biologi-81255.html / (дата звернення: 22.12.2021).

8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.- метод. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 192 с.

9. Руснак Т. М. Сучасні технології навчання. Хмельницький : Основа, 2007. 126 с.

10.Селевко Г. К. Проектуємо комп'ютерний урок.*Відкритий урок.* 2006. № 3-4. 25 с.

РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ЛІНГВІСТИЧНІ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

УДК 82.161.*2*

Барилко Марія Іванівна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Дубровський Р. О.

СПОСОБИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ АВТОРА У НОВЕЛІСТИЦІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО

Анотація. *У статті розглянуто особливості представлення авторської позиції у новелах Миколи Хвильового. Зроблено акцент на елементах гри із читачем, введення його в художній світ твору як співтворця тексту. Також простежено специфіку взаємодії елементів трихотомії «автор – герой – читач». Здійснено аналіз різних наративних стратегій автора в новелах «Редактор Карк» та «Я (Романтика)», зокрема стратегії «відсторонення автора» від сюжету та «діалогу з читачем».*

Ключові слова: *автор, авторський голос, герой, гра з читачем, наратор, наративна стратегія.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of presenting the author 's position in the short stories of Mykola Khvylovy. Emphasis is placed on the elements of the game with the reader, his introduction to the artistic world of the work as a co-creator of the text. The specifics of the interaction of the elements of the trichotomy "author – hero – reader" are also traced. The analysis of various narrative strategies of the author in the short stories "Editor Kark" and "I (Romance)", in particular the strategy of "removal of the author" from the plot and "dialogue with the reader" was performed.*

Key words: *author, author's voice, hero, game with reader, narator, narrative strategy.*

Читаючи художній твір, ми так чи інакше відчуваємо себе поряд із його персонажами, намагаємося дати їм моральну оцінку. Причому іноді це вдається зробити лише в момент кульмінації, а оцінка може бути неоднозначною. В інших творах читачам здається, що сам автор підказує правильні відповіді, що він незримо (або зримо) присутній в усіх описаних подіях. Тож способи самопредставлення автора в художньому творі залишаються актуальною літературознавчою проблемою. Безперечно, цікаво буде розглянути їх у досить неординарного письменника І половини ХХ століття Миколи Хвильового (Фітільова). Можна сміливо стверджувати, що художні прийоми, використані лідером Вільної академії пролетарської літератури (ВАПЛІТЕ), випередили свій час. Будучи послідовником естетичної концепції імпресіонізму, письменник усе з зумів витворити власний романтично-вітаїстичний стиль, не схожий на жоден ідіостиль його сучасників.

Новелістика автора порушує багато вічних морально-етичних проблем, а також тих аспектів людського життя, які через століття зазнали переосмислення та значних трансформацій у нових суспільно-культурних реаліях. Тож її дослідження на змістовому, композиційному, стилістичному, а також власне мовному рівнях є актуальним.

Серед науковців, які займалися питаннями ролі автора в тексті художнього твору, слід виокремити Р. Барта, М. Бахтіна, В. Виноградова, Ж. Дерріду, Б. Кормана, М. Римара та інших. Так, Б. Корман переконував, що структура твору має розглядатися не лише як структура свідомості, але і як структура діяльності творчого суб'єкта. Ж. Дерріда вважав, що автор є радше функцією, адже після написання твору він «помирає» як творець, натомість кожен читач стає співтворцем, відтак – співавтором.

Метою статті є дослідження способів самопрезентації автора у новелістиці Миколи Хвильового. Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

• аналіз новелістики Миколи Хвильового з позиції гомо- та гетеродієгетичного типів наращії;

• розгляд наративних стратегій «гри із читачем» та «діалогу з читачем» у новелі «Редактор Карк»;

• простеження художніх прийомів зближення я-автора та я-читача у новелі «Я (Романтика)».

Автор може бути присутнім у художньому творі по-різному: він може майже зливатися з одним зі своїх персонажів, відчуватися через ліричні, філософські відступи, іноді – через опис середовища (пейзажний, інтер'єрний, екстер'єрний). Він може бути поданим через прийом «гри із читачем». Останнє стосується не лише постмодерністських текстів, але й малої прози Миколи Хвильового. Велику майстерність цього письменника відзначала й тодішня критика. Так, у публікації П. Христюк зазначається: «М. Хвильовий вдумливий та пильний обсерватор. Він не дурить себе блискучою (але порожньою) фразою, не ганяється за зовнішнім ефектом та за славою новатора художньої форми, нахил до студіювання (і до якоїсь міри й унаслідування) форм творчості старих літературних класиків. […] М. Хвильовий на очах росте, на очах розкриває крила свого таланту, пронизливо вдивляється в життя» [4, с. 256–257].

У новелі «Редактор Карк» письменник часто зупиняє сюжетну дію задля звернення до читача як реципієнта художнього твору. Він радиться з ним, запитує у нього про щось, наполягає на певній думці, передбачаючи її початкове несприйняття. Зокрема, читачі зустрічаються з так званим «авторським голосом» у такому фрагменті: «Я боюсь, що ви мою новелу не дочитаєте до кінця. Ви в лабетах просвітянської літератури. І я поважаю. Та кожному свій час. Творити – то є творити [...] Переспівувати – не творити, а мавпувати» [2, с. 140]. Як видно із наведеного уривку, автор не просто звертається до читачів, обговорюючи якийсь момент твору, а навіть прагне звернути їх на шлях аналізу літератури. Наведена вище новела є чи не найкращим зразком спілкування автора та читача. Причому якщо в попередньому фрагменті письменник, не використовуючи прямого звертання, все ж кореспондує свої думки через проєктування майбутнього «ви» («ви не прочитаєте…», «ви в лабетах просвітянської літератури»), то далі він використовує звичайні філософські відступи. Наприклад: «Великій соціалістичній революції завжди бракувало на талановитих поетів-агітаторів, а халтурили всі, за гонорар. Як мені тяжко писати про халтуру, я дивлюсь у майбутнє, я звертаюсь до нащадків: заплюйте темну тінь моїх сучасників від халтури» [2, с. 144]. Прикметно, що ці роздуми абсолютно не пов'язані з сюжетом твору, але абсолютно стосуються його жанрової специфіки. Тож автор неначе виводить читача на свій рівень всезнаючого наратора і формує в нього високу художню культуру. Зокрема, він же сам пише, що його думки мають спільного: «з новелою – багато, з життям – теж багато» [2, с. 144]. Тож читач займає позицію «позазнаходження» щодо персонажа новели редактора Карка. Автор вбачає у ньому свого співрозмовника, з яким можна поділитися думками про високу літературу та її відмінність від художніх пережитків минулого. Він навіть нав'язує довірливі стосунки через уміння поділитися задушевними роздумами про себе самого: «Важко торувати… твердий ґрунт, реп'яхи… Коли я вийду з літератури минулого?» [2, с. 145]. У такий спосіб змінюються позиції елементів трихотомії «автор – персонаж – читач». Зокрема, останній більше не є пасивним спостерігачем, змушеним бути введеним у спроєктовану «всесильним» і «всезнаючим» автором художню реальність. Читач є її співтворцем, який знаходиться над описаними подіями. У нього навіть формується враження власної співпричетності до творення художнього тексту автором-співбесідником, який зовсім не претендує на роль Абсолюта як для героїв, так і для читача. Більше того, перед читачем постає авторський голос, який твердить, що є певні закони і певна логіка розвитку сюжету у цій конкретній новелі. І він, автор, не може на неї вплинути, нехай вона навіть і суперечить його власним бажанням: «Я хотів, щоб Нюся покохала Карка, а Шкіц – Нюсю. Вони не покохали, і не треба. Проте не можна в кожній новелі про кохання – як ви гадаєте?» [2, с. 151]. Важливими для літературознавчого аналізу тут є два моменти. По-перше, власне, сам прийом гри із читачем, для якого автор постає у ролі співбесідника, який також спостерігає за діями героїв, але не може повністю їх контролювати і ніби навіть є розчарованим через це або ж через їхні вчинки. По-друге, це звернення до сугестії, адже питання, поставлені автором читачеві передбачають ствердження, тобто є риторичними за своєю суттю. Таким чином створюється враження, що для самого автора, товариша й однодумця читача, можуть

стати несподіванкою наступні вчинки героїв. І він готовий обговорювати й аналізувати їх із тими, хто сприймає художній текст тут і тепер. Далі використано інші цікаві прийоми презентації автора. Так, подальші репліки звернення до читача мають елементи сповіді або ж само сповіді. Тобто автор ставить питання, ніби передбачаючи, що вони зацікавлять читача, та сам дає на них відповіді, пояснюючи усі формальні порушення логіки. Причому йдеться про логіку автора-літератора, знавця законів проєктування художнього тексту. Тож у такий спосіб знову вирівнюються позиції творця та сприймача літературного твору. Наведемо приклад: «Навіщо стільки розділів? Така психологія творчого інтелекту: дати якомога більш навіть тоді, коли не можна» [2, с. 151].

Отже, в самому творі автор ставить читача поряд із собою, наголошуючи «І читач, творець, не тільки я, не тільки ми – письменники. Я шукаю, і ви шукаєте» [2, с. 140]. Тож письменника цікавить ерудований сприймач його твору, який може стати співтворцем. Вагомо зауважити, що і завершення новели автор подає як своєрідну несподіванку для самого себе: «Новелу скінчено… Що? Так, скінчено […] По моєму, я виконав своє завдання га?» [2, с. 151]. У такий спосіб Микола Хвильовий як автор відсторонюється від сюжету твору, що становить ще одну доволі своєрідну наративну стратегію.

Дуже часто у новелістиці письменника читач натрапляє на суб'єктивного автора, який не претендує на роль організатора художнього часопростору, однак зримо наділений конкретними рисами характеру. Він дотримується певних, хоча, можливо, і суперечливих поглядів. Тобто спостерігається відхід від об'єктивного споглядання, погляду зверху на користь суб'єктивного втягнення у вир зображуваних подій або, принаймні, співпереживання героям твору. Так, літературознавець Олег Соловей зазначає: «В новелістиці М. Хвильового спостерігаємо органічне поєднання імпресіоністичної передачі первинних чуттєвих вражень і одночасно – введення суб'єктивних авторських оцінок зображуваного [1, с. 68].

У новелі «Я (Романтика)» використано до певної міри традиційний гомодієгетичний наратив (Я-нарацію). Такий прийом зближує я-автора та я-героя, від імені якого ведеться оповідь. Тож читач вважає, що авторський голос або розчинився в голосі головного героя, або він відсутній, бо автор віддав персонажеві своє право на розгортання сюжету та вплетення в нього позасюжетних елементів. Наведемо приклад: «Мати каже, що я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе... Тоді я беру її милу голову з нальотом сріблястої сивини і тихо кладу на свої груди... За вікном ішли росяні ранки і падали перламутри. Проходили неможливі дні. В далі з темного лісу брели подорожники й біля синьої криниці, де розлетілись дороги, де розбійний хрест, зупинялись. То – молоде загір'я» [3].

Однак і в цій новелі спостерігається цікавий творчий підхід до подання персонажів, адже зливаються не тільки голоси автора та його героя, названого «Я», але і самого Я та інший персонажів. Тож доктор Тагабат, Андрюша та Дегегнерат виступають у ролі частин Я. Вони є ніби його кількома внутрішніми голосами, з якими Я намагається боротися або ж домовлятися і над якими намагається втримати контроль. Задля цього і вбиває рідну матір. Тож перед читачем постає заплутане сплетіння голосів усіх персонажів та іманентного авторського голосу.

Отже, можна відзначити, що постать Миколи Хвильового є важливою для українського літературного процесу як завдяки тому, що письменник написав багато оригінальних художніх творів, так і завдяки впливу цього письменника на інших літераторів, що належали до і до покоління його сучасників, і до когорти авторів пізнішого часу. Можна стверджувати, що він використовує широку палітру представлення автора на сторінках своєї малої прози. Це і глибоко суб'єктивний автор, і автор, фрагментарно розчинений у тексті, і автор, який вступає у гру з читачем, роблячи його співтворцем художньої реальності («Редактор Карк»), і автор, злитий із героєм / героями («Я (Романтика)»). Письменник сміливо експериментував із оповіддю чи розповіддю, призупиняючи її, долучаючи до розвитку сюжету або його планування свого читача, ведучи з ним душевні бесіди як про персонажів, так і про мистецтво загалом. Миколі Хвильовому вдавалося створювати ілюзію співтворчості читача або ж малопричетності автора до розгортання сюжету, події якого нібито розвиваються спонтанно чи навіть всупереч його волі. Такі художні прийоми самопрезентації автора пожвавлюють нарацію та роблять твори цікавими для читачів і «живими». Вони розширюють виражальний потенціал художнього тексту, надають художньому тексту емоційну насиченість. Нами розглянуто лише дві новели з об'ємного творчого доробку письменника.

Тож залишається великий простір для подальших теоретико-літературних студій у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Соловей О. Є. Особливості стилю новелістики Миколи Хвильового. дис. ... к. філол. н. : 10.01.01. – українська література. Донецьк, 1999. 186 с.
2. Хвильовий М. Твори: У 2 т. Київ : Дніпро, 1990. Т. 1–2.
3. Хвильовий М. Я (Романтика). *Бібліотека української літератури*. URL : https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=660 (дата звернення: 20.03.2022).
4. Христюк П. Соціяльні мотиви в творчості М. Хвильового (З приводу збірки нових етюдів М. Хвильового: «Осінь»). *Червоний шлях.* Київ, 1924. Ч. 4–5. С. 256–263.

УДК 811.161.2'374

Вітичук Ірина Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІСТОЛЯРІЮ БОРИСА ХАРЧУКА

Анотація. *У статті подано визначення епістолярного стилю як одного із різновидів функційних стилів сучасної української літературної мови, названо жанри його реалізації; здійснено аналіз епістолярної спадщини українського письменника Бориса Микитовича Харчука: розмежовано приватні та офіційні листи письменника, досліджено особливості їхньої синтаксичної організації.*

Ключові слова: *Борис Харчук, епістолярний стиль, епістолярій, листи, синтаксична організація.*

Annotation*. The article defines the epistolary style as one of the varieties of functional styles of modern Ukrainian literary language, names the genres of its implementation; the analysis of the epistolary heritage of the Ukrainian writer Borys Mykytovych Kharchuk was carried out: private and official letters of the writer were distinguished, the peculiarities of their syntactic organization were studied.*

Key words: *Boris Kharchuk, epistolary style, epistolary, letters, syntactic organization.*

Епістолярний стиль – це стильовий різновид української літературної мови, який реалізовується у таких жанрах, як листи (приватні, службові), щоденники, мемуари, епістолярна творчість письменників; «послання, звернення письменників, громадських і культурних діячів, що мають художню і пізнавальну цінність» [1].

Лише листування здатне відтворити атмосферу, в якій жив і працював письменник. Ознайомлення із епістолярною спадщиною авторів висвітлює низку цікавих, досі не відомих фактів їхньої біографії, сприяє поглибленню знань про особу.

Найдавнішими зразками епістолярного жанру, що дійшли до нашого часу, є листи Сократа, Платона, Аристотеля, присвячені суспільним подіям. Основи теорії листування заклав Деметрій Фалерський у своєму трактаті «Про склад». Він виділив дружні, іронічні, похвальні, вітальні та інші типи листів, кожен із них мав свої ознаки та усталену форму.

«Лист – це інтимний людський документ, як правило, його пишуть до близьких людей, до рідних та друзів» [2].

Лінгвісти тривалий час недооцінювали теорію епістолярного жанру, але останнім часом з'явилося кілька мовознавчих праць В. Передрієнка, М. Пилинського, присвячені різним аспектам епістолярної спадщини українських письменників.

Цікавим і досі не дослідженим є епістолярій Б. Харчука, що й спонукало нас до написання цієї розвідки.

Борис Микитович Харчук народився 13 вересня 1931 року у мальовничому селі Лози, що на Тернопільщині. Письменника оминали літературні премії, звання та нагороди. У

радянському суспільстві боялися слова правди і тих, хто сіяв її зерна, а він був із когорти саме таких [3].

Борис Микитович був людиною стриманою і мовчазною, любив самотність і тишу, що допомагало йому зосереджуватися на своїх думках. Він встиг написати багато книг для дорослих і дітей. У його книжках висвітлені яскраві сторінки історії нашого багатостраждального народу. Твори Бориса Харчука відомі не тільки в Україні, а й за кордоном; вони перекладалися й іншими мовами.

Для Б. Харчука література ніколи не була цінністю самодостатньою – виділяв лише ту, яка допомагає людині залишатися людиною, а народу народом. Справжньою вважав тільки ту літературу, яка виправдовує своє існування в контексті історичної долі народу [3].

Ім'я Бориса Харчука є яскравою сторінкою в історії української літератури. Народний біль і жадання справжньої волі відтворював у романах, повістях, оповіданнях. Йому випало нелегке життя. Доля змусила пройти дуже важкий шлях. Все, що довелось пережити, він описав у своїх книгах.

Борис Харчук належить до письменників, що довіряють читачеві, покладається на здатність домислювати, домальовувати, саме тому уникав розжовування та нудних авторських коментарів.

Стиль письменника несе в собі відблиски прози А. Головка, В. Стефаника, кінопрози О. Довженка. Проте це не наслідування, а драматизм, що виникає у складному світі реального буття [3].

Передчасна смерть не дала змоги завершити і надрукувати низку творів. Серце автора зупинилося в січні 1988 року. Книги Харчука увійшли в золотий фонд української літератури та перекладені російською, білоруською, вірменською, таджицькою, іспанською, німецькою та іншими мовами [3].

Епістолярій Б. Харчука є цікавим предметом для дослідження, адже значна частина його листів недостатньо вивчена і маловідома. З них ми більше дізнаємося про життя і побут автора, про епоху, в якій він жив і творив, про те, що його найбільше хвилює, про його особистісні якості, взаємини з рідними, друзями. З листів до Харчука довідуємося про причини, через які він не міг видати власних творів в Україні.

Значна частина рукописів епістолярію присвячувалася рідним, друзям і знайомим. Викликають інтерес, зокрема, листи до вчительки Г. Ф. Патути, з якою довгий час спілкувався письменник. Інша частина листів написана до Галини Филемонівни. Епістолярій Харчука проникнутий великою і щирою любов'ю до волинської землі та її людей.

Серед листів є невеликий, досі неопублікований літературний твір, написаний письменником 4 грудня 1961 року, який присвячено Г. Ф. Патуті.

Літературна спадщина Б. Харчука частково вже оцінена. Є ґрунтовні огляди його творчості у книгах та журнально-газетних публікаціях К. Волинського, С. Гречанюка, Р. Гром'як, С. Пінчука, Г. Сивоконя, М. Слабошпицького, Г. Штоня, численні відгуки і рецензії на окремі книги прозаїків В. Агеєвої, Ю. Покальчука, В. Стуса, Г. Чернихівського, у Волинському державному архіві створено фонд Харчука Б. М.

Епістолярний доробок автора є недостатньо вивченим, проте значний внесок у його дослідження вніс кандидат філологічних наук, доцент О. Василишин. У своїй статті «Листи до Бориса Харчука як джерело вивчення біографії письменника та духовних запитів доби» науковець аналізує листування українських письменників з Борисом Харчуком. У праці йдеться про листи майстрів слова, які були надіслані письменнику до його рідного села Лози. Серед них такі адресати: С. Журахович, А. Дімаров, В. Брюховецький, С. Гречанюк, Ф. Роговий, В. Росельс, Е. Мороз, М. Стріха, Р. Гром'як, П. Сорока, Я. Сорока, О. Черемшинський.

Мета нашої розвідки – проаналізувати синтаксичні особливості епістолярію Бориса Харчука. Задля реалізації цієї мети нами виконано такі завдання:

- зібрано рукописну епістолярну спадщину письменника;
- класифіковано листи на дві групи: приватного характеру та ділові;
- виявлено та систематизовано різні типи синтаксичних конструкцій, що функціонують у листах автора;
- описано граматичні особливості епістолярію Бориса Харчука.

Синтаксична організація епістолярної спадщини Б. Харчука не дуже відрізняється від усталених у сучасній українській літературній мові норм цього стилю.

Аналізовані нами листи умовно поділяємо на дві групи: приватні та листи офіційного характеру.

У приватних листах Борис Харчук звертається переважно до рідних. Аналізуючи їх, помічаємо велику кількість звертань: «*Дорогі Роксано й Світлано!», «Світланко, дорога!», «Дорогий Юрку, Маріє, мої замучені звірята!», «Дорогі мої!» та под.* За структурними особливостями звертання у приватних листах – поширені. Вони складаються з іменника у формі кличного відмінка та атрибутивного компонента, вираженого прикметником або присвійним займенником.

Для чіткішого і лаконічнішого викладу інформації автор використовує переважно прості речення. Так, наприклад, у листі до Роксани і Світлани письменник послуговується такими простими (односкладними та двоскладними) неускладненими конструкціями: *«Дістав другого листа.», «Зараз потепліло.», «Носив йому черешні.», «Можна жити.», «Квітки підливаю.», «Буде лежати.», «Розмовляє він ще погано.», «Усім я передаю сумлінно привіти.», «Вона приїхала з табору.»*.

Такі ж типи речень (прості, двоскладні, неускладнені) функціонують і в листах до Світланки та до рідних: *«Стояла гарна погода.», «Так лист залишився не відправленим.», «Вже появилися черешні.»;* «*Одержав Вашого листа.», «Втягнувся у роботу».*

Значно рідше простежуємо функціонування складних речень. Наприклад: *«Вчора ввечері я почув, що температура моря +16 і мені стало кисло.»; «Добре, що одержали посилку.»* – складнопідрядні речення нерозчленованої структури з підрядними з'ясувальними.

В аналізованих нами приватних листах Бориса Харчука простежуємо низку простих речень або складних синтаксичних конструкцій, предикативні частини яких ускладнені вставними словами. Найчастіше – це лексичні одиниці, що виражають модальне значення впевненості або невпевненості в тому, що повідомляється (*сподіваюся, мабуть, може, ймовірно, звичайно, здається* і под.). Розглянемо приклади: *«Сподіваюся, що таки потепліє.». «Раз ти про дачі не пишеш, то, мабуть, вони нічого не варті.»*, «*Буде погода, завтра кинемо обидва листи, а таки ти, мабуть, переживаєш.»*. «*З Ратно Сашко не озивається. Ймовірно, пішов у відпустку?*», *«Чого ж його не було на званому тому фіглі-міглі, як ти пишеш?», «Може, нам взагалі не світить туди їхати, а, якщо їхати, то вже на озеро, в «Лісову пісню» днів на 12?», «Ялта, звичайно, райський на землі куточок.», «Я, здається, ніби й навчився не щадити себе, але цього мало.», «Звичайно, найголовніше і найважливіше – сонце, але тепер воно буває рідко, майже ніколи.», «Ймовірно, я трохи порозумнішав?»*

Дещо рідше простежуємо функціонування речень, ускладнених вставними словами чи словосполученнями інших тематичних груп. Наприклад, речення *«Як на те, зараз потепліло.»* – просте односкладне, ускладнене вставним словом *як на те*, що виражає емоційний стан автора. Або ж складна синтаксична конструкція *«По-правді кажучи, перевидання мене мало обходить, хоч як не крути, а воно і якийсь престиж, та й щербата копійка, без якої дешевого хімічного кумису не вип'єш.»*, перша предикативна частина якої ускладнена вставним словосполученням *по-правді кажучи*, яке належить до групи слів, що вказують на способи оформлення думок, на експресивний характер висловлювання. Друга предикативна частина цього речення має у своєму складі фразеологізм *як не крути*, значення якого – *що не роби, нічого не можна вдіяти*. На нашу думку, фразеологізми, як і вставні слова, сприяють пожвавленню висловлених автором листів думок, урізноманітнюють і збагачують мовлення.

У листах офіційного характеру наявні такі формули звертань: «Дорогий Тарасе Дмитровичу», «Шановний товаришу Ельгорт», «Дорогий Остапе!», «Дорогий друже!», що характеризують повагу та шанобливе ставлення до співрозмовника, а в рукописах до рідних виявляється щира любов, співчуття і турботливе ставлення.

В аналізованих нами листах Бориса Харчука наявні різні структурно-семантичні типи синтаксичних конструкцій: від простих неускладнених – до складних багатокомпонентних конструкцій. З-поміж засобів ускладнення простих речень нами виявлено значну кількість вставних слів, звертань, однорідних членів. За метою висловлювання у цих листах функціонують розповідні та питальні речення.

Розглянемо на прикладах речень із листів Б. Харчука. Так, у листі до Тараса Дмитровича функціонують прості неускладнені речення: *«Курс дещо аморфний.», «На*

віддалі усе ліпше бачиться.», «Блискуча промова.»; прості речення, ускладнені однорідними членами: *«Тут і монголи, і албанці, і грузини, і узбеки.», «Це йде по усіх лініях: лікарі, вчителі, інженери.»*.

В офіційних листах простежуємо також вживання розгорнутих складних синтаксичних структур, предикативні частини яких найчастіше ускладнені однорідними членами речення. Наприклад: *«Цього листа я почав писати не одержавши вашого, і закінчую – по одержанню.», «Але коли довідуєшся, що всі оті лікарі, вчителі, інженери не знають мови своєї, забувають традиції й звичаї народів своїх, тоді й інше відзивається.», «Історія стверджує, що навпаки: рушіями якраз є Куліші й Косинки, Довженки й Свидницькі страдники, подвижники й одержимі.».*

Ще в одному з рукописів до Черемшинського нами виявлені складні речення, ускладнені відокремленими обставинами, вираженими одиничними дієприслівниками чи дієприслівниковими зворотами; вставними словами *«гадаю»* (вказує на джерело повідомлення), *«мабуть»* (виражає невпевненість у тому, що повідомляється) та вставленими конструкціями. Наприклад: *«Звертаюся до Вас у дуже важливій і вкрай мені необхідній справі: з Вашої легкої руки, яку я відчував, пишучи «Планетника» (обіцяно пустити під осінь в одному з журналів), гадаю, що і це моє клопотання справдиться.», «Мабуть, Ви вже проклинаєте мене, думаючи, що я просто не людяний».*

В листі до Ельгорта Борис Харчук використовує вставні слова: *«даруйте»* (належить до групи слів, що привертають увагу співрозмовника) та *«гадаю»* (слово, що вказує на джерело повідомлення): *«Гадаю, що він зараз поповнився і розширився.*», *«Даруйте, але я не доріс до такої шани.»*.

У листах цієї групи також функціонують питальні речення. За структурними особливостями – це прості неускладнені (наприклад: *«Чи читали виступ Ф. Кастро в ООН?»)* та прості, ускладнені відокремленими членами речення та вставними словами: *«Які ж пісні співають, перестрибуючи через вогнище?». «Так, ось: чи не змогли б Ви мені якось допомогти?»*.

У ході нашої роботи з вивчення епістолярної спадщини Бориса Микитовича Харчука, котра досі є не достатньо дослідженою та досить цікавою, було проаналізовано низку листів письменника як особистого, так і офіційного характеру. Простежено спільні та відмінні риси в синтаксичній організації названих двох груп листів автора.

Виявлено низку синтаксичних особливостей, а саме: наявність великої кількості звертань, вставних слів та словосполучень, що належать до різних тематичних груп, функціонування простих речень (неускладнених і ускладнених різними засобами), а також розгорнутих складних синтаксичних конструкцій. У листах письменника функціонують розповідні та питальні речення, простежуються речення із риторичними запитаннями.

Епістолярний доробок Б. Харчука різноманітний і цікавий не лише у синтаксичному плані, а й у лексико-семантичному. Отже, перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні функціонування різних груп лексичних одиниць у листах письменника.

Список використаних джерел

1. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: http://sum.in.ua/ (дата звернення: 27.02.2022).

2. В. І. Кузьменко. Епістолярна література, Епістолярій / Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009.

URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=17943 (дата звернення: 04.03.2022).

3. «Дзвенить струна Харчукового серця»: реком. бібліогр. посіб. / Збараз. центр. бібл. сист., метод.-бібліогр. від.; уклад. Н.Сенчишин; ред. Т. Кульпа. Збараж, 2016. 29 с. URL : http://www.zbarazh-library.com.ua/writen/books/Harchuk_2.pdf (дата звернення: 25.02.2022).

УДК 811.161.*2’33*

Гончар Ольга Олегівна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ЛІНГВІСТИЧНІ ПОРТАЛИ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті розкрито значення поняття «лінгвістичний портал»;подано стислий огляд лінгвістичних порталів, метою яких є здійснення довідково-інформаційної та дидактичної роботи з української мови в мережі «Інтернет». Розглянуто їхню роль у вивченні української мови, проаналізовано структуру та особливості використання. Визначено переваги застосування інтернет-порталів під час вивчення української мови: можливість вибору найбільш зручної для візуального сприйняття форми подання інформації (текстова, графічна),тематичне структурування, можливість вибору рівня складності, авторський підхід до моніторингу набутих знань, можливість вивчення мови у зручний час. Окреслено переваги та відмінності різних типів Інтернет-ресурсів.*

Ключові слова: *інтернет-портал, інтернет-ресурси, лінгвістика, українська мова.*

Annotation. *The article reveals the meaning of the concept of "linguistic portal"; a brief overview of linguistic portals, the purpose of which is to carry out reference and informational and didactic work on the Ukrainian language on the Internet. Their role in the study of the Ukrainian language is considered, the structure and features of use are analyzed. The advantages of using Internet portals when learning Ukrainian are determined by: the ability to choose the most convenient form of visual perception (text, graphics), thematic structuring, the ability to choose the level of complexity, the author's approach to monitoring knowledge, the ability to learn language at a convenient time. The advantages and differences of different types of Internet resources are outlined.*

Keywords. *Internet portal, Internet resources, linguistics, Ukrainian language.*

Одними із основних джерел інформації поряд з традиційними друкованими засобами, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, є інтернет-ресурси. Завдяки їм знання та освіта набули мобільності. Поширення друкованої навчальної продукції на значні відстані та на різні континенти значно спростилося, оскільки Інтернет дав змогу отримати якнайсвіжішу інформацію про документи,довідники,особливості організації навчання тощо. В умовах сьогодення під інтернет-ресурсами розуміється розміщена на сайтах текстова, графічна і мультимедійна інформація, яка може бути доставлена на комп'ютер користувача за його запитом у формі файлів або наборів файлів різних форматів.

Одним із найефективніших способів накопичення великих за обсягом інформаційних ресурсів є портал. Це сайт, який виконує роль відправної точки. Він має власну систему пошуку, базу даних веб-сайтів, які знаходяться в каталозі та інші корисні сервіси для користувачів. На сьогодні існує безліч лінгвістичних порталів, які використовуються для вивчення, закріплення, розвитку знань з української мови. Якщо для створення єдиної інтернет-платформи існує багато можливостей, то питання створення навчальних ресурсів для функціонування в Інтернеті та систематизація тих матеріалів, які вже розміщені у всесвітній мережі, залишаються актуальними питаннями для української лінгводидактики.

Проблему використання інформаційних технологій і мережі «Інтернет» у процесі навчання української мови у своїх наукових працях розглядає багато вчених, зокрема: І. Костікова, Р. Мільруд, Є. Полат, В. Сафонова, П. Сисоєв, О. Ходакевич та інші. Питанням визначення найбільш ефективного використання інтернет-ресурсів у навчанні української мови присвячено наукові розвідки О. Вдовіної, І. Кочан, Т. Скорбач, Л. Роман, Г. Темник та інших учених[3].

Що стосується дослідження використання інтернет-порталів в цілому і зокрема конкретних навчальних веб-сторінок, то цій проблематиці присвячені праці Алли Недашківської та Надії Ткачик [6]. Однак у цих роботах подано аналіз лише окремих навчальних сайтів. Комплексне дослідження з моніторингом усіх можливих веб-ресурсів, присвячених вивченню української мови, відсутнє у науковій літературі.

За твердженнями науковців, Інтернет-портали допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання, урахувати здібності студентів, їхній рівень навченості, схильності, інтересів.

Метою і завданням статті є аналіз дидактичних можливостей інтернет-порталів, висвітлення ролі електронних лінгвістичних джерел у вивченні української мови.

Інтернет створює унікальну можливість для людей, що вивчають іноземні мови, користуватись автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто створює природне мовне середовище**.** Варто зазначити, що існує кілька видів інтернет-порталів, кожен із яких має власну специфіку та характер використання. Виділяють:

- корпоративний портал – закритий клуб,який супроводжує внутрішньо фірмові інформаційні проєкти;
- вертикальний портал – сайт, що має вузьку тематику,він дає користувачам безліч сервісів за конкретними інтересами і націлений на повне охоплення певної тематики або сфери діяльності людини. Це може бути інформаційний портал або розважальний;
- змішаний портал – ресурс обростає більш докладними довідковими відомостями, які належать до пропонованих товарів, статтями з магазинної тематики тощо;
- горизонтальний (універсальний) портал – веб-ресурс, націлений на максимально об'ємну аудиторію і на її максимальний масштаб інтересів.

У нашій статті пропонуємо розглянути вертикальні портали, націлені на вивчення української мови.

Якщо правильно інтегрувати інформаційні портали мережі «Інтернет», можна ефективно виділити низку дидактичних і соціокультурних задач, як наприклад:

- використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності, безпосередньо формувати навички читання;
- удосконалювати практику письмової мови, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;
- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної української мови, що відбиває визначений етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;
- знайомитися з країнознавчими поняттями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовної поведінки українського народу в умовах спілкування, особливості культури, традицій.

Інформаційно-комунікативні мережі мають надзвичайно потужний потенціал і відкривають широкі можливості для розвитку необхідних мовленнєвих навичок і вмінь. Найповніше можливості Інтернету розкриваються при використанні його з навчальною метою: спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мови, тестування в онлайн-режимі, електронне листування, творча робота на вільну тему тощо. Також надається альтернатива для підручників та посібників, які розміщені в мережі електронних версій. У виконанні основних лінгводидактичних завдань, а саме навчанні чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання і розуміння, читання, письмо) інтернет-портали відіграють на сучасному етапі визначальну роль. Студенти, які вивчають українську мову як іноземну та рідну в позааудиторний час, працюючи вдома, надають перевагу використанню комп'ютерних технологій та Інтернету.

Спосіб аналізу структур навчальних сайтів залежить від типу інтернет-сторінки. Оскільки об'єктом цього дослідження є українська лінгводидактика, то у порталах першого типу, тобто спрямованих на вивчення багатьох мов, у тому числі й української, аналізуватимемо лише структуру тих підрозділів, які присвячені вивченню української мови. Під структурою сайту розуміємо усі розділи, підрозділи, рубрики чи інші частини сайту. Спільним для інтернет-сторінок першого типу у рубриці вивчення української мови є те, що матеріал поданий тематичними блоками чи уроками, кількість яких коливається від 10 до 105 [1]. Тематичний блок чи урок– це набір слів та елементарних фраз з перекладом українською чи іншою мовою, яку обирає користувач, з аудіосупроводом та транскрипцією. Деякі з цих порталів візуалізовують комунікативні одиниці, як скажімо,«Free Ukrainian lessons» [7], «Livemocha» [8], та містять флешкартки і вправи. Виділяється з цього переліку сайт «Ukrainian 101» [10], у структурі якого, окрім тематичних блоків, флешкарток, є декілька

важливих рубрик – це посилання на українське радіо, новини, газети, телебачення, українське слово на день.

В інтернет-порталі «Free Ukrainian lessons» представлені безкоштовні подкасти та тексти. Для іноземних студентів до цього порталу додаються платформи: «Apple Podcasts», «Spotify», «Android», «Podbean», «Google Podcasts», «Overcast App».Для передачі інформації використовуються різні засоби та способи: музика, відео, малюнки; також даються корисні поради та лайфхаки, щоб зробити процес вивчення української мови більш прийнятним. Кожен урок складається з чотирьох частин:

1) діалог або текст українською мовою (наприклад, діалог «У продуктовому магазині»);

2) докладні пояснення англійською мовою граматичних тем (наприклад, вживання родового відмінка на основі лексики «Їжа» із прослуханого діалогу);

3) невелика усна вправа;

4) культурна інформація.

Окрім того,студенти мають можливість ознайомитися з історією України, національно-культурними традиціями та звичаями українського народу, особливостями українського мовленнєвого етикету тощо. Блог пропонує також як сучасні, так і народні пісні з перекладом. Під час прослуховування споживачі можуть звертатися до стенограми, яка додається до аудіозапису [2].

Досить цікавою є платформа «Speak Ukrainian». Сайт включає в себе понад 100 уроків української мов різного рівня, 25 найбільш вживаних тем. До порталу прикріплені мобільні додатки, підручники з української мови. Студенти опановують спочатку репліки діалогу, потім їх правильно перебудовують та графічно відтворюють, що допомагає краще засвоїти матеріал та мислити.

Інтернет-портали другого типу теж структуровані у формі уроків або юнітів кількістю від 5 до 20. Для сайтів цього типу обов'язковим елементом є вправи. Окрім цього, функціонують рубрики з теоретичним матеріалом, аудіофайлами, відео, словники та країнознавча інформація. Варто зазначити, що стосовно комунікативних тем у проаналізованих сайтах багато чого спільного, оскільки інтернет-портали призначені для вивчення мови на початковому етапі. Загалом висвітлюються теми на побутовому рівні та в необхідних життєвих ситуаціях.

Із-поміж проаналізованих нами порталів виділяється сайт Києво-Могилянської академії [11]. У ньому пропонується вивчення української мови, відштовхуючись від граматичних тем, а саме – після знайомства з літерами і звуками та базовими фразами вивчення роду іменників, множини та однини, відмінків, часу, структури речення.

Найбільш різноманітні завдання тренувального характеру містить портал «Livemocha» [8].У ньому використано всі можливі способи тренування, починаючи від флешкарток, прослуховування, написання і використання текстових завдань. Дещо відрізняється сайт «Mango language» [9]. Тут користувач поступово знайомиться з кожною фразою з теми: спершу слухає її і читає в цілому, потім за частинами, далі тренується будувати фразу з окремих елементів, вивчає додаткові слова і вчиться будувати нову фразу на основі попередньої, всі інструкції користувачеві подає віртуальний викладач через аудіофайли. Дещо відрізняється з-поміж інших інтернет-ресурсів платформа «Duolingo». Це мобільний додаток, у якому уроки подаються у вигляді гри із віртуальною нагородою, яка дає можливість розблокувати наступні рівні.

Одним із найпростіших і корисних веб-сайтів для вивчення основ української мови, який дає можливість вибрати мову навчання, є «Loecsen». У ньому застосовуються аудіо та текстові версії, прості смішні картинки, які описують певну ситуацію. Прикріплені тести для перевірки засвоєної інформації.

Більшість лінгвістичних порталів розрахована на самостійне опрацювання, тому кожен аналізований ресурс має свій контроль знань, окрім двох сайтів. Правильну відповідь виконання на них можна перевірити, лише відкривши рубрику зі словами чи вивченим матеріалом, а також для сайту з матеріалами Юрія Шевчука, де виконання слухових завдань можна перевірити у текстових розшифруваннях.

Характерною особливістю інтернет-порталів, створених спеціально для вивчення української мови є те, що їхні розробники – це представники переважно закордонної україністики (наприклад, Торонтський та Альбертський університети). Для тих ресурсів, які вже функціонують, є певна обмеженість щодо цільової аудиторії, котра передбачає в

основному у ролі користувачів студентів. Фактично відсутні інтернет-портали для дітей та підлітків. Як стверджують науковці, використання у процесі навчання інтернет-технологій (порівняно із традиційними) сприяє розвитку у студентів та суспільства не тільки навичок, важливих для вдосконалення мови, але й додаткових умінь і стратегій, пов'язаних із розумовими операціями: аналізом, синтезом, абстрагуванням, ідентифікацією, порівнянням, зіставленням, вербальним і змістовним прогнозуванням, тестуванням тощо [5].

Проаналізувавши можливості вивчення мови, відмітимо, що використання нових інформаційних технологій, таких як інтернет-портали, надають вагому допомогу у досягненні поставлених цілей, посилюють мотивацію вивчення української мови та підвищують соціокультурну компетенцію.

Використання нових інформаційних технологій сприяє забезпеченню не тільки індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням здібностей студентів, рівня володіння мовою, їхніх схильностей, але і збагачує їхню соціокультурну компетенцію, знімає психологічний бар'єр перед вивченням мови, а також показує результативність навчання через встановлення міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі. Схожа ситуація з контролем знань, який забезпечує для усіх знайдених порталів можливість самостійного навчання, індивідуального підходу до навчання української мови.

Як підтвердило дослідження, основними є навчальні портали, програми, платформи з української мови, створені закордоном. Застосування у навчальному процесі потенційно передбачає три напрямки: самостійна робота учнів/студентів, доповнення аудиторного навчального процесу, використання викладачами інтернет-матеріалів як основи для створення програм, планів занять.

Список використаних джерел

1. Балуєва Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч. ІІ. С. 152–157.

2. Вдовіна О. О. Аналіз інтернет-ресурсів для вивчення української мови як іноземної. *Молодий вчений.* 2020. № 7.1 (83.1). С. 28–31.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

4. Темник Г. Д. Інтернет-ресурси з української мови у системі навчально-методичного забезпечення українських освітніх закладів діаспори. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки».* 2015. Вип. 23. С. 146–151.

5. Ходакевич О. Г. Використання інтернет-ресурсів для підвищення ефективності навчання іноземної мови для професійного спілкування у студентів-економістів. *Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5 бер. 2015 р. Київ : КНЕУ, 2015. С. 633–639.

6. Eurolang. [Електронний портал]. URL : http://www.eurolang2012.com/lesson.php (дата звернення: 16.03.2022)

7. Free Ukrainian Lessons from L-Ceps Personal trainer Ukrainian Language Learning Software. [Електронний ресурс]. URL : http://www.l-lingo.com/en/learn-ukrai (дата звернення: 18.03.2022).

8. Livemocha. [Електронний портал]. URL : http://learn.livemocha.com/#inventory/lesson (дата звернення: 20.03.2022)

9. Mango Languages. [Електронний портал]. URL : http://www.mangolanguages.com/available-languages/learn-ukrainian/ (дата звернення: 20.03.2022).

10. Ukrainian 101. [Електронний портал]. URL : http://www.101languages.net/ukrainian/ (дата звернення: 20.03.2022).

11. Ukrainian as a foreign language. [Електронний портал]. URL : http://www.ukma.edu.ua/eng/ufl/ (дата звернення: 20.03.2022).

УДК 82.161.*2*

Зіновкіна Вікторія Василівна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Дубровський Р. О.

ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЙНОЇ ЛІРИКИ І ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. *У статті здійснено спробу аналізу та систематизації питомих рис української революційної лірики І половини ХХ століття, яка започаткувала нову літературну традицію, продовжену пізніше поетами кінця ХХ – початку ХХІ століть у найдраматичніші моменти вітчизняної історії. Осмислення витоків революційної поезії здійснено крізь призму літературознавчих, історичних та культурологічних підходів. Представлено погляди різних науковців щодо ролі віршованих текстів Січових стрільців у розвитку громадянської лірики. Також у статті виокремлено найвагоміші риси революційної поезії та простежено майже столітню еволюцію окремих творів (на прикладі пісні «Ой у лузі червона калина»).*

Ключові слова: *«Молода муза», «Митуса», революційна лірика, Січові стрільці, фольклорність.*

Annotation. *The article attempts to analyze and systematize the specific features of Ukrainian revolutionary poetry of the first half of the twentieth century, which launched a new literary tradition, continued later by poets of the late twentieth – early twenty-first centuries in the most dramatic moments of national history. Understanding the origins of revolutionary poetry is carried out through the prism of literary, historical and cultural approaches. The views of various scholars on the role of poetic texts of the Sich Riflemen in the development of civic poetry are presented. The article also highlights the most important features of revolutionary poetry and traces the almost century-old evolution of individual works (on the example of the song "Oh, in the meadow red viburnum").*

Key words: *"Young Muse", "Mytusa", revolutionary lyrics, Sich shooters, folklore.*

Україна в усі часи перебувала у центрі інтересів інших держав, та й внутрішні соціальні процеси тут також не завжди відбувалися мирним шляхом. Після проголошення Центральною Радою у 1918 році IV універсалу, згідно з яким наша держава мала стати незалежною проголосила незалежність, цю незалежність одразу захотіли знівелювати. Згодом Україна опинилася у складі Союзу Радянських Соціалістичних Республік. Приблизно на час Другої світової війни припадає наступний виток національно-визвольного руху, що пов'язано з діяльністю Української Повстанської армії. Пізніше ця боротьба набрала більш мирного характеру, що проявилося в дисидентському русі, Революції на граніті, згодом – Помаранчевій революції, Революції гідності.

Література не могла перебувати осторонь усіх цих важливих для державотворення соціальних процесів. Причому найбільш реактивною у цьому контексті виявилася саме поезія. Вірші руху Опору є надзвичайно колоритним прошарком патріотичної лірики. Звичайно ж, оскільки творення такої поезії в особливі періоди набуло масового характеру, то і її якість є доволі строкатою, адже творять її люди з належною освітою і без неї, учасники та спостерігачі буремних подій, професійні письменники, журналісти, пенсіонери та домогосподарки. Тож дослідження української революційної лірики є комплексною літературознавчою проблемою, актуальною, зокрема, і в теперішній час.

Питання еволюції, основних рис революційної поезії розглядали у своїх працях такі літературознавці, як Г. Горішна («Поезія Майдану у дискурсі української революційної поезії ХХ–ХХІ століття»), О. Кузьменко («Стрілецька пісенність: фольклоризм, фольклоризація, фольклорність»), Я. Поліщук («Простір ідеологічного впливу. До природи репрезентації»), Т. Салига («Від УСС до УПА: народнопоетична візія національновизвольних змагань»), Л. Ставицька («Дискурс помаранчевої пристрасти»), О. Чебанюк («„Помаранчева революція" у фольклорі київських майданів і вулиць»), І. Яремчук («Під знаком вогню: генетичний контекст і естетична природа поезії УПА») та інші. Так, Т. Салига, характеризуючи поезію Січових стрільців, зазначає, що «за цей короткий героїко-трагічний час українського

визвольного змагу стрілецька пісня, як і в загальному стрілецька поезія не тільки заявила про себе, а й стала головним нервом літератури даної пори» [Салига, с. 150].

Метою написання статті є дослідження особливостей української революційної лірики І половини ХХ століття. Для її досягнення слід виконати такі завдання:

1) встановити зв'язок між важливими суспільно-політичними подіями та їхнім відображенням у поезії;
2) окреслити межі поняття «революційна лірика»;
3) систематизувати погляди літературознавців на досліджувану проблему;
4) визначити основні змістові та стилістичні риси цього пласту художньої творчості.

Громадянську лірику неможливо розглядати поза суспільно-історичним контекстом. Адже в ній чи не найбільше відчувається вплив доби на свідомість автора. Іноді без знання історичного тла не видається можливим взагалі зрозуміти ідейний задум конкретного вірша. Із цим твердженням погоджувався і Роман Гром'як, котрий переконував, що художній світ, змодельований у громадянській, особливо воєнній ліриці, «своїм хронотопом сумісний із історичним реальним часом і простором, коли і де відбувався воєнний «театр»» [2, с. 163]. Науковець вважав еталонною творчість Січових стрільців, котра, як правило, виражалася у поетичних текстах, які одразу ж отримували «народне» пісенне оформлення. У них патріотичні мотиви поєднувалися з мотивами туги за вбитими, жалю через роздробленість української землі. Зокрема, літературознавець зазначав: «Митці-вояки виражатимуть драматизм світовідчуття особистості, трагізм розчленованого народу» [2, с. 160]. Окрім Романа Гром'яка, лірику цієї доби у різний час досліджували Євген Маланюк, Богдан Лепкий, Тарас Салига, Микола Ткачук, Ярослав Поліщук та інші. Зокрема, останній також погоджується з думкою про те, що нова політична ситуація вимагає від літераторів не тільки вміння адаптуватися, але й необхідність до самоідентифікації як громадянина та автора. Особливо це стосується революційних подій, коли ламаються звичні й усталені опори державності. В таких умовах письменник має виробити такий наратив, який би відображав конкретну позицію автора в новій системі політичних координат. Аналізуючи стан українського письменства у 1917-1920 роках, науковець підкреслює: «Революція 1917 р. та її наслідки як у країні, так і за межами спонукали до радикальної зміни в моделюванні української культури. Докорінна реформа геополітичного укладу світу і трансформація суспільства на Україні викликали гостру потребу осмислювати національну ідентичність в інших, ніж дотепер категоріях. У 20-х роках наша література зіткнулася із проблемою самооцінки, розв'язання якої зазвичай уявляли через віддзеркалення усталеної ідентифікації» [7, с. 206].

Приблизно в час національно-визвольних змагань українського народу з'являється саме поняття української революційної лірики. На початковому етапі функціонування вона пов'язувалася саме зі стихійною творчістю Січових стрільців, діяльність яких розпочалася 6 серпня 1914. Сформовані навколо пластівських і січових організацій, вони були добровільним військовим утворенням, яке намагалося обстоювати національні інтереси, будучи складовою австрійської армії. Літературознавці по-різному оцінюють вплив подій описаного часу на розвиток української літератури загалом та лірики зокрема. Так, Ярослав Поліщук зауважує трагедійність художнього слова та світогляду, Михайло Наєнко стверджує, що це був час, загалом трагічний для митців слова. А культуролог В. Радзикевич наполягає на тому, що воєнні події хоч і розпорошили творчі сили і не дали сформуватися культурним центрам, проте усе ж сприяли розвитку креативних поривів літераторів, пронизаних спільною тональністю. Зокрема, науковець пише: «Великий ідейний зрив, що завів квіт української молоді в 1914 р. у ряди Українських Січових стрільців і порозсипував його по полях битв, збудив стрілецьку творчість, в якій знайшла вираз збірна психологія українського стрілецтва, виявилися його почування, його надії, його розчарування та відбилися особисті переживання окремих стрільців» [8, с. 121]. Насправді творчість Січових стрільців є цікавим феноменом – настільки, наскільки унікальним був сам склад цього добровільного війська. Так, Юрій

Ковалів із захопленням подає таке спостереження: «Ще ніде в світі не існувало війська, особовий склад якого представляли інтелігенти, творчі особистості (зокрема поети, композитори, співаки), сповнені людської гідності та національної свідомості…» [4, с. 108].

Тарас Салига, дослідник творчості «молодомузівців», вважає, що саме воєнно-революційні події створили належний бекґраунд для творчого експериментаторства молодих художників слова: «Перша світова війна і визвольні змагання українського народу активізували процес творення художніх естетик та творчі експерименти» [8, с. 30].

Літературознавець Микола Ільницький також аналізував феномен революційної лірики початку ХХ століття. Науковець помітив органічний зв'язок між літературними угрупуваннями «Молода муза» та «Митуса», вважаючи останнє продовжувачем художніх традицій «молодомузівців», щоправда, з поправкою на реалії часу, а відтак і творчих акцентів. Зокрема, дослідник відзначає: «Умови Першої світової війни, гіркота поразки в змаганні за українську державність переакцентували «молодомузівський» мотив страждання як культур песимізму від позачасовості й космічного болю на реальний ґрунт, конкретні історичні обставини» [3, с. 175].

Загалом як літературознавці, так і філософи та культурологи сходяться на думці про те, що період перелому, боротьби за незалежність, державність, культурну ідентичність викликають сплеск творчої енергії. Адже література завжди рефлексує сильні переживання, прагнення до змін або ж ставлення до них. Тобто для розвитку мистецтва потрібна динаміка, рух, ламання старих, нехай навіть цілком раціональних, стереотипів. Так, у цьому контексті культуролог О. Кущак зазначав: «Культура найкраще й найсильніше розвивається в період боротьби за незалежність. І тому психологія творчості доби відродження мусить мати прикмети які дає боротьба. З тих прикмет найцінніша буде проява внутрішнього визволення, яке поширює духовий овид і родить найбільше творчу енергію буття: свобідне рішеннє» [5, с. 36].

Звичайно ж, революційна поезія (незалежною, чи йдеться про лірику І половини ХХ століття, чи про лірику І половини ХХІ століття) є явищем реактивним, тобто досить швидкою та спонтанною мистецькою рецепцією сучасних подій. Відтак її творцями є люди, захоплені виром подій. Вони відчувають органічну потребу писати, аби екстраполювати вир власних емоцій та переживань. А отже, естетична вартість такої поезії є досить різною. Адже серед авторів завжди були талановиті митці, творці літератури «високої полиці» та аматори, які просто піддалися спонтанному творчому пориву. Із цим твердженням погоджується і М. Лазарович, стверджуючи, що «активність стрілецького віршування пояснювалася тим, що тоді був такий час, що годі було не писати поезій. Це був вияв небувалого духовного піднесення, пов'язаного з усвідомленням стрілецтвом своєї величної місії – вперше за довгі роки стати зі зброєю в руках на захист прав українського народу» [6, с. 126].

Галина Горішна систематизувала ознаки революційної лірики, виокремивши такі риси, як:

«1) маршовий ритм;

2) піднесений настрій;

3) фольклорність;

4) розгорнуті характеристики учасників заворушень чи характеру їхньої діяльності, в тому числі суті руху, його мети і завдань» [1, с. 59].

Можемо стверджувати, що стрілецька пісня «Ой у лузі червона калина», яка належить до революційної лірики, є однією з найпопулярніших пісень, зокрема і в період війни з російськими окупантами. Саме її озвучив лідер гурту «Бумбокс» Андрій Хливнюк на Софіївській площі у Києві. Він є бійцем територіальної оборони міста. Пізніше її ремікс

записав лідер південноафриканського гурту «The Kiffness» Девід Скотт, відомий своїми спонтанними кавер-версіями на пісні та звуки тварин. Дохід від відео пісні, яке в Мережі стало вірусним, музикант спрямував на допомогу Збройним Силам України.

Спільним для української революційної поезії початку ХХ століття та поезії Майдану є звернення до образу Тараса Шевченка як батька нації. Митці намагалися вплести його образ у канву сучасних для них подій, нагадавши, що об'єднання, до якого закликав Кобзар, у цей історичний момент є надважливим. Зрештою, Тарас Шевченко виступав спільним орієнтиром для всіх, хто боровся за Україну. І. Яремчук пише про це так: «Т. Шевченко як художній образ, протообраз, – теж проявлення у стрілецькій художній творчості геніальної сутності Кобзаря, який разом з іншими авторитетами нації різних часів <…> входить до січового «патерика», січового «іконостасу», скріплюючи духовно націю як найбільшу святиню у протистоянні чужому» [10, с. 125].

Серед домінантних образів революційної лірики досліджуваного періоду можна виокремити Україну, волю, дух, народ, Крути, калину, Січ, Голгофу, козаків, меч, могилу, сон та інші. Саме їх зустрічає читач у поезіях «Коли ти любиш рідний край…», «За країну» М. Вороного, «Питається вітер» Ю. Шкрумеляка, «Під Крутами» У. Кравченко, «Січ іде» С. Яричевського, «На нашій Голгофі» О. Бабія та в багатьох інших.

Поширеними у стрілецьких піснях є також флористичні та особливо зооморфні образи-символи. Це, зокрема, образ калини як символ України, усього рідного, крові та образ ворони як символ смертельного бою, власне смерті. Останній образ зустрічається, наприклад, у вірші «Ворони» М. Матіїва-Мельника.

Отже, можемо констатувати, що революційна лірика І половини ХХ століття стала відголоском збройної боротьби українців за власну державність. Саме поезія стала найбільш реактивним родом літератури, а відтак могла стати швидкою мистецькою відповіддю на запити суспільства. Її творили як професіонали, так і аматори – як цілеспрямовано задля підняття бойового духу та почуття патріотизму, так і стихійно під впливом переповнення враженнями та почуттями. Можна простежити органічний генетико-контактологічний зв'язок між текстами І половини ХХ та І половини ХХІ століття. Автори римейків хочуть показати зв'язок із попередніми поколіннями борців за незалежність та підкреслити важливість продовження цієї боротьби в нових історичних та політичних реаліях. Оскільки зараз в Україні триває війна з окупантами, ця тема залишається «гарячою» і буде мати й інші вияви в красному письменстві. Відтак, ця стаття не може окреслити всіх аспектів досліджуваного питання, що залишає простір для подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Горішна Г. М. Поезія Майдану у дискурсі української революційної поезії ХХ–ХХІ століття : дис. … канд. філол. наук : 10.01.01 – українська література. Тернопіль, 206 с.

2. Гром'як Р. Перша світова війна в перших художніх візіях українських письменників. *Орієнтації. Розмисли. Дискусії.* 1997–2007. Тернопіль : Джура, 2007. С. 155–171.

3. Ільницький М. На перехрестях віку. *Україна : культурна спадщина, національна свідомість, державність* : зб. наук. праць. Вип. 1 / АН України, Ін-т сусп. Наук ; ред. кол. : Я. Д. Ісаєвича (гол. ред.), В. І. Горинь (заст. гол. ред., Я. В. Закревська, М. М. Ільницький та ін. Київ : Наукова думка, 1992. 228 с.

4. Ковалів Ю. І. Історія української літератури : кінець ХІХ – поч. ХХІ ст. : у 10 т. : підручник. Київ : Академія, 2013. (Альма-матер). Т. 1 : У пошуках іманентного сенсу. 2013. 512 с.

5. Кущак О. Про культуру національного відродження. Українська література революційної доби. Львів ; Відень : Український Прапор, 1922. С. 29–47.

6. Лазарович М. Літературно-видавнича діяльність українських січових стрільців. *Дзвін*. 2001. № 2. С. 125–133.

7. Поліщук Я. О. Література як геокультурний проект: монографія. Київ : Академвидав, 2008. 304 с.

8. Радзикевич В. Історія української літератури: В 3 томах. Детройт : Батьківщина, 1955-1956. Т. 3 : Нова доба. 1956. 130 с.

9. Салига Т. Високе світло: Літературно-критичні студії. Львів : Каменяр, Мюнхен : Український вільний університет, 1994. 270 с.

10. Яремчук І. Художня Шевченкіана українських січових стрільців *Українське літературознавство*. 2013. Вип. 77. С. 125–140.

УДК 82.09

Зубкевич Сніжана Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Дубровський Р. О.

АРХЕТИП, МІФ, СИМВОЛ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація: *У статті здійснено систематизацію різних підходів до трактування понять «архетип», «міф» та «символ». Також простежено своєрідність їхніх дефініцій у літературознавчих та психологічних працях. З'ясовано спільні та відмінні риси між цими елементами загальної структури художньої творчості. Особливу увагу звернено на класифікацію архетипів у класичному юнгівському розумінні та з позицій сучасної гуманітаристики.*

Ключові слова: *архетип, архетипна критика, К.-Г. Юнг, міф, символ.*

Annotation: *The article systematizes different approaches to the interpretation of the concepts of "archetype", "myth" and "symbol". The originality of their definitions in literary and psychological works is also traced. The commonalities and differences between these elements of the general structure of artistic creativity are clarified. Particular attention is paid to the classification of archetypes in the classical Jungian sense and from the standpoint of modern humanities.*

Key words: *archetype, archetypal critique, K.-G. Jung, myth, symbol.*

Можна стверджувати, що зображення Дому, Сім'ї, Родинного дерева, Великої Матері, Трикстера тощо є наскрізною темою в літературі, яка сягає глибиною в саму суть людського мислення, уявлення про своє місце у широкому світі. Інструментарій архетипної критики є досить продуктивним при здійсненні аналізу художніх текстів різних авторів. Для здійснення цього дослідження слід ґрунтовно розумітися в інструментарії архетипної критики, її категоріальному апараті. Дуже часто терміни «архетип», «міф», «топос», «символ», попри суттєву різницю між ними, вважають тотожними або ж навпаки – не бачать зв'язку між цими, що так чи інакше належать до однієї парадигми, принаймні на рівні змістової організації художнього тексту (текстів). Відтак усвідомлення спільних і відмінних рис у цих поняттях досі викликає дискусії у колі фахівців.

У філософії, психології та літературознавстві проблемами теоретичного осмислення ролі архетипів, міфів, символів, топосів представлені в багатьох працях, починаючи від античних часів і закінчуючи дослідженнями останніх років. Так, ними займалися Платон (увів у науковий обіг поняття «анамнези», близьке до сучасного розуміння архетипу), Філон Александрійський (у трактаті «Про створення світу згідно з Мойсеєм», запропонував теорію єдиного й абсолютного Бога), Діонісій Ареопагіт (у трактаті «Про містичне богослов'я» ввів поняття «виходу за межі»), Іриней Ліонський (запровадив христологічний вимір інтерпретації архетипу), Августин (запровадив християнське розуміння поняття «архетип»). Сучасне розуміння досліджуваних термінів першим запропонував К.-Г. Юнг. Його працю продовжив Е. Нойман. Серед літературознавців слід виокремити зарубіжних учених К. Леві-Стросса («Структурна антропологія»), Дж. Фрейзераі («Золота галузка»), Н. Фрая («Анатомія критики: чотири есеї») та українських дослідників І. Франка («Із секретів поетичної творчості»), Н. Зборовську («Код національної літератури як психоісторична проблема») і К. Воїнську («Архетипність художнього мислення в малій прозі Валерія Шевчука»).

Оскільки досить часто різні учені по-різному трактують одні і ті ж терміни архетипної критики або ототожнюють дещо різні поняття, основною метою нашої статті є систематизація знань про архетип, міф, топос, символ як елементи художнього дискурсу та узагальнення різних підходів до їх розуміння. Для досягнення означеної мети слід розв'язати такі дослідницькі завдання:

1) розглянути еволюцію поглядів науковців на проблеми трактування архетипу, міфу та символу як елементів художнього мислення автора літературного твору;

2) здійснити розмежування потрактування означених понять у психології та літературознавстві;

3) простежити форми вияву архетипів у художній творчості.

Попри наявність значної кількості публікацій, присвячених теоретичним питанням архетипної критики, питання щодо розмежування понять «архетип» та «символ» залишається актуальним. Зостається багато недостатньо вивченого та нез'ясованого. Так, літературознавець М. Лановик зазначає: «Ірраціональний характер творів мистецтва виявляється і в ході процесу їх створення, і при рецепції. Митець не здатний пояснити, яким чином він зміг створити ту чи іншу форму, а той, хто її сприймає, ніколи не зможе зрозуміти і осягнути її до кінця… Мистецтво виражає вічні «таємні речі», які не можна ні передати словами, ні осягнути розумом, тому вербальна мова протиставляється мові мистецтва, з якою вони безконечно неспіврозмірні» [4, с. 9–80]. Символ в епоху Середньовіччя розглядався як носій глибинної суті, як засіб трансцендентного зв'язку з вищою силою. Сам термін «архетип» ввів у науковий обіг К. Г. Юнг, однак думки щодо наявності спільного начала, прихованого від його носіїв, були характерні ще для представників древніх філософських шкіл. Тож про це зазначали Діонісій Ареопагіта, Філон Іудей, Іриній та інші. Платон також зазначав про наявність своєрідних відбитків процесу пригадування, що іноді співвідносяться з міфологічною реальністю. У юнгівській теорії міф та архетип тісно пов'язані, як, власне, і сама творчість, що лежить в їх основі. Тож він вибудував ланцюг «мистецтво – архетип – міф – міфотворчість». Як для архетипу, так і для символу характерні невичерпність змісту, але, як зазначає І. Процик, «архетип у своїй остаточній інтерпретації є нерозкладною цілісною структурою» [8, с. 370]. Зазначимо, що першим, хто відзначив вплив несвідомого на творчість автора художнього тексту, був І. Франко. Так, науковець у літературознавчій праці «Із секретів поетичної творчості» писав: «Найбільша часть того, що чоловік зазнав у житті, найбільша часть усіх тих сугестій, які називаємо вихованням і в яких чоловік вбирає в себе здобутки многотисячолітньої культурної праці всего людського роду, перейшовши через ясну верству верхньої свідомості, помалу темніє, щезає з поверхні, тоне в глибокій криниці нашої душі і лежить там погребана, як золото в підземних жилах» [10, с. 61]. Психолог М. Варій вважає архетипи «несвідомими первинними історично початковими образами, […] успадкованою схильністю відповідати світу в певний спосіб» [1, с. 49]. Інший психолог О. Степанов розглядає їх як «спосіб поєднання образів, символів, знаків за допомогою форм, які передаються з покоління в покоління» [7, с. 31]. На думку літературознавця О. Галича, «архетипи у процесі творчої діяльності розгортаються і набувають певного пластичного оформлення, що дозволяє охарактеризувати добу, до якої належить твір мистецтва, і дух того часу, що зазнає потужного впливу з боку мистецтва» [2, с. 206]. Філософ С. Кримський розробив класифікацію архетипів залежно від сфери їх функціонування. Він стверджує, що вони «можуть виступати як *міфологеми* (фантастичні уявлення про небо), *раціональні утворення* (образи хаосу, порядку), *образи етико-нормативної свідомості* (10 заповідей)» [9, с. 39]. У сучасному літературознавстві досить продуктивним є вивчення національних архетипів, розгляд їх спільних і відмінних ознак із знаками, образами, символами, міфами, мотивами, міфологемами тощо. Сам Юнг виділяв архетипи Матері, Дитини, Духу, Мудрого Старого, Трикстера та Переродження. У світовій гуманітарній науці, окрім названих архетипів, які можемо назвати універсальними, вирізняють також архетип Світового Дерева, архетип Роду (Сім'ї), архетип Дому (Хати), архетип Дороги, архетип Долі та багато інших. Тобто йдеться про відсутність замкненої й уніфікованої парадигми, на якій наполягав К. Г. Юнг. Т Урись, аналізуючи проникнення архетипів у тканину художнього тексту (авторського або фольклорного), зазначає, що їх можна розглядати як «одну з художніх категорій поетичного тексту, що виявляється в низці національних образів» [8, с. 98]. Ці прояви національних образів є характерними для різних літераторів того чи іншого народу і роблять національну літературу оригінальною. Усі

архетипи поєднують в собі суперечливі характеристики. Наприклад, в Архетипі Матері співіснують любов та вимогливість. Архетип Переродження втілює переселення душі й водночас її воскресіння, а це далеко не тотожні речі. Відтак, архетипи поєднують дві протилежності, а символ є багатозначним, і ці значення не обов'язково є суперечливими. Символ може тлумачитися зовсім по-різному. Можна узагальнити, що він зостається у свідомості людини через несвідомий вплив архетипу. Свідомість людини є вторинною щодо колективних несвідомих уявлень. І. Процик зауважує, що «архетипи взаємопов'язані між собою, зумовлюючи існування своєрідної комплементарної пари. Архетип Матері може існувати автономно й разом з тим пов'язаний із Архетипом Дитини. Архетип Трикстера – витівника й пройдисвіта зумовлює появу Архетипу Культурного героя, який є одночасно антагоністом Трикстера та його доповненням» [6, с. 371]. Джерелами архетипних образів часто є фольклор та міфологія. На відміну від символів, трактування архетипів не є довільним, проте воно залежить від освіти, рівня підготовки інтерпретатора, а також тієї культури, до якої він належить. Однак усе ж статичним залишається осердя архетипу, на яке не впливають усі ці зовнішні фактори. Зауважимо, що виокремлення архетипів у художньому творі вимагає його структурування із визначенням головних, необхідних та додаткових, факультативних елементів. І. Процик зазначає: «Архетипи – це не вроджені уявлення, а вроджені можливості уявлень. Людина є їхнім носієм, але чи стане уявляти вона згідно з архетипним уявленням, залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, про що вище вже зазначалося» [6, с. 372]. Для розуміння архетипу в художньому творі необхідні знання з філософії, фольклористики, культурології, психології, історії тощо. Юнг поділяв митців на 2 типи: тих, які творять за задумом, та тих, які стають одержимими своїм творінням. Більшість таки належать до другого типу. Про такого автора Юнг писав: «Його рукою водять, а перо пише дещо, на що він дивиться з неприхованим здивуванням. Твір несе разом з собою особливу форму» [11, с. 17]. Митець отримує образи з несвідомого, яке є первинним у психіці людини. Слід відзначити, що далеко не кожнен образ є архетип ним. Так, М. Моклиця зазначає: «Загалом архетипних образів багато, майже кожне конкретне поняття, яке мало бути відоме первісній людині, може відкривати двері в архетип. Явища і атрибути природи, назви родинних зв'язків, речі побуту, які оточували первісну людину, словом, усі найдавніші назви предметів, явищ, людей мають безліч змістовних нашарувань. Коли ж митці оживляють давні прошарки змісту слів у художніх текстах, вони тим самим виходять на глибинні, тобто архаїчні або ж архетипні образи» [5, с. 24-25]. С. Коршунова вказує на нетотожність психологічних та літературних потрактувань поняття «архетип». Так, науковець зауважує: «Моделі літературного архетипу ще визначаються як «мандрівні» сюжети і образи. Тому варто розрізняти юнгівську психологічну концепцію архетипу як відтворення позасвідомого першообразу індивідуальною свідомістю від власне літературного поняття архетипу, який формується в надрах світової чи національної літератури у формі образу-архетипу, сюжету-архетипу, мотиву-архетипу тощо» [3, с. 3]. Архетип виявляється у творчості багатьох письменників та у фольклорі. Отже, відсутність можливості раціонального осягнення архетипу призвела до відсутності його чіткого визначення. Літературознавці активно досліджують форми вияву архетипів у художніх текстах окремих авторів. Ця проблема є порівняно новою та актуальною. Важливим є і те, що поняття архетипу знаходиться у фокусі різних наук, що сприяє його всебічному дослідженню.

Отже, узагальнивши різні підходи окремих учених та наукових шкіл, ми з'ясували, що, попри усю схожість із символом, архетип є цілісною й нерозкладною підсвідомою структурою. Також було з'ясовано, що існує класична юнгівська модель архетипів із їх чітким переліком та модель, породжена розвитком гуманітаристики, яка значно розширює коло цих класичних архетипів. Архетип є первинним щодо міфу, оскільки передує будь-якій міфотворчості. Маємо констатувати, що,незважаючи на ряд праць, присвячених проблемам архетипної критики, залишається ряд дискусійних моментів, що можуть бути висвітлені в подальших наукових працях.

Список використаних джерел

1. Варій М. Психологічні напрями, школи, концепції. *Загальна психологія.* Київ : Центр учбової літератури, 2007. С. 40–78.

2. Галич О. А. Історія літературознавства. Луганськ : Книжковий світ, 2009. 264 с.

3. Коршунова С. Літературний архетип як спосіб пізнання тексту. *Зарубіжна література в навчальних закладах.* 2004. № 6. С. 3–4.

4. Лановик М. Б. Ірраціональна інтерпретація художніх текстів : intuitio versus ratio. *Література, фольклор, проблеми поетики : збірник наукових праць.* Київ : Твім-інтер, 2008. Вип. 31. Ч. 2. С. 78–88.

5. Моклиця М. Основи літературознавства. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 192 с.

6. Процик І. В. Архетип і символ: проблеми визначення та взаємодії. *Актуальні проблеми слов'янської філології.* 2011. Випуск XXIV. Частина 2. С. 368–377.

7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).

8. Урись Т. Ю. Архетип як естетична домінанта художнього вираження модусу національної ідентичності в сучасній українській поезії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Філологія*. 2016. Вип. 1 (35). С. 96–100.

9. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов та ін. Київ : Абрис, 2002. 746 с. (НАН України : Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди ; Б-ка державного фонду фундаментальних досліджень).

10. Франко І. Із секретів поетичної творчості. *Франко І. Твори : у 50 т.* / ред. кол. М. Д. Бернштейн, Г. Д. Вервес, А. Т. Гордієнко та ін. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 45–119. (Академія наук української РСР, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка ; Редакція художньої літератури : Література і мистецтво).

11. Юнг К.-Г. Аналітична теорія особистості. URL : https://alexus.com.ua/karl-gustav-yung-analitichna-teoriya-osobistosti/ (дата звернення: 12.03.2022).

УДК 811.161.2'373.*45*

Новосельська Христина Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ В ІСТОРИЧНИХ РОМАНАХ ЛІНИ КОСТЕНКО

Анотація. *Наукова розвідка присвячена вивченню фразеологічних одиниць в історичних романах Ліни Костенко («Маруся Чурай» та «Берестечко»). Зокрема, у статті здійснено аналіз виявлених ФО за різними класифікаційними схемами, а саме: за особливостями семантичного взаємозв'язку компонентів ФО, джерелами виникнення, функціями в аналізованих літературних творах.*

Ключові слова*: фразеологічна одиниця, класифікація, аналіз, семантика, історичний роман.*

Annotation. *Scientific research is devoted to the study of phraseological units in the historical novels of Lina Kostenko ("Marusya Churai" and "Berestechko"). In particular, the article analyzes the identified FD according to different classification schemes, namely: the features of the semantic relationship of the components of the FD, sources, functions in the analyzed literature.*

Key words*: phraseological unit, classification, analysis, semantics, historical novel.*

Фразеологізми, як відомо, – це стійкі, семантично неподільні сполуки слів, які у процесі мовлення відтворюються як готова словесна формула, функціонують у мові на одному рівні з окремими словами та становлять частину лексичного фонду української мови.

Фразеологія української мови формувалася упродовж багатьох століть, акумулюючи в собі досвід народу – носіїв мови. Саме тому в цих лексичних одиницях так яскраво відображено національний дух, світогляд, мислення українців. «Фразеологічні одиниці (далі ФО) як образні засоби, які вживають у художньому тексті, характеризують відтворюваність,

метафоричність, функціонування з метою створення відповідного експресивного ефекту, вираження емоційності. ФО містять оцінку (негативну чи позитивну) того чи того явища. Їх також використовують для вербалізування стереотипної ситуації» [8].

Як зазначає Н. Янчук, «… фразеологізм, виступаючи складним лінгвістичним знаком, призначений не стільки для називання певних предметів, явищ, ознак, скільки для їх образно-емоційних оцінок, що й зумовлює основну функцію фразеологічних одиниць, яким, передусім, притаманне характеризуюче начало, тобто експресивно-оцінну. Поряд з іншими ознаками фразеологізмів (цілісність значення, відтворюваність, постійність компонентного складу та структури) надзвичайно важливою є експресивність, що базується на образності й досягається завдяки метафоричності значення» [10, с. 291].

Питання типології ФО постійно перебуває в полі зору мовознавців. Теоретичні основи фразеології як окремої лінгвістичної дисципліни викладено у працях В. Виноградова, Б. Ларіна, Ф. Медведєва, Л. Скрипник та ін.

Так, Ф. Медведєв охарактеризував три генетичні групи фразеологічних одиниць: ФО, творцем яких є український народ; загальнослов'янська фразеологія; давньоруська (староукраїнська) фразеологія) [6, с. 10 – 11].

Семантико-граматичну класифікацію ФО в українському мовознавстві детально описано М. Алефіренком та М. Демським [1, с. 3].

Важливі напрацювання з теорії фразеології містять праці В. Жукова, В. Телії. Питання фразеології також є об'єктом наукових студій українських мовознавців В. Білоноженко, І. Гнатюк, Л. Коломієць, Н. Неровні, В. Ужченка, Д. Ужченка, Л. Юрчук та ін. Зокрема, В. Білоноженко зазначає, що фразеологічна одиниця поза текстом становить абстрактну схему, яка в кожному конкретному випадку наповнюється особливим, властивим лише цьому контексту змістом [2, с. 72-73].

Метою нашої розвідки є систематизація та дослідження фразеологічних одиниць, що функціонують в історичних романах Ліни Костенко.

Для реалізації мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання:

1) виявити та систематизувати фразеологізми, що функціонують в аналізованих історичних романах Ліни Костенко;

2) класифікувати фразеологізми за семантичним принципом;

3) проаналізувати джерела та функції фразеологічних одиниць.

Творчість Ліни Костенко хвилює кожного, бо завжди постає перед читачами актуальною, сучасною. Сучасна навіть тоді, коли поетеса веде нас темними стежками минувшини, адже вона пов'язує її з проблемами сьогодення, турбується про духовний світ співвітчизників, які на шляху національного відродження не повинні забувати гірких і героїчних сторінок історії, аби не розгублені були ті моральні цінності, що віками створювалися народом.

Ліна Костенко – авторка багатьох поетичних збірок, відомих історичних романів, зокрема «Маруся Чурай» і «Берестечко». Ці твори можна вважати енциклопедією духовного життя українців, адже вони описують боротьбу українського народу за власну державність. У них функціонує низка художньо-образних засобів, чільне місце з-поміж яких займають фразеологізми. Вони виникають у зв'язку з потребою виражальних засобів комунікації – вербального вираження почуттів, емоційних оцінок, засобів емоційного впливу, влучних характеристик людини, предметів, явищ тощо.

Послуговуючись семантичною класифікацією В. Виноградова, в основу якої покладено врахування ступеня поєднуваності складових частин ФО та співвіднесеність значення усього вислову зі значенням його компонентів, аналізовані фразеологізми поділяємо на три групи:

- фразеологічні зрощення;
- фразеологічні єдності;
- фразеологічні сполучення.

Найчисельнішою групою в аналізованих нами історичних романах Ліни Костенко є фразеологічні сполучення (29) – такі стійкі мовні звороти, у яких один із компонентів має самостійне значення, що конкретизується в постійному зв'язку з іншими компонентами [5; 136]. Наприклад: «Не хто ж, а він *звів* дівчину *з пуття*» [4, с. 9]; «*Стояв на смерть*. Ніколи не здавався» [4, с. 33]; «Які ж ви *ласі на чужу біду*» [4, с. 49]; «А більш мовчить, *не щедрий на слова* [4, с. 46]«Не хочу людям *завдавать мороки*» [4, с. 119]; «Щоб *не збивали суд на манівці*» [4, с. 5]; «Чи, може, це в тобі той вавилонський блуд, що ти їх всіх *підпалюєш*

очима, як хтива іскра, кинута на трут» [3, с. 68]; «Певно, допився до *зеленого змія*» [3, с. 63]; «Куди іти? *Земля обітована* – вона ж під нами, наша, ось вона» [3, с. 142].

Фразеологічним сполученням дещо поступаються за кількістю фразеологічні єдності. Це семантично неподільні і цілісні сполуки, але в них цілісна семантика частково вмотивована значенням слів, що становлять фразеологізм [5; 136]. Таких ФО в аналізованих нами творах виявлено 23. Наприклад: «Своє ім'я ти не *покрив неславою*» [4, с. 56]; «Він і на цьому теж *нагріє руки*» [4, с. 40]; «Бо то ж би в ката я *одбила хліб*» [4 с. 62]; «То те дитя й *на ноги зіп'ялося*» [4, с. 13]; «І знову ти *лишилась на поталу*» [4, с. 118]; «Це ж можна тут *рішитися ума*» [4, с. 16]; «Щоб знали всі, хто *чеше язиком*» [4, с. 68]; «*не схилив* пред ворогом *чола*» [4, с. 82]; «Від тих чуток, здається, *трачу глузд*» [3, с. 19]; «Мені ця вість була *як грім із неба*» [3, с. 152]; «Почім *хунт лиха*, гетьмане» [3, с. 18].

Найменшу кількість в історичних романах письменниці становлять фразеологічні зрощення (15) – це стійкі неподільні словосполучення, зміст (значення) яких не виводиться із значення слів, що входять до фразеологізму. Семантичне злиття у таких фразеологізмах пояснюється наявністю застарілих, незрозумілих слів. Фразеологічні зрощення за семантикою найближчі до окремого слова [5; 136]. У творах ця група представлена такими фразеологізмами: *на цноті змазувати, зійти на пси, як пустка свисне, жаба цицьки дасть, врізати дуба, очі позичати*. Розглянемо їх у контексті цитованих рядків: «Лесько Черкес мене *на цноті змазує*» [4, с. 3]; «А з нею геть вже *зійдемо на пси*» [4, с. 58]; «Але як пустка *свисне у печі*» [4, с. 55]; «Щоб у тих болотах мені *жаба цицьки дала*» [3, с. 19]; «Я скоріше *дуба вріжу*, ніж мене поставлять на коліна» [3, с. 47]; «Де *очі позичав*?» [3, с. 18].

Використання таких словосполук посилює експресивний фон повідомлення, вони допомагають читачеві налаштуватися на український мовно-культурний простір [9, с. 294].

Джерелами походження фразеологізмів, які функціонують в аналізованих нами романах Л. Костенко, є:

– побутова мова: «Лише Горбань *хапає дрижаки*» [4, с. 125]; «*Трясця мене держить*» [4, с. 10]; «Бодай їх *муха вбрикнула* в колисці» [4, с. 94];«То й *попалив халяви*» [4, с. 11]; «Та *вуха ж в'януть* на таку олжу» [4, с. 9]; «Пора кебету мати на плечах» [4, с. 9]; «Я мушу їм *чубрикатися в ноги*» [3, с. 50]; «А що ж це мені за *пики корчить* вишневий бутель?» [3, с. 53]; «Нема чого *розбивати глек*» [3, с. 77]; «Допився до *зеленого коня*» [3, с. 78], «Мені вже *три чисниці до смерті*» [3, с. 79]; «Її не взяти *голими руками»* [3, с. 95].

– біблійні та євангельські вислови: «Не те щоб я *невірний був Хома*» [4,с. 57];«Як т*інь Саулом гнаного Давида*» [4, с. 62]; «Як говорив *святий Іов*» [4, с. 89]; «що кожна тут осичинка над шляхом йому *про Юду листям шелестить*» [4, с. 93]; «Усе комусь щось пишуть на догоду та чечевиці хочуть, *як Ісав*» [4, с. 95]; «То де ж воно, *всевидящеє око*» [4, с. 20]; «*Неопалима купина*» [4, с. 1] «Несу свій *хрест на свої Голгочі*» [3, с. 20], «Отак кажу я на *Суді Страшному*» [3, с. 51], «Та він покинув цю *земну юдоль*» [3, с. 89], «І Україна ждатиме *Месії*» [3, с. 157].

- народні приказки та прислів'я. Наприклад: «*Багатому і діти чорт колише,а бідному і янгол не рідня*» [4, с. 37];*«Де двоє б'ються, третьому хосен*» [3, с. 86]; *«Де воля спить, її ще й приколишуть»* [3, с. 97]; «Яка єси — така тобі й шана» [3, с. 78]; *«Пшеницю сіяв, а пожав терни»* [3, с. 79]; *«Як в домі чисто, й чорт мені не брат»* [3, с. 65] та інші.

Володіння фразеологізмами дозволяє письменникові точно передати характерні риси історичної доби та відтворити героїчність персонажів твору. В арсеналі образних мовних засобів фразеологічні одиниці посідають одне із найвагоміших місць, що є не лише ознакою національності твору, а й свідченням володіння автором цього складного мовного матеріалу, використаного для створення відповідного історичного контексту.

На думку В. Ужченко і Д. Ужченко, фразеологізми виконують безліч стилістичних функцій: оцінну, емоційно-експресивну, функцію передачі внутрішніх якостей, персонажа, функцію відтворення внутрішнього стану та ін. [7, с. 250-262].

В аналізованих нами романах Ліни Костенко «Берестечко» та «Маруся Чурай» фразеологізми найчастіше виконують оцінну функцію, що надає реченню відтінку схвалення, прихильності. Наприклад: «То те дитя й на ноги зіп'ялось, і *розуму дійшло* у Чураїв» [4, с. 19]; «Де ж ти, *дівонько, красна чічко*? Де ж ти, жоно, *чистий олтар*?» [3, с. 68]; «Бо *не з того заліза мене лито і не в тому гартовано вогні,* щоб їм вдалося на своє копито переробити душу у мені!» [3, с. 179]; «Вона *мов крила в мене за плечима!*» [3, с. 181].

Окремі фразеологізми виражають осудження, зневагу або несхвалення: «*Дрібні людці, гієни стервоїдні,* які ж ви ласі на чужу біду» [4, с. 54]; «Це, як скажімо, вірувати в Бога і *продавати душу сатані*» [4, с. 20]; «З ним *не звариш каші*» [4, с. 52]; «Я ж думав так: *як до меча не здатне, то певно ж і нездольне до гріха*» [3, с. 68]; «*Нагледів гроші і звивався як вуж*» [3, с. 70].

Важливу стилістичну функцію виконують фразеологізми, що виражають емоційно-експресивний стан літературного персонажа. Вони передають внутрішній стан мовця, настрій, створюючи тим самим додатковий стилістичний колорит: «*Який душа його несла тягар*?» [4, с. 83]; «І як згадаю, Боже, як згадаю, т*аку печаль у серці розгойдаю!*» [4, с. 50]; «Страшна поразка *душі всім пекла*» [4, с. 45]; «Чи *рвала мати так на собі коси*, як задзвонили по його душі» [4, с. 19]; «Така мені лучилася бредня – допився *до зеленого коня*» [3, с. 78]; «Так наче йому *розум* хтось білими нитками рідесенько і швидко *пришив до голови*» [3, с. 88].

Фразеологічні одиниці, порівняно зі словами, як зазначає Л. Скрипник, є виразнішими з емоційно-експресивного погляду. Систематизовані нами ФО, що функціонують у романах Ліни Костенко, виконують й інші функції, зокрема, функцію передачі внутрішніх якостей персонажа. Наприклад: «Чурай був теж *гаряча голова*» [4, с. 74]; «І в нього *кров козацька закипала*» [4, с. 53]; «хоч коники ліпи, *як з м'якуша*» [4, с. 58] та функцію відтворення внутрішнього стану персонажа: «Ще більше їй *розвеселити душу* [4, с. 6]; «Він *як сказився, геть одбився од рук*» [4, с. 9]; «Тілько стояла, *яко з каменю тесана*» [4, с. 2].

Функцію портретної характеристики, зображення зовнішнього вигляду людини виконують, на нашу думку, такі ФО: «Дівча *краси недоторканної* – мабуть, як та колись Хурем» [3, с. 20]; «Лице вузьке, дрібненьке. Зате *ніс - як за сім гривень* дядькова сокира» [3, с. 92]; «Зате вродливий. Там таке субтельне. Там *наче хто в амброзії умив*» [3, с. 87].

Наведені фразеологізми засвідчують, що для опису зовнішності персонажів письменниця послуговується поширеними висловами, закарбованими у національній пам'яті кожного українця як готові словесні формули, задіює й народні порівняння.

Проведений нами аналіз фразеологізмів, що функціонують в історичних романах Ліни Костенко, засвідчує лексичне багатство та оригінальність художнього стилю письменниці, народність та історизм її творчого доробку. Досліджувані ФО різноманітні у семантичному та стилістичному аспектах.

Так, за особливостями семантичного зв'язку компонентів ФО найчисельнішу групу в аналізованих нами творах становлять фразеологічні сполучення, їм дещо поступаються за кількісним виявом фразеологічні єдності, найменшу групу складають найстійкіші, семантично неподільні фразеологічні словосполуки – ідіоми, або ж фразеологічні зрощення.

Щодо функцій ФО у мові творів письменниці, то, за нашими спостереженнями, аналізовані стійкі словосполуки найчастіше виконують оцінну функцію (схвалення, прихильності, зневаги, осуду тощо), даючи водночас позитивну чи негативну характеристику персонажів творів, допомагають читачеві зрозуміти позицію самої авторки щодо зображуваних подій і літературних героїв.

Джерела систематизованих ФО також різноманітні, проте найактивніше у творах письменниці функціонують фразеологізми, джерелом яких є побутове мовлення українців, що вкотре засвідчує тісний зв'язок авторки із рідним їй народом, глибоку шану та повагу до українських звичаїв і традицій.

В історичних романах Ліни Костенко простежуємо й низку інших художньо-образних засобів, різних за походженням і сферами вживання груп лексичних одиниць, що може слугувати матеріалом для подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Алефіренко М. Теоретичні питання фразеології. Харків : Вид-во Харк. ун-ту, 1987. 135 с.
2. Білоноженко В. Функціонування та лексико графічна розробка українських фразеологізмів В. Білоноженко, І. Гнатюк. Київ : Наукова думка, 1989. 154 с.
3. Костенко Л. Берестечко: істор. роман. Київ : Либідь, 2010. 232 с.
4. Костенко Л. Маруся Чурай. Київ : Веселка, 1990. 159 с.
5. Сучасна українська літературна мова. / За ред. М. Плюща. Київ: Вища школа, 1994. 416 с.

6. Медведєв Ф. Українська фразеологія. Чому ми так говоримо? Харків, 1997. 232 с.
7. Ужченко В., Ужченко Д. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2007. 494 с.
8. Філіп'як А. Розбудова української фразеології : індивідуально-авторські фразеологізми.
9. Шевченко Т. Функціональна семантика фразеологічних одиниць у романі «Берестечко» Ліни Костенко. [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/dlgum/2011_10/ Artcl38. Pdf. (дата звернення: 03.03.2022)
10. Янчук Н. Функціонування фразеологізмів у творах В. Шевчука (на матеріалі роману «Стежка в траві. Житомирська сага». *Волинь – Житомирщина*. Випуск 20. С. 291 – 299.

УДК 811.161.2

Обаранчук Діана Ярославівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

МЕЛОДІЙНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ТВОРЕННЯ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню понять милозвучності та засобів її творення. Авторкою розглянуто основні фонетичні засоби української мови, які, поряд з наданням їй милозвучності (евфонії), сприяють також і більшій її виразності. Простежено досягнення милозвучності в сучасній українській літературній мові на різних рівнях. Результати роботи можуть бути використані в закладах загальної середньої освіти та студентами філологічних спеціальностей вишів.*

Ключові слова: *милозвучність, евфонія, фонетичні засоби, виразність, чергування, українська мова, фонетика.*

Annotation. *The article is devoted to the study of the concepts of melodiousness and the means of its creation. The author considers the main phonetic means of the Ukrainian language, which, along with giving it melodiousness (euphony), also contribute to its greater expressiveness. The achievement of melodiousness in the modern Ukrainian literary language at the following levels: phonetic, lexical, morphological is traced. The results of the work can be used in general secondary education institutions and students of philological specialties.*

Key words: *melodiousness, euphony, phonetic means, expressiveness, alternation, Ukrainian language, phonetics.*

«Щоб любити – треба знати, а щоб проникнути в таку тонку й неосяжну, величну й багатогранну річ, як мова, треба її любити».
Василь Сухомлинський

Те, що українська мова вирізняється з-поміж інших мов світу особливим мелодійним характером, відомо давно і ні в кого не викликає сумнівів. Що ж вкладаємо у зміст поняття «мелодійність» і якими засобами вона досягається, пропонуємо розглянути в нашій розвідці.

Мовне питання в Україні було і залишається недостатньо вивченим. Зокрема, питання милозвучності не може бути вичерпаним лише дотриманням орфоепічних чи лексичних норм. Воно значно ширше й охоплює рівень граматики, до того ж як морфології, так і синтаксису.

Мова - тонкий інструмент. В одних устах вона звучить із такою силою, що, кажучи словами І. Франка, „мов трубою, міліони зве з собою“ [2, с. 14], в інших –тільки ріже слух, вона – мов те лушпиння без животворного зерна...

Однією й тією ж мовою, незважаючи на красу її чи немилозвучність, можна, виходить, і полову віяти, й святий вогонь викрешувати. Усе залежить від того, як хто вміє володіти цим чарівним інструментом, ім'я якого – мова.

У літературних джерелах знаходимо низку свідчень наших співвітчизників та іноземців про красу та мелодійність української мови.

Наприклад, ще в середині минулого століття видатний мовознавець-славіст І. Срезневський звернув увагу на високу музикальність української мови. Він писав: "Сила людей переконана, що ця мова є одна з найбагатших мов слов'янських, що вона навряд чи уважить богемській щодо рясноти слів та виразів, польській щодо барвистості, сербській щодо приємності, що це мова, яка навіть і у вигляді необробленому може стати нарівні з мовами обробленими гнучкістю і багатством синтаксичним, мова поетична, музикальна, мальовнича" [3, с. 14].

Подібно оцінив українську мову за її звучанням тогочасний поет і перекладач українських пісень німецькою мовою В. Боденштедт, який довго жив у Росії і багато подорожував Україною: "Українська мова наймелодійніша й найголосніша поміж усіма слов'янськими мовами, з великими музикальними можливостями" [3, с. 14].

Спеціальну працю присвятив дослідженню одного аспекту милозвучності української мови – урівноваженню вокалізму з консонантизмом – поет В.Самійленко. Він писав: "Відомо було досі, що вкраїнська мова своєю доброзвучністю займає одне з перших місць (може, третє або четверте) між усіма європейськими мовами. Цю думку дуже легко пояснити фактами фонетики..." [5].

Перелік захоплених коментарів про красу української мови, особливо її звукову складність, гучність, музичну витонченість, можна продовжувати нескінченно. Але згадаємо ще один факт. На мовному конкурсі краси, що відбувся у Парижі в 1934 році, українська посіла почесне третє місце після французької та перської. Ідея, що наша мова слідує за італійською після мелодії, стала більш поширеною.

Однак деякі експерти стверджують, що цей конкурс – вигадка, а інші вважають – чиста правда. На нашу думку, це може бути абсолютною правдою, адже те, що українська мова мелодійна, нині ні в кого не викликає сумнівів.

Не дивно, що український народ ставився з такою пошаною, вірою й любов'ю до своєї мови, яка була йому на тернистих шляхах поневіряння в сумній минувшині, кажучи словами його найкращих представників, і за єдину зброю, й за єдину втіху. Цією мовою милувалися також ті поодинокі іноземці, що побували на Україні й чули її співучу, мелодійну мову. Ось, приміром, француз П'єр Шевальє в своїй книжці «Історія війни козаків проти Польщі», виданій у Парижі 1663 р., так характеризує українську мову козаків: «Вона – дуже ніжна й сповнена пестливих висловів та надзвичайно тонких зворотів» [3, с. 14].

Німецький поет Фрідріх Боденштедт у середині XIX ст. так захопився українськими народними піснями та історичними думами, що вивчив українську мову й переклав німецькою багато цих пісень і дум, видавши згодом антологію «Поетична Україна», в передмові до якої він піднесено писав про пісню й мову українського народу, вважаючи їх за досягнення народів усього світу.

Можна було б наводити ще багато схвальних і піднесених висловів про українську мову діячів науки й мистецтва різних, близьких і далеких нам народів, та досить і цих, щоб пересвідчитись, як високо цінували вони нетлінний скарб українського народу, що його наші предки зберегли, незважаючи на всілякі заборони й утиски, передавши нам у спадщину. Згадаймо наостанку ще слова полум'яного борця проти самодержавства й кріпацтва, революційного демократа М. Чернишевського: «… не якихось там двісті чи триста років, а бозна-скільки віків говоритимуть українською мовою люди, що живуть на Дніпрі й далі на захід; у такому разі існуватиме й українська література бозна-скільки віків…» [3, с. 15].

Мета статті полягає у вивченні та дослідженні понять милозвучності та засобів її творення, простеженні досягнення милозвучності в сучасній українській літературній мові на таких рівнях: фонетичному, лексичному, морфологічному та синтаксичному.

Для реалізації поставленої мети нами виконано такі завдання:

- опрацьовано джерела, у яких започатковано вирішення аналізованої нами проблеми;
- досліджено поняття *мелодійність* української мови;

- простежено досягнення милозвучності та засобів її творення в українській мові на різних рівнях.

«Мова народу, – писав відомий педагог-демократ К. Ушинський, – є найкращий,що ніколи не в'яне й вічно розвивається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється ввесь народ і вся його батьківщина: в ній перетворюється силою народного духу на думку, на картину й звук небо вітчизни, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й річки, її бурі й грози – ввесь той глибокий, сповнений думки й почуття голос рідної природи, який промовляє так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який висловлюється так яскраво в рідній пісні, в рідних мелодіях, у вустах народних поетів» [3, с. 12].

І все-таки поняття «мелодійність» у мовознавстві достеменно не визначено та не досліджено.

У словниках і наукових працях милозвучність, що ототожнюється з евфонією, має, по суті, два термінологічних значення. По-перше, вона визначається як "добре, приємне, з погляду фонетичних і лексико-стилістичних норм певної мови, звучання окремих мовних елементів – звукосполучень, слів і словосполучень". З іншого боку, милозвучність – це звукові засоби "підсилення виразності мови художнього твору внаслідок досягнення гармонійного добору звуків у тексті. Цій меті служать звукові повтори різних видів, алітерації, асонанси, ритмічність мови, а також уникнення важких для вимови чи неприємних для слуху сполучень звуків у фразі" [6, с. 127].

Легко помітити, що перша інтерпретація мелодійності охоплює всю мову і зосереджується на тому, як вона звучить: позитивно-негативне, приємно-неприємне, а також передбачає порівняння спостережуваної мови з тією чи іншою мовою для порівняння. Друга інтерпретація описує мелодійність як стилістичний прийом, заснований на використанні звуку в певному художньому творі окремої мови. Вони прив'язані до його змісту і призначені для його вираження. Причому, у першому значенні мелодійність визначається орфоепічними нормами, точніше як істотна ознака українських літературних норм, а в другому – через бажання автора вербалізувати текст твору.

Милозвучність у сучасній українській мові досягається на різних рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному.

Так, на фонетичному рівні, важливим засобом досягнення милозвучності є уникання збігів голосних (насамперед) та збігів приголосних. Це сприяє плавності у вимові слів, словосполучень і речень.

Для цього використовуються:

а) вставні та приставні голосні: *вікно – вікон, весна – весен, піді мною, підібрати, іржа, імла*; префікси з кінцевим приголосним часто перед двома або більше кореневими приголосними закінчуються голосним і: *зіграти, розірвати, відіслати, надібрати, обігнати, підійти*.

б) фонетичні варіанти слів: прийменник з (із, зі): *з дому, зі святом, хтось із присутніх, зі школи*; частки би, же (після приголосних: *зробив би, прийдіть же*), б, ж (після голосних: *зробила б, прийди ж*); варіанти прислівників з кінцевим голосним і без нього (*пізніше довідався – пізніш усвідомив, знову сказав – знов обізвався*); варіанти частки -ся і -сь (*дивлюся на небо – дивлюсь у вікно, сталось у Києві – сталося в Україні*), варіанти префікса від- і од- (*скажу відразу – сказав одразу*) тощо;

в) чергування у – в, і – й: *був у мене – була в мене, він іде – вона йде*;

г) варіативність у виборі сполучників і – й – та. Наприклад: *річки й озера*, *син і батько, іменники та прикметники*…

При написанні власних творів потрібно будувати речення так, щоб на межі слів не виникали збіги однакових звуків, як наприклад: «*ці цікаві книги*». Не варто припускатися римування у прозі: «*любов людини до Батьківщини*». Потрібно уникати:

- надмірних повторів, нагнітання близьких за вимовою звуків і звукосполучень у словах: «*Самовідданість, скромність, людяність і принциповість героя підкреслюється у багатьох місцях роману*» (враження сичання);

- метатези – перестановки звуків або складів у межах слова: «*Азейбарджан*» — замість *Азербайджан*, «*раболаторія*» – замість *лабораторія*.

На лексичному рівні милозвучність досягається шляхом уникання тавтології, в чому сприяє використання синонімів.

Синоніми – це слова, які мають близьке або тотожне значення, але різні за звучанням

В сучасній українській літературній мові розрізняють лексичні та контекстуальні синоніми. Серед лексичних виділяють: 1) абсолютні синоніми, напр.: *буква – літера*; 2) стилістичні – напр.: *гордовитий – чванливий – чванькуватий – бундючний*; 3) семантичні – напр.: *хуртовина – завірюха – заметіль – хуга*; 4) семантико-стилістичні – напр.: *пити – хлистати* [4, с. 23].

Контекстуальні синоніми – слова, що набувають близького значення лише у певному контексті. Наприклад: Гуде *вогонь*… І спить в печі *веселий сатана* (Л. Костенко).

Функціонування синонімів не лише сприяє мелодійності нашої мови, а й формує такі її комунікативні ознаки, як багатство і різноманітність, а також забезпечує тонше сприйняття навколишнього світу, глибше проникнення в нього і точніше мислення як для всього суспільства, так і для кожного окремого індивіда, що володіє цим багатством.

Безперечно, досягнення мелодійності української мови простежується і на граматичному рівні, в межах якого можна виокремити морфологічний і синтаксичний рівні.

Щодо морфологічного, хочемо насамперед наголосити на уникненні тавтології граматичних форм слів. Так, при відмінюванні іменників ІІ відміни чоловічого роду варто пам’ятати про чергування повних і коротких форм давального та місцевого відмінків. Наприклад: *директорові Коваленку*, *учителеві Дмитруку*, *батькові Кравченку, синові* або *сину, товаришеві Олегу, на батькові* або *на батьку, на вчителеві* або *на вчителю*, *у будинку* або *у будинкові* і под.

Уникненню тавтології на морфологічному рівні сприяє також паралельне функціонування повних і коротких форм непрямих відмінків числівників. Наприклад: *двадцяти* (*двадцятьох*), *тридцятьма* (*тридцятьома*), *п’ятдесяти* (*п’ятдесятьох*), *сімдесяти* (*сімдесятьох*), *вісімдесяти* (*вісімдесятьох*) і под.

Щодо синтаксичного рівня, хочемо наголосити на нормативності слововживання активних дієприкметників і дієприкметникових зворотів. Так, варто пам’ятати, що активних дієприкметників теперішнього часу в українській мові мало, їх здебільшого вживають у наукових текстах (як терміни): *лежачі хворі, блукаючий нерв*, а також у художньому стилі: *синіючі далі, зеленіючі гаї*. Форм типу ідучий, бігучий, кричащий, говорячий в українській мові немає. Дієприкметники *танцюючий, пануючий, навчаючий* і под. використовують у сучасній мові обмежено. Замість них доцільно вживати:

- іменник: *початківець, працівник* (не початкуючий, не працюючий);
- іменник-прикладку: *команда-лідер* (не лідируюча команда);
- прикметник: *охочий, розвивальний* (не бажаючий, не розвиваючий);
- прийменниково-іменникову сполуку: *місця для сидіння* (не сидячі місця);
- пасивний дієприкметник: *приспана красуня* (не спляча красуня);
- описову конструкцію (підрядне речення): *той, що йде; той, що біжить* (не ідучий, не бігучий);
- синонім: *сучасні проблеми* (не існуючі проблеми);
- іменник у формі родового відмінка: *лампа енергозберігання* (не енергозберігаюча лампа);
- словосполучення з відповідним змістом: *з любов’ю до вас* (не люблячий вас); усунення зайвого активного дієприкметника: *постійна комісія* (не постійно діюча комісія).

Загальновизнано, що українська мова належить до наймилозвучніших мов світу. Ця її якість забезпечується передусім особливостями звукового складу, наявністю фонетичних варіантів багатьох мовних одиниць, що дає змогу уникнути небажаних збігів голосних і особливо приголосних звуків; дотриманням акцентуаційних норм.

Звуки в мовному потоці поєднуються не будь-як, а за певними, властивими українській мові правилами, законами. Звуки в словах поєднуються так, щоб їх було легко вимовляти і щоб вони були розбірливі для того, хто слухає. Це одна з найважливіших умов милозвучності мови.

Також варто пам'ятати, що окрім орфоепічних і акцентуаційних чинників, милозвучність досягається на морфологічному та синтаксичному рівнях, а дотримання мовних норм – важливий показник мовленнєвої культури людини.

Людина може володіти кількома мовами, залежно від її здібностей, нахилів і прагнень, але найкраще, найдосконаліше вона має володіти, звичайно, рідною мовою. І не тільки тому, що, засвоївши її змалку, цією мовою ми послуговуємося повсякденно, а й тому, що рідна мова – це невід'ємна частина частка Батьківщини, голос свого народу й чарівний інструмент, на звуки якого відгукуються найтонші й найніжніші струни людської душі.

Правильно й чисто говорити рідною мовою під силу кожному, аби тільки було бажання. Це обов'язок кожної свідомої людини, бо, як писав класик української літератури Панас Мирний, «Найбільше й найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування» [3, с. 13].

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. зак. загальн. середн. освіти. Київ, 2018. 208 с.
2. Антоненко Б. Як ми говоримо. Київ, 1970. 182 с.
3. Антоненко Б. Як ми говоримо. Київ, 1991. 243 с.
4. Караман С., Караман О., Плющ М. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. Київ, 2011. 560 с.
5. Самійленко В. Твори: в 1 т. Київ, 1958. Т. 2. 365 с.
6. Самійленко В. Твори: в 2 т. Київ, 1958. Т. 2. 127 с.

УДК 811.161.2'373

Тарасюк Аліна Степанівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ СИНОНІМІВ І АНТОНІМІВ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В. СИМОНЕНКА (на матеріалі збірки «На схрещених мечах»)

Анотація. *У статті подано визначення та лінгвістичну класифікацію понять «синоніми, антоніми»; проаналізовано особливості їхнього функціонування у вибраних поетичних творах Василя Симоненка; висвітлено лексичне багатство та різноманітність поетичного стилю автора.*

Ключові слова: *синоніми, антоніми, поет, творчість, поезія, лексичне значення, слово, мова.*

Anotation. *The article focuses on the significance of the figure of Vasyl Symonenko in the history of Ukrainian literature and Ukraine in general; the peculiarities of the functioning of synonyms and antonyms in the poetic works of the author are analyzed (on the material of the collection "On crossed swords"); lexical richness, melodiousness, uniqueness of the Ukrainian language are highlighted.*

Key words: *synonyms, antonyms, poet, creativity, poetry, lexical meaning, word, language.*

«Як грім народжується з тиші, так з глибини нашої землі, з надр нашого народу вибрунькується нова поетична індивідуальність, виникає щира, тверда, упевнена мова В. Симоненка, що уміє, знає, як сказати читачам. Якщо молодий поет переживає радість першовідкриття світу ідей і художніх образів, то для нас – це першовідкриття таланту» – так високо оцінив творчість В. Симоненка Олесь Гончар [6, с. 5].

У сучасних дослідженнях біографії Василя Симоненка науковці дедалі частіше наголошують на тому, що життєвий шлях поета потрібно розглядати як вагомий елемент в історії України. Він назавжди залишиться вірним нащадком рідного краю. Адже його вірші наділені духом патріотизму, думкою про тодішнє, теперішнє та майбуття. Власне, через це поезія В. Симоненка постійно залишається актуальною, аналогічною поривам українців, глибоко западає в серця читачів, кожним рядком доводить естетичну цінність і неповторність української мови. У віршах поета, неначе перла, розсипались фольклорні епітети, образні метафори, народні порівняння, розгорнуті синонімічні ряди і под.

Існує чимало наукових розвідок, опублікованих переважно у періодичних виданнях України та за кордоном уже після смерті В. Симоненка. Проте всі ці праці в основному присвячені вивченню творчої спадщини та життєвого шляху поета. До таких праць належать статті В. Моренця, С. Буряченка, М. Сома, Р. Корогодського, В. Пахаренка, Є. Сверстюка, А. Ткаченка та інших. Грунтовним дослідженням творчості Василя Симоненка стала книга, опублікована видавництвом «Пролог» у Нью-Йорку 1965 р. Її упорядник – Іван Кошелівець. Натомість мова поетичних творів автора, вивчення особливостей його неповторного стилю досі залишаються малодослідженими, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Зокрема, у статті Т. Масловської «Метафори та метафоричність у поезіях В. Симоненка» визначено властивості лірики поета. Водночас, метафора пояснюється авторкою як головний засіб відображення Василем Симоненком світу [2].

Наукова праця Котух Н. «Семантика заголовків як віддзеркалення життєвої та творчої позиції Василя Симоненка» трактує семантичні своєрідності заголовків як авторського задуму й конденсату змісту твору, що узгоджується змістом тексту і є його основою [1].

Метою нашої розвідки є з'ясування і лінгвістична класифікація таких понять як «синоніми», «антоніми» та вивчення особливостей їхнього функціонування у вибраних поетичних творах В. Симоненка. Реалізацію мети вбачаємо у виконанні таких завдань:

1. Виявити синоніми та антоніми у віршах збірки В. Симоненка «На схрещених мечах».
2. Згрупувати ці лексичні засоби в межах загальноприйнятої у мовознавстві класифікації.
3. Проаналізувати граматичне оформлення аналізованих лексичних одиниць.
4. Визначити функції синонімів і антонімів у поетичних творах В. Симоненка.

Василь Симоненко – український поет-неоромантик, журналіст, шістдесятник, «витязь молодої української поезії» з чіткими патріотичними переконаннями, який протидіяв тоталітарній системі та режиму. Мовна особистість письменника формувалася в умовах заборони і нищення української мови. Незважаючи на те, що ще в юнацькі роки поетові довелося пережити жахіття війни, він завжди залишався сповненим почуття національної гідності, патріотизму, духовно багатим. Поет виливав свої емоції на аркушах паперу, а його творчість згодом стала найціннішою та найдраматичнішою спадщиною української літератури. Висміюючи все підступне, пафосне, гідне гострого засудження, він певною мірою здається суворим, вимогливим як до себе, так і до інших. Напевне, це лише тому, що відчуває свою силу обов'язку бути чесним перед народом.

Проживши неповних 29 років, із них 10 припадає на літературну творчість. Творчий доробок складає збірку Василя Симоненка, яка вийшла ще за життя поета – «Тиша і грім», друга вийшла після його смерті. Художня палітра поезій насичена та багата. Василь Симоненко випробовує себе в різних жанрах, починаючи з інтимної та громадянської лірики, закінчуючи байкою або ж віршованою казкою для дітей. Та найбільший порив душі та багатство українського слова поет виявив у віршах, які багаті своїм лексичним складом, наповнені поєднанням синонімів, антонімів, омонімів та паронімів.

Синоніми (від грец. synonymos – однойменний) – «це слова, які мають близьке або тотожне значення, але різні за звучанням. Наприклад, говорити – балакати – базікати – цвенькати» [1, с. 22].

Загальновідомою у мовознавстві є класифікація синонімів, у межах якої виокремлюють лексичні та контекстуальні синоніми. Лексичні у свою чергу поділяють на:

- абсолютні;
- стилістичні;
- семантичні;

- семантико-стилістичні.

В аналізованих поетичних творах В. Симоненка нами виявлено 39 синонімів, які, вважаємо, представлені трьома різновидами: стилістичні, семантичні та контекстуальні. Найоб'ємнішу групу з-поміж систематизованих лексичних одиниць становлять стилістичні синоніми. «Вони мають у своєму значенні вказівку на позитивну або негативну оцінку предмета, явища, ознаки, дії тощо» [1, с. 23].

Наведемо приклади:

1. Пощезнуть всі *перевертні* й *приблуди* / І орди завойовників-заброд! [4, с. 6];
2. Народ мій є! В його волячих жилах /Козацька кров *пульсує* і *гуде*! [4, с. 6];
3. Моє життя – розтрощене корито,І світ для мене – *каторга* і *кліть* [4, с. 12];
4. Ти стоїш, *небагата* й *непишна,* / виглядаючи з саду в луг [4, с. 71];
5. Я в тобі *розлучився* з журбою / і навіки *спекавсь* біди [4, с. 71];
6. І лиш годинник *холодно* й *спокійно* / Рахує дні, розтрачені дарма. [4, с. 136];
7. Гриміли *пишні* і *бучні* паради / Нових Тимурів і Аттіл [4, с. 136];
8. З глибини віків і *гордо,* й *величаво* / Встає легендами овіяне ім'я [4, с. 147];
9. Минуле – сон, але сліпа змія / Не отруїла *доблесті* і *слави* [4, с. 147].

Семантичні синоніми, інакше ідеографічні, позбавлені емоційного забарвлення. Вони різняться лише елементами своїх значень. У вибраних поезіях Василя Симоненка ця група синонімів дещо кількісно поступається попередній.

Наведемо приклади:

1. Вона прийшла, *непрохана* й *неждана,* / І я її зустріти не зумів [4, с. 27];
2. І буде *плакать* і *журитись* мати, / Коли сини ітимуть на війну [4, с. 15];
3. За нашу землю, *дорогу* й *кохану* / Я рад прийнять на себе всі вогні [4, с. 15];
4. І тут ні *сліз*, ні *відчаю* не треба / І тут не треба страху і ниття – / Живе лиш той, хто не живе для себе, / Хто для других виборює життя [4, с.15]…

Щодо контекстуальних синонімів, то ними називають «слова або сполучення слів, які мають близьке значення лише в контексті» [6, с. 23].

На нашу думку, до цієї групи можна віднести:

1. *докори, сором, лихо* (Все стерпить – *докори, сором, лихо,* – /Лиш би вмерти на землі батьків! [4, с. 23]);
2. *кликала й манила* (І так чарівно *кликала й манила* / Такою ніжною і доброю була [4, с. 27]);
3. *здорові й живі* (За те, що ми в космос знялися, / Що нині *здорові й живі*, я пам'ятник бабі Онисі / воздвиг би на площі в Москві [4, с. 70]);
4. *прекрасні й молоді* (За рідні наші верби довгополі, / За наші дні, *прекрасні й молоді* [4, с. 15]);
5. *страх і ниття* (І тут ні сліз, ні відчаю не треба, / І тут не треба *страху і ниття* – …[4, с. 15]);
6. *бігають – пустують* (Сміються, *бігають*, *пустують*, мріють / Маленькі замурзані сонця [4, с. 21]).

На прикладі проаналізованих синонімів переконуємося в тому, що вживання цих лексичних одиниць сприяє уникненню тавтології, підкреслює багатство української мови. Використання автором стилістичних і контекстуальних синонімів сприяє увиразненню зображуваного, яскравому експресивному забарвленню поетичного мовлення та підкреслює індивідуальний стиль письменника, а правильне та влучне їх застосування – це свідчення відмінної пишномовності професіонала. Саме таким був Василь Симоненко.

До увиразнювальних засобів художнього мовлення належать і антоніми. Ці лексичні одиниці сприяють створенню контрастних характеристик, явищ чи образів і побудовані на основі протиставлення семантики, оскільки антоніми (від грец. anty – проти, onyma – ім'я) – «це слова переважно однієї частини мови, які мають протилежне значення» [6, с. 23].

У різних жанрах літературно-художнього стилю «антоніми є одним із важливих стилістичних засобів не лише завдяки їхнім внутрішнім семантичним властивостям, пов'язаним із називанням протилежних за значенням реалій, а й тому, що антонімічні протиставлення не є чимось застиглим, обмеженим. Автор може використовувати антоніми не тільки за усталеною в мові схемою, а й залежно від особливостей власного світосприймання» [4].

У художніх текстах антоніми є засобами творення таких стилістичних фігур, як антитеза та оксюморон (оксиморон). В аналізованих нами поетичних творах Василя Симоненка виявлено 25 антонімів.

Більшість із них є основою антитези і репрезентують різні тематичні групи:

психологічні, емоційні, якісні характеристики чи властивості:

- *мука – радість* («Тому в серцях у нас невитончена *мука*, / А *радість* го лосиста і дзвінка… [4, с. 40]);
- *сміх – муки* (Не вимучуйте з себе *сміху*, / Коли серце стогне від *мук*, …[4, с. 32]);
- *лихо – щастя* (Не благайте у долі *лиха*, / Коли *щастя* йде до рук. [4, с. 32]);
- *Ісус – Іуда* (Згадайте: *Ісус* від *Іуди* / Мав останній цілунок в житті. [4, с. 119]);
- *чорт – ангел*(Будьте *чортом* чи *ангелом* з неба, / Тільки не будьте штучні й смішні [4, с. 32]);
- інтелектуальні особливості людей: *розумні – дурні* (Будьте схожі самі на себе – / Чи *розумні*, чи просто *дурні* [4, с. 32]);
- стосунки між людьми: *друг – ворог* (Лиш *ворог* бачить, – / *Друзів* у тебе нема!... [4, с. 119]);
- природні явища, час: *ніч – день* (Минула *ніч*, і сонце білогриве / Несе на тросі огненному *день*...[5, с. 21]);*ранки – вечірній час* (Ми думаєм про вас. В погожі літні ночі, / В морозні *ранки*, і *вечірній час,…* [4, с. 40]);
- кількісне співвідношення: *багато – мало* (Згадувать *багато*, а писати *мало – / Справді до нудоти просто все було* –…[4, с. 20]);
- життєдіяльність людей:*свята гомінкі – дні робочі*(І в *свята гомінкі*, і в *дні робочі* / Ми думаємо, правнуки, про вас [4, с. 40]) тощо.

Рідше, за нашими спостереженнями, в аналізованій поезії антоніми слугують засобом творення оксюморону – стилістичного прийому поєднання двох антонімічних понять, що логічно виключають одне одного. Предметові завдяки цьому дається додаткова характеристика [1, с.23 – 24].

Наприклад: …Ми часто чуєм / *радісну зловтіху* / у голосі ворожому, / чужім, / що заглядали кривда / й люте лихо / у наш – / для щастя виведений – дім…[4 , с. 55].

Щодо граматичного оформлення, з-поміж аналізованих нами синонімів і антонімів переважаютьнепоширені лексичні одиниці одного морфологічного класу, рідше трапляються поширені, зокрема, антоніми-словосполучення (як наприклад, *свята гомінкі – дні робочі).*

Найчастіше синонімічні ряди та антонімічні пари утворені іменниками (наприклад: *каторга і кліть; перевертні й приблуди; журба, біда; сльози, відчай*; *лихо – щастя, ніч – день, радість – мука* і под.) та прикметниками (наприклад: *пишні і бучні*; *дорога й кохана*; *розумні – дурні* тощо).

Дещо рідше функціонують синоніми й антоніми, виражені дієсловами чи дієслівними формами (наприклад:

- *згоріти, тліть;*
- *плакать і журитись;*
- *непрохана й нежданa*) та прислівниками (наприклад: *гордо й величаво;*
- *багато – мало*).

Проведений нами аналіз функціонування лише двох груп лексичних одиниць – синонімів і антонімів – засвідчує те, що поетичні твори Василя Симоненка – багатий матеріал для подальших лінгвістичних розвідок. За нашими спостереженнями, окрім аналізованої лексики, у віршах поета – низка художньо-образних засобів, різноманітних у структурному й семантичному планах синтаксичних конструкцій. Значна кількість художніх засобів є відображенням світогляду, переконань, почуттів. Пробудження індивідуальної гідності людини, усвідомлення нею своїх прав, свободи і обов'язків, возвеличення «людини праці», утвердження права на безсмертя, тобто, поцінування кожної особистості незалежно від її соціального статусу – одна з основних етичних підвалин творчості В. Симоненка.

Функціонування синонімів у віршах автора урізноманітнює та збагачує його поетичне мовлення. Антонімія ж сприяє точному відтворенню крізь призму протиставлення думок, почуттів, зображуваних явищ. Крім цього, антоніми є засобами творення таких стилістичних фігур, як антитеза та оксюморон: «…і *говорячи не мовчи*… ти *мовчанням* мені *кричи*…».

Аналізована нами поезія – це щире, справжнє зацікавлення душевним світом людини, відображення народної самоповаги, права на власну думку, любові та щастя.

Завдяки простоті та щирості написаних поетом рядків, за допомогою художнього слова автор плекає любов до Батьківщини, повагу до рідного народу, який пройшов і здолав неабиякі труднощі на своєму шляху. Саме в цих рядках і постає неймовірна та індивідуальна риса художнього стилю письменника.

Список використаних джерел

1. Котух Н. Семантика заголовків як віддзеркалення життєвої та творчої позиції Василя Симоненка URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/29.pdf (дата звернення: 22.02.2022).

2. Масловська Т. О. Метафори та метафоричність у поезіях В. Симоненка. *Система і структура східнослов'янських мов.* 2011. Вип. 3. С. 205-212.

3. Симоненко В. Лебеді материнства. Дніпропетровськ : Промінь, 1989. 596 с.

4. Симоненко В. На схрещених мечах : вибрані твори / перед. О. Гончара; упорядкув., післямова, комент. В. Костюченка. Вид. 3-тє. Київ : Пульсари, 2004. 384 с.

5. Стилістичне використання антонімів. URL : https://studopedia.com.ua/1_85316_stilistichne-vikoristannya-antonimiv.html. (дата звернення: 22.02.2022).

6. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. / Караман С. О. та ін. Київ : Літера ЛТД. 2011 р. 560 с.

УДК 811.161.2’267

Шаплай Оксана Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ОДНОСКЛАДНІ РЕЧЕННЯ В ОПОВІДАННІ «ЯЛИНКА» МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню односкладних речень в оповіданнях Михайла Коцюбинського, зокрема у творі «Ялинка». Проаналізовано використання автором різних типів односкладних конструкцій; їхні морфологічні та семантико-стилістичні особливості, а також мету використання їх у тексті; з’ясовано функційне навантаження односкладних синтаксем.*

Ключові слова: *мала проза, Михайло Коцюбинський, односкладне речення, синтаксична конструкція,синтаксема, семантико-стилістична функція.*

Annotation. *The article is devoted to the study of one-member sentences in the stories of Mykhailo Kotsyubynsky, in particular in the work «Tree». The author 's use of different types of monosyllabic constructions is analyzed; their morphological and semantic-stylistic features, as well as the purpose of their use in the text; the functional load of monosyllabic syntaxemes is elucidated.*

Key words: *short story, Mykhailo Kotsyubynsky, one-member sentence, syntactic construction, syntaxeme, semantic-stylistic function.*

У сучасній українській літературній мові прості речення за способом вираження граматичної основи поділяють на двоскладні та односкладні. Незважаючи на структурні відмінності, синтаксичні одиниці обох цих різновидів є доволі поширеними в організації літературно-художніх текстів, оскільки за семантичними особливостями односкладні конструкції нічим не поступаються двоскладним. У лінгвістичних дослідженнях і нині простежуються різні підходи щодо природи, структурно-семантичних особливостей і класифікації односкладних речень. Тож у своїй розвідці спираємося на визначення цих структур, запропоноване лінгводидактами Караманом С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. «Односкладні речення – це такий тип простого речення, організуючим членом

якого є один головний член. Головний член односкладного речення називає предмет або явище і разом з тим стверджує його наявність, характеризує дію в її зв'язку з предметом, виражає відношення до дійсності. Односкладні речення для вияву повноти, своєрідного характеру синтаксичної будови та об′єктивно-суб′єктивного змісту не потребують доповнення їх структури другим головним членом» [3, с. 374].

Проведений нами аналіз малої прози Михайла Коцюбинського засвідчує те, що односкладні речення функціонують у його творах на рівні з іншими синтаксемами. Однак існує небагато досліджень про різноманітність вживання автором таких конструкцій і їхні семантико-стилістичні особливості. З огляду на це тему нашої розвідки вважаємо актуальною.

Теоретико-методичними аспектами вивчення односкладних речень займалися такі вчені: І. Вавринюк, Д. Лаханська, Д. Кирилова, Н. Бондаренко.

Зокрема, І. Вавринюк окреслила «…особливості функціонування односкладних речень у текстах художнього стилю», визначила, що «… односкладні речення є засобами експресивного синтаксису і залежно від семантико-граматичної реалізації є виразниками суб′єктно-об′єктної модальності», дослідила мету вживання кожного типу односкладних речень [2, с. 155]. Авторка дійшла висновку, що «… всі типи односкладних речень у контексті художнього твору передають думку в економних формально-граматичних засобах» [2, с. 168].

Д. Лаханська дослідила «… структуру та семантику односкладних особових речень у мові сучасної української прози», узагальнила «…наукову інформацію про односкладні особові речення в сучасній теорії синтаксису»; схарактеризувала «функції односкладних особових речень у художньому мовленні» [6, с. 4].

Д. Кирилова проаналізувала «…односкладні речення у творчості Ліни Костенко на функціонально-семантичних засадах» [4, с. 4].

Н. Бондаренко розглянула «…лінгвістичні аспекти дослідження простого односкладного речення як одного з найпроблемніших сегментів синтаксису сучасної української літературної мови…» [1, с. 25].

Мета статті – систематизувати та проаналізувати типи односкладних речень і особливості їхнього функціонування в оповіданні «Ялинка» Михайла Коцюбинського. Задля реалізації мети нами виконано такі завдання:

- виявлено односкладні речення, що функціонують у творі М. Коцюбинського;
- розмежовано односкладні синтаксеми на групи відповідно до загальноприйнятої у лінгводидактиці класифікації;
- проаналізовано структурно-граматичні та семантико-стилістичні особливості односкладних конструкцій.

«Мова творів М. М. Коцюбинського є важливою сторінкою в історії становлення української літературної мови. Особливістю власне індивідуальної творчої манери письменника є посилена метафорична асоціативність.

Глибокий психологізм, гострий драматизм творів М. Коцюбинського поєднується з граничною стислістю й лаконічністю, «ущільненістю» письма. Загальною настановою майстра була гранична економія художніх засобів, якою досягається максимальний естетичний ефект. Він уміє вкласти великі події в максимально стислу, економну форму, означивши своїм правилом: лаконізм, малювання виразними мазками, яскравими картинами, які, ніби кінокадри, проходять перед очима читача, відтворюючи всю різноманітність і барвистість зображуваного світу» [7]. Як неперевершений майстер художнього слова, Михайло Коцюбинський у своїх творах використовує всі види синтаксичних конструкцій, чільне місце з-поміж яких займають односкладні речення, особливо в оповіданнях письменника.

Варто зазначити, що лінгводидакти-дослідники за морфологічними ознаками головного члена поділяють всі односкладні речення на дві групи: іменні (називні, або номінативні) та дієслівні [3, с. 374]. Дієслівні, у свою чергу, поділяються на:

- означено-особові,
- неозначено-особові,
- узагальнено-особові,
- безособові,

- інфінітивні.

Предметом нашого дослідження було обрано оповідання М. Коцюбинського «Ялинка». В цьому творі нами виявлено значну кількість односкладних речень усіх типів.

Найчастіше у творі автор використовує безособові речення, тобто такі, в яких дійова особа граматично не виражена. Їх часто вживають, щоб передати емоційний стан, процес, надати значення необхідності.

Мовознавці виділяють такі різновиди безособових речень:

1) власне безособові;

2) речення з головним членом, вираженим особовим дієсловом, вжитим у безособовому значенні;

3) речення, у яких головний член виражений безособовою формою на -но, -то;

4) речення з головним членом, вираженим прислівником;

5) речення, головний член яких виражений предикативними словами (гріх, біда, жаль, досада, сором, шкода та іншими);

6) речення з головним членом, вираженим предикативним словом *нема* [9].

До першого різновиду, власне безособових, належать такі речення: «В лісі *посутеніло*» [5, с. 39], «В лісі зовсім *затемніло*» [5, с. 40], «Вже *смеркалося*…» [5, с. 41]. Такі синтаксичні конструкції інформують читача про стани і процеси в навколишньому середовищі.

До другої групи належать речення, які передають почуття людини, її стан: «Василькові *здавалося*…» [5, с. 38], «Йому *видалось*…» [5, с. 40].

Безособовою предикативною формою на -но виражено головний член, що співвідноситься із присудком у реченні «Незабаром з-під купи снігу *не стало видно* пенька» [5, с. 38]. Такі речення часто використовують, щоб наголосити на результаті дії.

В оповіданні також функціонують односкладні синтаксеми з головним членом, вираженим прислівником: «Ще півгодини *треба було їхати* лісом» [5, с. 38], «… їм *було байдуже*…» [5, с. 39], «В лісі *було пусто*» [5, с. 39], «*Треба* конче *знайти* дорогу…» [5, с. 39-40], «Йому *було холодно* й *страшно*» [5, с. 40], «Йому *стало страшно*» [5, с. 40]. У межах цього різновиду конструкцій можна виокремити:

- речення, у яких головний член виражений предикативними прислівниками у поєднанні з дієслівними зв'язками *було / стало*: «… їм *було байдуже*…» [5, с. 39], «В лісі *було пусто*» [5, с. 39], «Йому *було холодно* й *страшно*» [5, с. 40], «Йому *стало страшно*» [5, с. 40];

- речення, у яких головний член виражений модальними прислівниками у поєднанні з інфінітивом: «Ще півгодини *треба було їхати* лісом» [5, с. 38], «*Треба* конче *знайти* дорогу…» [5, с. 39-40] і под.

До п'ятого різновиду безособових речень, головний член яких виражений предикативними словами, належать: «Їм обом *жаль стало* молодого деревця» [5, с. 37], «Запобігти лихові *не можна було*» [5, с. 39], «Якимові трохи *жаль стало* Василька…» [5, с. 41] та ін.

Наступними за частотністю функціонування в аналізованому нами оповіданні Михайла Коцюбинського є односкладні означено-особові речення. Головним членом таких конструкцій є особова форма (1-ша або 2-га) дієслова, що чітко вказує на виконавця дії. Їх використовують для надання виразності, динамічності, адже вся увага зосереджена на дії.

Головний член таких речень може бути виражений двома способами:

1) дієсловом 1-ї чи 2-ї особи однини чи множини дійсного способу;

2) дієсловом 2-ї особи однини чи формами 1-ї або 2-ї осіб множини наказового способу.

До першого різновиду з-поміж виявлених синтаксем відносимо такі речення:

«Та вже *не будемо торгуватися*» [5, с. 37]. «Три карбованці *дасте*…» [5, с. 37]. «*Вернусь* назад до саней і звідти *поїду* навпростець дорогою» [5, с. 40].

До другої групи належать такі речення: «*Кажіть* ціну» [4, с. 37], «*Пустіть* нас, мамо, надвір!» [5, с. 41], «*Подайтесь* лісом управоруч» [5, с. 42].

У реченні «*Лагодь*, сину, сани, *відвезеш* ялинку» [5, с. 38] автор використовує обидва способи вираження головного члена.

В оповіданні «Ялинка» Коцюбинський вправно використовує інфінітивні речення – ті, в яких головним членом є інфінітив.

С. Караман виділяє кілька груп речень за значенням інфінітивів:

1) інфінітивні речення, що виражають спонукання, категоричний наказ, заклик до здійснення якоїсь дії;

2) інфінітивні речення, зокрема заперечні, що виражають об'єктивно-суб'єктивну зумовленість дії;

3) інфінітивні речення, що виражають побажання;

4) інфінітивні речення, що містять питання, а також вагання, сумнів, нерішучість, виражені у формі запитань;

5) інфінітивні речення з часткою би (б), що виражають бажану для мовця дію;

6) інфінітивні речення з часткою би (б), що виражають пораду. [3, с. 387].

З-поміж виявлених нами односкладних синтаксем функціонують такі різновиди: «…ні в віщо *вдягнутися*, нічого й *кусати*...» [5, с. 41] – заперечне односкладне речення, що виражає об'єктивно-суб'єктивну зумовленість дії (2-га із названих вище груп).

Прикладом інфінітивних речень, що виражають побажання (3-тя група), є синтаксеми: «Хіба *лишати* сани з ялинкою в лісі…» [5, с. 39], «…щоб *устигти* на пору з вечерею» [5, с. 41].

Реченням «І нащо *було посилати* дитину проти ночі» [5, с. 41] висловлено сумнів (навіть обурення). Його можна віднести до четвертої групи.

Автор використовує також конструкції з частками *би, б*, які надають відтінку бажаності. Наприклад, «Ох, коли б хоч вийти з сього мертвого лісу, побачити дорогу, хату» [5, с. 40].

Неозначено-особові речення – це односкладні речення, присудок яких не позначає певної дійової особи і виражений дієсловом 3-ї особи теперішнього або майбутнього часу або множини минулого часу [8]. У них не вказується виконавець дії, тому що немає потреби його називати або ж він невідомий.

У малій прозі М. Коцюбинського нами виявлено такі неозначено-особові речення: «*Зустріли* якогось жидка однією конячкою» [5, с. 42], «… а в Якимовій хаті й *забули*, який сьогодні день» [5, с. 42], «Ще й *казали* і сю ялинку *відвезти* до пана» [5, с. 43], «Оце недавно *поїхали* вдвох з нашим Омельком додому» [5, с. 43].

Щодо узагальнено-особових речень, в оповіданні «Ялинка» їх майже немає. Вони зазвичай використовуються, коли потрібно назвати конкретну дію, а не її виконавця. Найбільш поширені вони в прислів'ях, приказках, афористичних висловах. Коцюбинський вживає лише одне таке речення – «*Будьте здорові* з святим вечором!» [5, с. 42]. Воно належить до різновидів узагальнено-особових речень з головним членом, що співвідноситься з присудком, вираженим дієсловом у формі 2-ї особи множини наказового способу.

Найнижчою частотністю функціонування в оповіданні «Ялинка» М. Коцюбинського характеризуються номінативні речення. У творі їх вжито лише декілька разів. Такі речення зазвичай використовують для описів, пейзажів, перелічень чи вказівки на якусь особливу подію. Ці односкладні синтаксеми ще називають іменними, тому що головний член у них виражений іменником чи субстантивованим словом. Також він має ознаки підмета. Отже, ці речення кардинально відрізняються від попередніх – дієслівних. В оповіданні «Ялинка» нами виявлено такі номінативні речення: «До лісу якраз половина дороги» [5, с. 39], «Адже я на дорозі» [5, с. 41], «Сніжок! Сніжок!» [5, с. 41].

На основі проведеного дослідження переконуємось у тому, що в оповіданні Михайла Коцюбинського «Ялинка» функціонують різні типи односкладних речень, що свідчить про багатство й оригінальність, вишукану манеру письма, індивідуальність художнього стилю письменника. Односкладні речення надають його текстам ефекту незакінченості, недомовленості. Саме вони дають читачеві можливість доповнити і домислити твір. Такими прийомами Коцюбинський урізноманітнює текст, робить його цікавішим і творить власний стиль.

Мовотворчість автора вважають взірцем літературної мови XIX-XX століть. Зважаючи на різноманітне використання письменником односкладних речень, можна без сумнівів стверджувати, що він досконало володів як лексичним, так і синтаксичним багатством української мови і майстерно ним послуговувався. Використовуючи односкладні речення, він надавав тексту лаконізму і одночасно наділяв експресивністю.

За нашими спостереженнями, в оповіданні «Ялинка», як і в інших творах письменника, окрім односкладних, функціонує низка різноманітних у структурно-семантичному плані конструкцій. Дослідження їхніх стилістичних і граматичних особливостей слугуватиме матеріалом для наших подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Лінгвістичні й методичні аспекти вивчення простого односкладного речення в школі. *Українська мова і література в школі.* Київ, 2016. Т. 5. № 128. С. 11-16.

2. Вавринюк І. Т. Односкладні речення в художньому тексті. *Філологічні студії.* Кривий Ріг, 2012. № 8. С. 155-168

3. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник / За ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.

4. Кирилова Д. В. Семантико-синтаксичний, власне семантичний і комунікативний аналіз односкладних речень у творчості Ліни Костенко : автореферат. Миколаїв, 2020. 17 с.

5. Коцюбинський М. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 1969. 481 с.

6. Лаханська Д. В. Структура та семантика односкладних особових речень у мові сучасної української прози : кваліфікаційна робота. Херсон, 2020. 65 с.

7. Мельничук І. В. М. Коцюбинський в українській літературній мові. URL : https://knowledge.allbest.ru/literature/2c0b65635b2bc79a4c53b88521216d37_0.html (дата звернення 04.04.2022)

8. Неозначено-особове речення. *Знай все*. URL : https://znai.com.ua/neoznacheno-osobove-rechennya/ (дата звернення 27.03. 2022).

9. Односкладні безособові речення. *Навчальні матеріали онлайн.* URL : https://pidru4niki.com/68734/dokumentoznavstvo/odnoskladni_bezosobovi_rechennya (дата звернення 31.03. 2022).

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 378.018

Андрушків Валентина Степанівна,
здобувачка вищої освіти 11-Нм групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Ломакович В. Я.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація: *У статті обґрунтовано основні шляхи підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови. Визначено методи, засоби та прийоми, які сприяють ефективній організації освітнього процесу. Зазначено основні фактори, які можуть перешкоджати ефективності сучасного уроку німецької мови та вказано шляхи їх подолання. Обґрунтовано інноваційні освітні технології, які сприяють ефективності сучасного уроку німецької мови.*

Ключові слова: *сучасний урок, ефективність, німецька мова,освітній процес,здобувачі освіти.*

Annotation: *The article substantiates the main ways of increasing the effectiveness of modern German lessons. Methods and means that contribute to the effective organization of the educational process are considered and characterized. The main factors that may hinder the effectiveness of the modern German lesson are identified. The main ways to overcome them are indicated. Innovative educational technologies that contribute to the effectiveness of modern German language lessons are substantiated.*

Keywords: *modern lesson, efficiency, German language, educational process, students.*

Стрімке входження України у світове співтовариство, економічна і соціокультурна ситуація в країні забезпечили величезний попит на знання іноземних мов, створили потужну мотиваційну базу для їх вивчення. Володіння навичками іншомовної компетенції стало розглядатися як необхідна особистісна і професійна якість будь-якого фахівця, засіб соціалізації, засіб, що об'єднує держави і народи. Саме тому сьогодні необхідно приділяти серйозну увагу підвищення ефективності та якості процесу навчання іноземним мовам, зокрема німецької.

Ефективність сучасного уроку німецької мови, беззаперечно, впливатиме на рівень іншомовної компетенції здобувачів освіти. Саме тому збереження високої якості навчання німецької мови – одне із головних завдань, поставлених перед сучасною освітою.

Аналіз літератури показав, що проблема підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови розглядається в працях цілої низки науковців: Н. Боковенко, М. Василенко, І. Колмакова, Ю. Мальований, С. Мережко, С. Ніколаєва, А. Паламарчук, І. Підласий,Ю. Федосенко, М. Чередов, Е. Френдо, Дж. Хіггінс, Д. Теллер, П. Селігсон та інші, які вказували на важливість вивчення німецької мови, особливості використання різних методів навчання, проте проблема підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови залишається малодослідженою.

Мета статті – визначити шляхи підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови.

Сучасний урок – це, перш за все, урок, на якому створено реальні умови для інтелектуального, соціального, морального становлення особистості учня, що дозволяє досягти високих результатів за визначеними метою та завданням. Ефективність сучасного уроку німецької мови визначається не тим, що дає здобувачам освіти педагог, а тим, що взяли від уроку здобувачі освіти.

Ефективність сучасного уроку німецької мови залежить від:

- майстерності та професіоналізму вчителя
- конкретності мети і завдання;
- комунікативної спрямованості уроку;
- вибору типу уроку;
- продуманості форм і методів навчання;
- співпраці вчителя та учня;
- використання сучасних методів навчання;
- моторної щільності уроку;
- активної роботи учнів;
- диференційованого та індивідуального підходу;
- емоційної атмосфери на уроці;
- створення ситуації успіху;
- сприятливого психологічного клімату на уроці;
- впровадження компетентнісного підходу;
- врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти;
- використання методів мотивації вивчення німецької мови[1, с. 23].

Варто більш детально описати зазначені пункти та шляхи їх реалізації у підвищенні ефективності сучасного уроку німецької мови.

Безсумнівно, провідна роль у підвищенні якості сучасного уроку німецької мови належить педагогу, рівню його професійності. Ефективність роботи сучасного вчителя німецької мови залежить від того, наскільки успішно він опанує ідеями модернізації сучасної освіти і чи буде він впроваджувати ці ідеї в практику викладання німецької мови. Вчитель німецької мови повинен чітко розуміти, що модернізація передбачає: зміни цілей і результату навчання, скорочення обсягу обов'язкового для освоєння змісту, зміну методів і технологій засвоєння мінімізованого змісту навчання, індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання німецької мови[2, с. 58]. Основними формами підвищення компетенції педагогів у проведенні сучасного уроку німецької мови є: участь у методоб'єднаннях, круглих столах, майстер-класах, семінарах тощо.

Сучасний урок німецької мови повинен бути комунікативно спрямованим, що передбачає мовленнєву спрямованість навчання, функціональність, ситуативність, новизну, особистісну орієнтацію, колективну взаємодію у процесі навчання. На уроках німецької мови вчитель повинен формувати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування, передбачити досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який би був достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах, орієнтуватися у соціокультурних аспектах німецькомовних країн.

На сучасних уроках вчителю варто продумувати ситуації, які можна використати, щоб зробити мовлення учнів ситуативним. Щоб сучасний урок був комунікативно спрямованим, варто використовувати такі методи навчання як інтерв'ю, дискусія, диспут, розігрування діалогів та монологів, обговорення проблемних ситуацій, анкетування, складання повідомлень, рольові ігри, тощо.

Підвищенню якості сучасного уроку німецької мови сприяє впровадження сучасних освітніх технологій, які значно покращують якість подачі матеріалу й результативність його засвоєння, збагачують зміст освітнього процесу, підвищують мотивацію до вивчення німецької мови, створюють умови для більш тісного партнерства між учасниками освітнього процесу[3, с. 2].

Актуальними на сьогодні є такі інноваційні освітні технології, які використовуються на сучасних уроках німецької мови:

– інтерактивні методи навчання, ідея яких полягає в тому, що процес вивчення німецької мови відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх здобувачів освіти[4, с. 90]. Основними інтерактивними методами навчання є брейнстормінг, робота в парах, групах, групові дискусії, аналіз реальних проблем, метод «питання–відповідь», коло ідей, мікрофон, ажурна пилка, імітаційні та рольові ігри, метод «шкала думок», акваріум, інтерв'ювання тощо.

– технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (РРІЕЗ, МППО), «займи позицію», «зміни позицію», «неперервна шкала думок» («Континуум», «Нескінченний ланцюжок»), дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, дебати тощо. Ці методи формують навички співробітництва через дискусії та впливають на іншомовну компетенцію здобувачів освіти у вивченні німецької мови[4, с. 92].

– метод проєктів, який дозволяє здобувачам освіти проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації, дає можливість індивідуально працювати над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, формує підвищену мотивовану активність здобувача освіти, формує іншомовну компетенцію. На сучасному уроці німецької мови можна впроваджувати особистісні, парні та групові проекти; за своєю суттю це можуть бути дослідницькі, творчі, ігрові або інформаційні проєкти. Вона дають змогу здобувачам освіти експериментувати з мовою як з чимось реальним, тим, що вони можуть відчути в той час, коли вони описують своє життя, свою домівку, сім'ю, місто, мрії, свої власні спостереження та дослідження тощо. Використання проєктів на уроках німецької мови сприяє впевненості здобувачів освіти у своїх силах, вони проявляють більше активності на уроках, більше відчувають свою значущість серед однолітків, особливо, коли інші хвалять їх за виконану роботу та задають питання[5, с. 107].

– впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроках німецької мови, яке відбувається через використання електронних посібників, гаджетів, Інтернет-ресурсів, виконання online-вправ, використання мультимедійного комплексу у складі інтерактивної дошки,перегляд презентацій, відео та аудіо матеріалів, застосування в освітньому процесі комп'ютерних тренажерів тощо. Використання ІКТ на уроках німецької мови збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію учнів до вивчення німецької мови.

– кооперативне навчання, метод, коли в невеличких групах (від 3 до 8 осіб) здобувачі освіти взаємодіють, вирішуючи спільне завдання. Робота в малих групах дозволяє здобувачам освіти набути навики, які необхідні для спілкування та співпраці. Ідеї, котрі виробляються в групі, допомагають учням бути корисними один одному. Елементи кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність; особиста відповідальність за те, що відбувається в групі; взаємодія віч-на-віч; розвиток навичок роботи в команді[6, с. 169].

Підвищенню ефективності сучасного уроку німецької мови сприяє створення сприятливого психологічного клімату на уроці та емоційної атмосфери. Цьому сприятиме використання ігрових форм роботи, фізкультхвилинок, пісень, використання наочності, скоромовок, віршів, загадок тощо, які зніматимуть втому здобувачів освіти та покращуватимуть настрій.

Пізнавальний інтерес та мотивація до навчання впливає на якість сучасного уроку німецької мови. Найбільш ефективними методами формування мотивації та пізнавального інтересу на уроках німецької мови служать:інтегровані уроки, ігрові технології, зустрічі з носіями мови, навчання з комп'ютерною підтримкою, проектна робота, використання наочності, проблемно-пошукові завдання, групова робота, творчі, креативні завдання, емоційно забарвлене слово педагога, використання активних методів навчання тощо[7, с. 125]. Варто відзначити, що без виникнення мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності пізнання не може принести позитивних результатів і задоволення від вивчення німецької мови.

Одним із шляхів підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови є диференціації та індивідуалізації освітнього процесу. Основна мета – сприяти створенню умов для всебічного розвитку особистості кожного здобувача освіти з урахуванням його задатків, можливостей, інтересів [2, с. 58]. На сучасному уроці німецької мови слід диференціювати завдання для груп здобувачів освіти або окремих здобувачів освіти таким чином: вивчення тем за різними джерелами; постановка різної складності завдань з однієї й тієї ж теми; виконання різних норм домашніх завдань; здійснення різних видів допомоги здобувачам освіти; індивідуальні завдання тощо.

Ефективності сучасного уроку німецької мови сприяє самостійна робота на уроці, яка дозволяє працювати в індивідуальному темпі та стилі, виконувати посильні завдання, дає можливість кожному здобувачі освіти вникнути в те, що йому незрозуміло, виконати завдання згідно своїх умінь самостійно. Самостійна робота формує в учнів на кожному етапі його рух від незнання до знання.

Підвищенню ефективності сучасного уроку німецької мови сприяє співпраця вчителя та здобувача освіти. Беззаперечно, тісне співробітництво та взаєморозуміння педагога із здобувачем освіти сприяють оптимальному розвитку учня та спонукають його до вивчення німецької мови. Освітній процес з вивчення німецької мови в сучасній школі це, перш за все, партнерство між педагогом та здобувачем освіти, де учень є суб'єктом навчання та

спілкується нарівні з учителем. Вступаючи в стосунки співпраці, вчитель орієнтується не на функції дитини як учня (згідно з яким він повинен виконати вправу, вивчити правила, прочитати текст), а на його особистість та перспективи його розвитку. Від поведінки педагога буде залежати, чи відчує себе учень партнером у спілкуванні з ним. Учитель повинен говорити природно, невимушено, звертаючи увагу на реакцію співрозмовника, не читати свої репліки з плану-конспекту чи з карток. При спілкуванні він повинен враховувати інтереси співрозмовника, стежити за виразністю своєї інтонації, жестів, міміки, за тим, як він рухається, стоїть, сидить. Учитель повинен завжди бути доброзичливим, учень повинен відчувати, що його інтереси – це інтереси вчителя [1, с. 24].

Для ефективної співпраці на уроці німецької мови, вчитель повинен уміти реалізовувати: комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольно-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування; виховну функцію, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами німецької мови з урахуванням особливостей ступеня навчання; розвиваючу функцію, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості здобувача освіти, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння німецьким мовленням; освітню функцію, тобто допомагати дітям в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища [6, с. 172].

Освітній процес на уроці німецької мови повинен базуватись на індивідуальному підході вчителя до кожного здобувача освіти. Такий підхід слід розглядати як цілеспрямовану діяльність вчителя з навчання німецької мови й виховання культури та манери спілкування кожної особистості в умовах спільної роботи зкласом. Реалізація індивідуального підходу до учнів в освітньому процесі вимагає від вчителя знання вікових та індивідуальних психофізіологічних, психологічних, особистісних відмінностей школярів. При цьому треба постійно мати на увазі, що вчитель повинен не тільки пристосовувати навчання німецької мовидо індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а й розвивати їх, що сприяє підвищенню ефективності і результативностісучасного уроку німецької мови.

Підвищенню ефективності сучасного уроку німецької мови сприяє діяльнісно-орієнтований підхід, що передбачає засвоєння матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів мовою, завдання для розвитку критичного мислення, прагматичності, такі, що передбачають ознайомлення із реальними подіями, людьми й ситуаціями тощо.

Діяльнісна спрямованість сучасного уроку німецької мови відображена в цілях навчання і в структурі: акцент зміщений на розвиток іншомовної комунікативної компетенції здобувача освіти в єдності всіх її складових: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенції. Діяльнісний підхід передбачає активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають саме мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Розглядаючи спілкування як організацію і керування навчальною діяльністю здобувачів освіти, слід орієнтувати процес навчання німецької мови на вирішення здобувачами освіти дослідницьких, комунікативних, пізнавальних завдань, а це вимагає визначення таких видів мовних робіт, що спрямовані на розвиток творчих здібностей здобувачів освіти[2, с. 58].

Найбільш ефективними мовленнєвими вправами які реалізують діяльнісний підхід є конструювання речень з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації;відновлення тексту з поданим заголовком та кінцем; побудова тексту-опису за аналогією і за поданим початком;складання тексту-міркування при відповіді на запитання або за поданим початком;складання тексту за поданим заголовком та опорними словами; розгортання певного сюжету в текст;редагування та переклад;розширення і згортання висловлювань;заміна окремих елементів висловлювань і перебудова усієї структури при збережені змісту.

Як бачимо, основними новаціями в підходах до викладання німецької мови, що базуються на європейському досвіді, є відхід від пострадянської методики; компетентісний підхід у навчанні німецької мови, розвиток компетенцій у всіх видах мовленнєвої діяльності;

мінімізація використання рідної мови у процесі комунікації, дотримання змісту Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, інтерактивність навчання, динамічність та різноманітність завдань на уроці; максимальне залучення кожного здобувача освіти у процес опанування мови; вивчення мови за допомогою навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів німецькомовних країн; діяльнісно-орієнтований підхід, що зумовлює навчання матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів; завдання з розвитку критичного мислення; зміна ролі вчителя та впровадження педагогіки партнерства; активне використанні мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, організація проектної роботи учнів, застосування нестандартних і творчих завдань; залучення учнів до культурно-освітніх заходів, що проводяться німецькою мовою в позаурочний час.

Основними факторами, які можуть перешкоджати ефективності сучасного уроку німецької мови є:

- непродуманість етапів та типу уроку;
- невмілий розподіл часу на уроці;
- невміле використання ікт та незнання сучасних методів навчання;
- одноманітність застосування методів, засобів та прийомів навчання;
- слабка матеріально-технічна база;
- порушення здобувачами освіти дисципліни;
- конфлікт між педагогами та здобувачами освіти;
- різний темп роботи на уроках;
- різний рівень розумового розвитку здобувачів освіти;
- завантаженість педагога тощо[4, с. 60].

Для уникнення усього вищезазначеного вчитель німецької мови повинен займатися самоосвітою, підвищувати свій рівень професійної компетенції, вивчати сучасну методичну літературу для підвищення ефективності сучасних уроків німецької мови.

Отже, основними шляхами підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови є підвищення компетентності педагогів, комунікативна спрямованість уроку, використання сучасних методів навчання, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, створення сприятливого психологічного клімату на уроці, та стимулювання пізнавального інтересу та мотивації до вивчення німецької мови.

Подальші дослідження планується провести у напряму більш досконалого вивчення ефективності впровадження зазначених шляхів підвищення ефективності сучасного уроку німецької мови.

Список використаних джерел

1. Бойко Х. Сучасні форми роботи на уроках німецької мови. *Методика навчання іноземних мов.* 2017. № 5. С. 169–173.

2. Горбач Л. Інтерактивні прийоми у вивченні німецької мови. Київ : Шкільний світ, 2015. 128 с.

3. Король С. В. Аналіз традиційних та сучасних форм роботи на занятті з іноземної мови. *Іноземні мови*. 2016. №6. С. 107–113.

4. Майстер Т. А. Методи та прийоми вивчення німецької мови. *Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки*. 2015. №7. С. 58–59.

5. Полянська Т. В., Бунтурі Ю. В. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. *Філологія*. 2018. № 1. С. 1–4.

6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інноваційні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ : Видавництво. А.С.К, 2014. 192с.

7. Шпак О. В. Шляхи підвищення ефективності організації роботи учнів на уроці іноземної мови. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 23–28.

УДК 372.881.111.1

Базалійський Микола Петрович
здобувач вищої освіти 11-Ам групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Воронцова Н. Г.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІА-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті висвітлена проблематика використання сучасних медіа-ресурсів у школах. Розглянуто особливості формування компетентностей учнів старших класів, особливості дистанційного та змішаного навчання, роль медіа-освіти у сучасних школах. Запропоновані оптимальні підходи, методики та засоби для навчання іноземним мовам з урахуванням особливостей навчання. Наведені ключові ресурси для проведення дистанційного та змішаного навчання.*

Ключові слова: *медіа-ресурси,медіа-освіта, іншомовна компетенція, компетентність, англійська мова, дистанційне навчання, змішане навчання.*

Annotation. *The article highlights the use of modern media resources in schools. The peculiarities of the formation of competencies of high school students, the features of distance and blended learning, the role of media education in modern schools are observed. The optimal approaches, methods and tools for teaching foreign languages are proposed, taking into account the peculiarities of teaching. The article provides key resources for distance and blended learning.*

Key words: *media resources, media-education, foreign language competence, competence, English language, distance learning, blended learning.*

Знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку у сучасному світі. Ми всі знаходимось під впливом безперервних потоків інформації, канали мас-медіа (інтернет-ресурси, відео та аудіо продукти, газети, журнали тощо) не є виключенням. Тому вміння працювати з безмежною кількістю інформаційних потоків й орієнтуватися в них з кожним днем набувають все більшої актуальності. У зв'язку з подіями останніх років медіа-освіта перейшла із категорії рекомендацій у категорію необхідностей. Під медіа-освітою розглядають процес розвитку особистості за допомогою медіа-ресурсів з метою формування комунікативних, творчих здібностей, критичного мислення, навичок інтерпретації, оцінювання й аналізу медіа текстів, навчання і розвитку різних форм самовираження.

Одним з основних напрямків медіа-освіти є використання її як складової загальної освіти школярів, яке часто є інтегрованим з традиційними дисциплінами, якими, в свою чергу, є іноземні мови.

Проблеми формування іншомовних компетентностей висвітлювали Ю. Федоренко, І. Тараба, О. Соловова. Проблеми організації дистанційного навчання в школі та медіаосвіти вивчали А. Лотоцька, О. Пасічник, М. Осюхіна, Н. Андерсен, К. Вілсон, Л. Зазнобіна, Е. Томан, В. Андрущенко, Г. Боришполець, В. Лозовий, О. Мусієнко.

Мета статті – пошук оптимальних підходів та ефективних методів формування іншомовної компетенції учнів старшої школи із використанням сучасних медіа-ресурсів.

Англійська мова, як міжнародна мова, успішно функціонує практично в усіх сферах сучасного світу як ефективний засіб передачі інформації, як на різноманітних культурних заходах, бізнес-конференціях, і політиці так і в освітньому процесі. Саме тому, місією сучасних шкіл України є ефективне запровадження системи вивчення англійської мови з метою формування іншомовної компетенції.

Компетентність – (лат. Competentia) набута в процесі навчання здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення які можуть реалізовуватись на практиці [1]. У процесі вивчення будь-якої іноземної мови чи не головним пріоритетом є формування лексичної компетенції – можливість використовувати та розпізнавати слова у межах конкретного контексту а також загальне знання та володіння словниковим запасом

мови. Формування компетентності відіграє значну роль оскільки вона впливає на можливість учнів до вільного висловлювання, вираження своїх думок іноземною мовою, тому перед вчителем постає актуальна проблема у вигляді пошуку ефективних стратегій, засобів та методів її формування. Українська дослідниця Ю. Федоренко [2] займалася дослідженням іншомовної компетенції та основних шляхів її розвитку, та проблема формування іншомовної компетентності учнів старших шкіл на сьогодні все ж лишається актуальною.

Порівняно новим фактором який слід враховувати не лише при вивченні іноземної мови а й в усьому освітньому процесі стало дистанційне навчання. Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес 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 середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Дистанційна форма навчання передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також те, що вчителі володіють технологіями дистанційного навчання [4, с. 4].

Із впровадженням компетентнісного підходу (спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні і спеціальні компетентності тих, хто навчається) в галузі освіти змінилась роль вчителя у сучасній загальноосвітній школі: він більше не вважається об'єктом знань, а його нова головна ціль – мотивувати на навчальну діяльність. Саме тому на уроках іноземної мови кожна форма роботи, усі види діяльності повинні бути спрямовані на формування компетенцій, необхідних як для ефективного засвоєння мови, так і для загального саморозвитку учнів.

Методики та засоби для навчання іноземної мови повинні бути зрозумілими, різноманітними за формою та ефективними для досягнення конкретних цілей, які ставить перед собою вчитель, із врахуванням вікових, психологічних та соціальних особливостей учнів. Тому з метою розвитку рецептивних та репродуктивних лексичних навичок на різних етапах (будь то ознайомлення, автоматизація чи застосування) буде доцільним використовувати можливості іноземних ресурсів (англомовні радіо-, аудіо-, відеоматеріали; неадаптовані книги та автентичні письмові тексти газет, журналів, реклами тощо; online конференції та різні види спілкування з носіями мови); брати участь в автентичній комунікації; організовувати процес самоосвіти з використанням доступних засобів навчання (підручників, інструкцій, допоміжних електронних ресурсів); комбінувати види діяльності (створення презентацій, виконання англомовних тренувальних вправ) із поступовим скороченням використання рідної мови тощо.

Слід враховувати, що для дітей старшого шкільного віку важливим є спосіб подачі лексичного матеріалу, який повинен бути водночас інформативним, результативним та нетрадиційним, оригінальним. При врахуванні соціальних та психологічних особливостей учнів старших класів навіть лексичні навички доцільно формувати не лише за допомогою автентичних засобів традиційного навчання, але й інформаційних електронних технологій (Internet-ресурсів, мобільних додатків, навчальних комп'ютерних ігор тощо). Таке поєднання online, традиційного та самостійного навчання має назву "blended learning''. До компонентів змішаного навчання можна віднести інструкції вчителя, вебінари, конференції, живі або онлайн-сесії, використання чатів, блогів, соціальних мереж, YouTube, Zoom, Google Meet, Moodle, Prometheus, Google Classroom, Ed-Era тощо.

Говорячи про Internet-ресурси варто виділити окремі ресурси які приносять найкращі результати на певних етапах формування компетентностей. Так, для заохочення та формування первинного інтересу учнів на початковому етапі учитель може підготувати flash-картки для презентації нової лексики за допомогою популярних у всьому світі ресурсів Brainscape, Quizlet, Classmaster та багатьох інших, які доступні не лише на ПК, але й на операційних системах Android та IOS. Вчителю це дозволяє творчо підходити до планування уроку, адже додатки пропонують креативний дизайн карток, опцію озвучування тексту носієм мови, можливість продемонструвати лексичну одиницю у контексті речення, прикріплювати зображення, групувати слова за темами та створювати підбірки, ділитися контентом з іншими, давати учням змогу в будь-який час проглянути лексику з необхідної теми, завантажити та вчити її у будь-якому місці.

У випадку використання без перекладної семантизації лексики у нагоді вчителю стане і популярний web-сайт Youtube, де можна віднайти велику кількість освітніх каналів, що пропонують безкоштовні матеріали для вивчення іноземної мови.

Використовуючи наведенні методи на ознайомчому етапі формування іншомовної компетенції, викладач має змогу задіяти прийоми, що базуються на можливостях людської пам'яті (подання лексики в ієрархічній манері, вплив на зір та слух за допомогою карток та аудіо); емоційні (підняття настрою цікавими відео) та когнітивні (розробка структурованих способів семантизації, методів тлумачення слова) стратегії. Інколи варто об'єднувати декілька способів з метою глибше вплинути на пам'ять старшокласників та мінімізувати труднощі подальшого використання слів.

На етапі автоматизації лексики, вчитель повинен активізувати нові слова у певному контексті (у межах словосполучення, речення, тексту), створити ситуації для використання діалогічного та монологічного мовлення з метою формування навичок їх використання, а також обов'язково проконтролювати правильність розуміння і вживання лексичних одиниць на практиці задля подальшого формування репродуктивних лексичних навичок. Даний етап передбачає використання умовно-комунікативних та некомунікативних вправ як на рівні слова, словосполучення, речення, так і на рівні понадфрази (монологічної чи монологічної єдності, мікротекстів). Учень матиме змогу сприйняти зразок мовлення та в подальшому усному або писемному мовленні виконувати певні дії.

Ще одним способом автоматизації лексики на рівні слова є створення «мапи пам'яті» (рис 1.) на якій відображатимуться асоціації та ідеї навколо головного слова. Учитель пропонує слово, а учні добирають до нього синоніми, антоніми чи асоціативні лексичні одиниці з використанням нового лексичного запасу. Відомими ресурсами з майндмаппінгу є Miro, Mindmeister, Lucidchart, XMind, Venngage, Canva тощо. Вони можуть слугувати як платформи для виконання домашніх завдань з метою запам'ятати та відпрацювати пасивний вокабуляр та створити оригінальні карти власноруч або як засіб для презентації нових тем.

Популярними традиційними вправами на рівні словосполучень є підбір до поданого слова (зазвичай іменника) логічних лексичних відповідників (дієслів, прикметників).

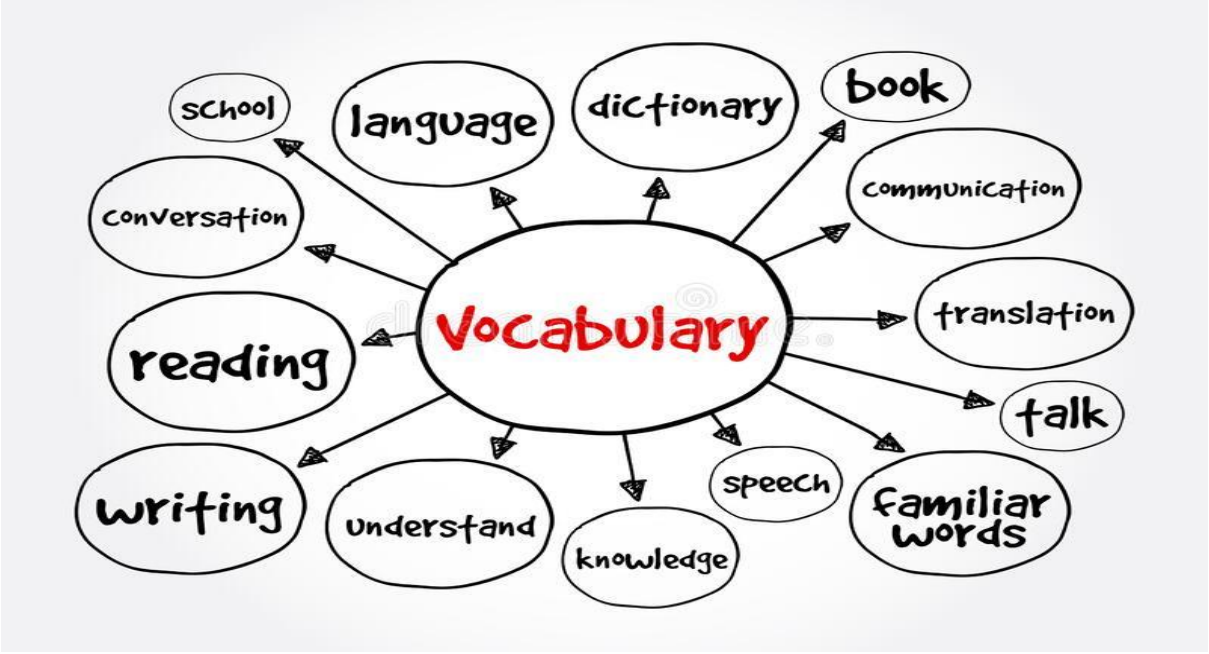


Рис. 1. Мапа пам'яті

Наступний етап вимагає не лише подальшої активізації потенційного словникового запасу, але й використання його на практиці, це етап застосування лексики. Головне завдання вчителя на цьому етапі – створити підходящі ситуації для учнів аби вони мали змогу вільно застосовувати необхідні слова у підготовленому чи непідготовленому мовленні, на письмі за допомогою залучення до дискусій, ігрової діяльності, використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій та різноманітних комунікативних вправ

На данному етапі чи не найважливішим аспектом є самоосвіта, самоорганізація та контроль знань. Завдання учня – самостійно закріпити результат після того як вчитель

зробив все можливе зі свого боку аби запустити процес формування іншомовної компетенції задля успішного ефекту. На допомогу з цим приходять безліч засобів електронного та мобільного навчання, а саме:

- Онлайн-словники:Oxford Dictionary, Advanced English Dictionary & Thesaurus, Word Reference, Abbyy Lingvo.
- Інтерактивні веб-сайти: Duolingo, LinguaLeo, Memrise, Engvid, Words, EnglishPod.
- Онлайн-курси: BBC Learning English, Coursera, British Council, Time4Learning.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підвівши підсумки можна зробити висновок, що із запровадженням компетентнісного підходу категорично змінилась роль вчителя в освітньому процесі, сучасний підхід у сфері освіти вимагає від здобувачів освіти активного розвитку різноманітних умінь та навичок. Зародження та розвиток іншомовних компетентностей є запорукою продуктивного спілкування з суспільством і подальшого розвитку особистості учня. Шляхом до здобуття необхідних компетентностей є активне використання сучасних медіа-ресурсів в освітньому процесі.

Успішне вивчення іноземних мов залежить від регулярного та поетапного поповнення лексичних запасів учнів, формування лексичної компетенції.

Можна з впевненістю сказати, що тематика використання медіа-ресурсів в освітньому процесі продовжуватиме свій розвиток і надалі, оскільки з кожним днем медіа все ширше застосовується у навчанні, з чого можна зробити припущення про виникнення нових методів і підходів у відношенні медіа-освіти.

Список використаних джерел

1. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації : посібник. МОН, 2020. 36 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf (дата звернення: 07.04.2022).
2. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / Укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. Т. 1. 926 с.
3. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466.
4. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : Автореф. дис. .... канд. пед. наук : 13.00.09 / Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2005. 20 с.

УДК 378

Гомон Катерина Леонідівна,
здобувачка вищої освіти 11-Ам групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Воронцова Н. Г.

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНОВЛЕНОЇ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА ТА ПАДАГОГІЧНОГО КОЛЕСА

Анотація. *У статті обґрунтовано особливості розвитку мислення на уроках англійської мови за допомогою таксономії Блума та падагогічного колеса. Визначено сутність таксономії Блума і падагогічного колеса, їх місце та роль на уроках англійської мови. Обґрунтовано категорії-цілі цих двох технологій та їх реалізація на уроках англійської мови.*

Ключові слова: *таксономія Блума, падагогічне колесо, мислення, англійська мова, освітній процес, здобувачі освіти.*

Annotation. *The article substantiates the peculiarities of the development of thinking skills in the process of learning English with the help of Bloom's Taxonomy and the Padagogy Wheel. The essence of Bloom's Taxonomy and the Padagogy Wheel, their place and role in English lessons*

are determined. The categories and goals of these two technologies and their implementation in English lessons are substantiated.

Key words: *Bloom's Taxonomy, Padagogy Wheel, thinking, English language, educational process, students.*

В зв'язку з інтеграцією України до європейського співтовариства, приєднанням вітчизняної системи освіти до Болонського процесу та орієнтацією на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, спостерігається пожвавлення міжнародних зв'язків і підвищення важливості міжкультурної комунікації.

Головною метою навчання англійської мови здобувачів освіти є формування комунікативної компетенції, що передбачає не лише розвиток мовленнєвих вмінь та оволодіння системою мовних знань, але й наявність соціокультурних, соціолінгвістичних знань та критичного мислення.

Саме тому, сучасна система освіти має бути побудована на наданні здобувачам освіти змоги міркувати, зіставляти різні точки зору, різні позиції, формулювати і аргументувати власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, закономірностей науки, на власні спостереження, свій або чужий досвід. Саме тому, у сучасному освітньому процесі набирають актуальності аспекти вивчення англійської мови з опорою на розвиток критичного та творчого мислення, виховання вмотивованої, ініціативної особистості здобувача освіти, орієнтованого на успіх, кар'єру, побудову і реалізацію успішних сценаріїв власного життєвого та професійного шляху.

Найефективнішими інноваційними методами розвитку мислення здобувачів освіти на уроках англійської мови є таксономія Блума та «Падагогічне колесо». Впровадження цих технологій надає можливість здобувачам освіти працювати самостійно, залучає їх до активного обговорення, мотивує висловлювати і поважати різні точки зору, допомагає здобувачам освіти навчитися ставити логічні запитання, сприймати та аналізувати різноманітні типи інформації та оволодіти навичками мислити самостійно [5, с. 3].

Аналіз літератури показав, що дослідженням проблем розвитку критичного мислення займалися Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн та інші. Проблему розвитку мислення на уроках англійської мови вивчали С. Ніколаєва, І. Підласий, Ю. Федосенко, М. Чередов та інші. Особливості таксономії Блума досліджували Р. Дейв, Д. Кларк, Р. Овербах, Е. Сімпсон, А. Харроу, Л. Шульц. Сутність падагогічного колеса Алана Керрінгтона вивчали такі науковці як Л. Афанасенко, М. Кларен, Л. Луценко, Л. Пироженко, Л. Сімак та інші. Проте проблема розвитку мислення на уроках англійської мови за допомогою оновленої таксономії Блума та падагогічного колеса залишається малодослідженою.

Мета статті – визначити особливості застосування таксономії Блума та падагогічного колеса у розвитку мислення на уроках англійської мови .

Ефективне володіння англійською мовою передбачає наявність у здобувача освіти низки сформованих компетенцій. Як зазначено у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, формування цих компетенцій і є цілями навчання, які закладені у більшість навчальних програм з вивчення іноземних мов [2, с. 107].

Однією із важливих компетентностей, якою має оволодіти сучасний учень є критичність мислення. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль заходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення [3, с. 65]. Тобто, в освітній сфері під критичним мисленням слід розуміти сукупність якостей і умінь, що обумовлюють високий рівень аналітичної культури учня і вчителя, для яких знання є не кінцевою точкою, а відправною точкою, що забезпечує об'єктивну самостійну оцінку фактів, явищ, подій, інформації тощо.

Звідси, розвиток мислення в процесі навчання англійської мови — це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають здобувачів освіти до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань [3, с. 66]. Ці технології повинні допомагати готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, критично мислити, працювати у команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати і приймати критичні рішення, аналізувати інформацію тощо.

Саме інноваційними технологіями, які ефективно впливають на розвиток мислення здобувачів освіти на уроках англійської мови і є Таксономія Блума та «Падагогічне колесо».

Вперше про необхідність структурування процесу навчання та навчальних цілей заговорив Бенджамін Блум у 1956 році. Ідея полягала у тому, що конкретні завдання, з яких складається будь-який навчальний курс, особливо з вивчення англійської мови, повинні поступово розвивати засадничі когнітивні процеси здобувача освіти [7, с. 124].

Найвідомішою моделлю, яка описує і поєднує як процес розвитку навичок, так і цілі освіти і є таксономія Блума (Bloom's Taxonomy), яка активно застосовується сучасними вчителями англійської мови. Таксономія (від грец. taxis – розташування, лад, порядок і nomos – закон) – теорія класифікації і систематизації складно організованих областей дійсності, зазвичай мають ієрархічну побудову[1, с. 20]. Таксономія охоплює когнітивну область і містить в собі шість категорій-цілей представлених від самого базового до самого просунутого з поділом їх на наступні:Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, Evaluation (рис. 1.).

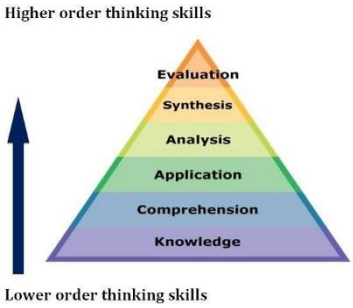


Рис. 1. Таксономія Блума на уроках англійської мови

1. Знання (Knowledge) конкретного матеріалу, термінології, фактів, визначень, критеріїв тощо, де діяльність здобувача освіти зводиться до запам'ятовування. Ключові слова в завданнях: *define, fill in the gaps, spell, match, memorise тощо.* Прикладами завдань можуть бути:*Match character names with pictures of the characters. Identify the main characters in a crossword puzzle. Match statements with the characters who said them. Arrange scrambled story sentences in sequential order. Recall details about the setting by creating a picture of where a part of the story took place.*

2. Розуміння (Comprehension) полягає в умінні перефразувати головну думку. Ключові слова в завданнях: *retell in your own words, what is the main idea of, put in correct order*тощо. Прикладами завдань можуть бути: *Interpret pictures of scenes from the story. Explain selected ideas or parts from the story in his or her own words. Draw a picture showing what happened before and after a passage or illustration found in the book. Explain how the main character felt at the beginning, middle, and /or end of the story.*

3. Застосування (Application) отриманих знань, вимагає від здобувача освіти умінь використовувати інформацію або концепцію в новій ситуації. Ключові слова в завданнях: *apply, give an example, how is sth related to sth, could this have happened in тощо.* Прикладами завдань можуть бути:*Transfer a main character to a new setting. Think of a situation that occurred to a character in the story and write about how he or she would have handled the situation differently. Give examples of people the student knows who have the same problems as the characters in the story.*

4. Аналіз (Analysis) формує навички мислення високого рівня за допомогою наступних завдань: *classify sth. According to sth., what evidence can you present for тощо.* Прикладами завдань можуть бути: *Identify general characteristics (stated and/or implied) of the main characters. Distinguish what could happen from what couldn't happen in the story in real life. Select parts of the story that were funniest, saddest, happiest, and most unbelievable. Differentiate fact from opinion.*

5. Синтез (Synthesis) (розробка плану і можливої системи дій та абстрактних відносин) спрямований на формування навичок узагальнення, з'єднання ідей для створення чогось нового, групувати, узагальнювати, реконструювати. Ключові слова в завданнях*: predict, pretend, produce, what ideas can you add to, how would you design a new тощо.* Прикладами завдань можуть бути: *Invent a machine to do a specific task. Create a new product.*

Give it a name and plan a marketing campaign. Write about your feelings in relation to... Write a TV show, play, puppet show, role play, song or pantomime about...? Design a record, book, or magazine cover for...? Make up a new language code and write material suing it. Sell an idea.

6. Оцінка (Evaluation) покликана формувати судження на основі існуючих даних та зовнішніх критеріях. Завдання для формування цього рівня мислення містять слова: *justify, prioritize, rank, rate, do you agree that, what criteria would you use to assess тощо.* Прикладами завдань можуть бути: *Prepare a list of criteria to judge a ... . Indicate priority and ratings. Make a booklet about 5 rules you see as important. Convince others. Write a half yearly report. Prepare a case to present your view about... .*

Як бачимо, основною перевагою таксономії Блума на уроках англійської мови є те, що мислення представлено в ній в структурованій і доступній для практики формі, і основне завдання вчителя полягає у підвищенні ефективності навчальної діяльності в області вивчення англійської мови, використовуючи дану модель в її логічній послідовності від простого до складного.

Іншою інноваційною технологією розвитку мислення на уроках англійської мови є «Падагогічне колесо» А. Керрінгтона, яке створене на основі таксономії Б.Блума та з урахуванням SAMR-моделі (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), (рис. 2).

Рис. 2 «Падагогічне колесо» А. Керрінгтона

А. Керрінгтон запропонував класифікувати програмне забезпечення за двома тріадами когнітивних навичок, а саме:

– навички мислення нижчого рівня (Lower order thinking skills), які інкапсулюються у такій послідовності: запам'ятовування (remembering) – розуміння (understanding) – застосування (applying);

– навички мислення високого рівня (Higher order thinking skills), які розкриваються і такій послідовності: аналіз (analyzing) – оцінювання (evaluating) – створення (creating) [8, с. 2].

Запам'ятовування (Remembering) та розуміння (Understanding): Застосунки, що відповідають етапам «запам'ятовування» та «розуміння», покращують здатність здобувачів освіти визначати терміни, розпізнавати факти та пригадувати й віднаходити інформацію, що стимулює розвитку мислення.

Варто відмітити, що кожна навичка мислення має перелік дієслів, що позначають дію в межах конкретної когнітивної навички. Наприклад, для «Запам'ятовування» (remembering) та «Розуміння» (Understanding) позначені такі дієслова дії (action verbs) як: match, summarize, expand, infer, interpret, explain тощо. Формами роботи є: робота з текстом, ведення блогу, використання соціальних мереж, пошук інформації, написання тезів тощо. У свою чергу до кожного блоку форм роботи запропонований цифровий сервіс або програмний засіб. Наприклад, для сектору «Remembering/Understanding» є: Twitter, Google, Word, Notepad тощо.

Застосунки, що відповідають етапу «Застосування» (Applying) дають змогу учням показати здатність використовувати вивчені процедури й методи. Вони також надають значення умінням застосовувати поняття у незнайомих обставинах. Для етапу «Застосування» (Applying) позначені такі дієслова дії (action verbs) як: play, edit, share, operate, interview, construct тощо. Формами роботи є: створення презентацій, інтерв'ю, рольові ігри, демонстрація тощо. Програмними засобами є Microsoft One Note, iDesign, Presentation Timer.

Застосунки, що відповідають етапу «Аналіз» (Analyzing) дають змогу учням покращувати здатність розрізняти важливе й додаткове, визначати відношення та розпізнавати організацію змісту. Для етапу «Аналіз» (Analyse) позначені такі дієслова дії

(action verbs) як: infer, survey, determine, compare, distinguish тощо. Формами роботи є: створення реклами, резюме, репортажу, опитування тощо. Програмними засобами є Simple Note, Quick Graph, Outliner тощо.

Застосунки, що відповідають етапу «Оцінювання» (Evaluating) покращують здатність здобувачів освіти оцінювати матеріали або методи, ґрунтуючись на критеріях, встановлених ними самими,або критеріями із зовнішніх джерел. Вони допомагають учням критично оцінити надійність, точність, якість,ефективність розміщеної в них інформації та прийняти рішення,ґрунтуючись на ній. Для етапу «Оцінювання» (Evaluating) позначені такі дієслова дії (action verbs) як: network, justify, debate, discuss, support, evaluate, select, defend тощо. Формами роботи є: моделювання, урок-суд, доповідь, обмін думками тощо. Програмними засобами є Skype, Facebook, WhatsApp, Strip Designer, Google+ тощо.

Застосунки, що відповідають етапу «Створення» (Creating) надають можливість учням генерувати ідеї, розробляти плани та представляти кінцевий продукт. Для етапу «Створення» (Creating) позначені такі дієслова дії (action verbs) як: imagine, design, produce, invent, transform, suggest, rearrange, create, originate тощо. Формами роботи є: розповідання історій, мультимедійні презентації, складання віршів тощо. Програмними засобами є Video Shop, Book Creator, Story Creator тощо [4, с. 3].

Отже, технологія «Падагогічне колесо» дозволяє структурувати великий обсяг видів освітньої діяльності, форм роботи на уроках англійської мови. Використання вказаної технології на уроках англійської мови створює умови кращого засвоєння нового матеріалу та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, де саме учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та формуватиме іншомовну компетентність та мислення.

Таксономія Блума та «падагогічне колеса» є освітніми інноваційними технологіями в освітньому процесі, якіі спонукають здобувачів освіти до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу і узагальнення одержаних знань [6, с. 25]. Ці технологіїі допомагає готувати людей та спеціалістів нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, критично і мислити, працювати у команді, розв’язувати проблеми, самостійно шукати і приймати критичні рішення, аналізувати інформацію тощо.

Зазначені прийоми дають змогу педагогам на уроках освіжити наявні знання здобувачів освіти, уявлення, уміння, пов’язані з певною темою, провести «інвентаризацію» цих знань і уявлень, виявити прогалини, зосередити увагу на новій темі, створити контекст для сприйняття нових ідей, сформувати позитивне ставлення, зацікавленість у процесі навчання англійської мови.

Беззаперечно, зазначені прийоми спонукатимуть здобувачів освіти досліджувати, осмислювати матеріал, відповідати на раніше поставлені запитання, ставити свої і шукати на них відповіді тощо. Для цього, здобувачі освіти порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити, ставлять запитання щодо нового матеріалу, експериментують, пробують застосувати новий матеріал на практиці за допомогою наявних у них уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми, аналізують отриманий досвід, переглядають свої очікування й висловлюють нові, виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції, відстежують хід власних думок, роблять висновки щодо змісту матеріалу, пов’язують зміст заняття з особистим досвідом, відпрацьовують уміння і стратегії мислення [1, с. 20].

Отже, інноваційними технологіями, які ефективно впливають на розвиток мислення здобувачів освіти на уроках англійської мови є Таксономія Блума та «Падагогічне колесо». Ці технології допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися англійською мовою, критично мислити, працювати у команді, розв’язувати проблеми, самостійно шукати і приймати критичні рішення, аналізувати інформацію, створювати та генерувати ідеї, що сприятиме ефективному формуванню іншомовної компетентності сучасного здобувача освіти.

Подальші дослідження планується провести у напряму більш досконалого вивчення ефективності впровадження Таксономії Блума та «Падагогічного колеса» на уроках англійської мови.

Список використаних джерел

5. Базелюк О. В. Вибір і використання цифрових засобів в освітньому процесі. Падогогічне колесо. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 2 (16). С. 20–28.

6. Король С. В. Аналіз традиційних та сучасних форм роботи на занятті з іноземної мови. *Іноземні мови*. 2016. №6. С. 107–113.

7. Кучера О. Ю. Використання Таксономії Блума у процесі розвитку критичного мислення на уроках англійської мови. *Філологія.* 2019. № 42. С. 65–71.

8. Падагогічне колесо Алана Керрінгтона – як викладачам деталізувати освітні цілі та підібрати ефективні технології навчання. Режим доступу : http://gohigher.org/poster (Дата звернення: 12.04.2022).

9. Полянська Т. В., Бунтурі Ю. В. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. *Філологія*. 2018. № 1. С. 1–4.

10. Тимощук О. Дидактичні аспекти використання мережевих технологій та їх системні зв'язки із концепцією комп'ютерно орієнтованої педагогіки Аллана Каррінгтона. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86) С. 25–29.

11. Anderson L. W. & Krathwohl D. R. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman, 2001. 336 p.

12. Carrington A. The Padagogy Wheel. English V5. URL : https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_ENG_V5.0_Android_SCREEN.pdf (Дата звернення: 13.04.2022)

УДК 811.111

Лопацька Єлизавета Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 21- А групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРИСІВ У ГАЗЕТІ "THE GUARDIAN"

Анотація. *У статті розглянуто лінгвостилістичні особливості країнознавчих нарисів у газеті "The Guardian". Авторкою виявлено та проаналізовано особливості використання і функціонування в публіцистичному тексті газети "The Guardian" матеріалів, що містять національно-культурну специфіку англійської мови та здійснено їх лінгвостилістичні характеристики.*

Ключові слова: *лінгвостилістичні особливості, газета, "The Guardian", публіцистичний текст.*

Annotation. *The article considers the linguostylistic features of country studies essays in "The Guardian". The author identified and analyzed the peculiarities of the usage and functioning of the materials containing the national and cultural specifics of the English language in the publicistic texts of "The Guardian" and implemented their linguostylistic characteristics.*

Key words: *linguostylistic features, newspaper, "The Guardian", publicistic texts.*

Актуальність дослідження обумовлена тим, що в даний час в публіцистиці, як ніде більше, часто використовуються мовні одиниці, що володіють національно-культурною специфікою, для розуміння яких недостатньо поверхневих знань мови. Питання лінгвостилістичних особливостей мови преси та лінгвокраїнознавчих категорій розглядалися у працях українських та зарубіжних науковців: О. Порпуліт, О. Зелінської, С. Річ, проте лінгвостилістичні особливості країнознавчих нарисів у газеті "The Guardian" ще не ставали об'єктом наукового дослідження, що й зумовило вибір теми даної роботи та її актуальність.

Матеріалом дослідження послужили публіцистичні тексти і статті британської газети "The Guardian" за 2018-2021 рр. "The Guardian" – щоденна ліволіберальна газета у

Великобританії, заснована в Манчестері в 1821 році. Сайт газети – найвідвідуваніший з сайтів британських газет (згідно з даними Alexa), відомий як «якісна преса» (quality press); причому його матеріали можуть відрізнятися від матеріалів паперового видання. Згідно зі статтею в Press Gazette, опублікованій в 2020 році, з усіх британських газет "The Guardian" було самим читаємим з якісних видань, з урахуванням як продажів паперової версії, так і переглядів сайту газети. У наукових роботах газету характеризують як впливову, престижну і якісну, а також як одну з найбільш шанованих газет у світі.

У найбільш популярних газетах, особливо в таблоїдах, заголовки не є інформативними. Їх головна функція – загадати загадку, відповідь на яку буде дано в змісті статті.

С. Річ виділяє 5 основних функцій газетних заголовків:

1) підвищення рівня знань читача;

2) коротке формулювання змісту статті;

3) демонстрація авторського ставлення до події;

4) демонстрація реєстру статті;

5) демонстрація спрямованості статті [6, с. 43].

З переліку функцій заголовків статті видно, що вони зосереджені не тільки на передачі її короткого змісту, але в більшій мірі на читача і на утриманні його уваги. Правильне використання цих функцій дає читачеві можливість отримати швидке уявлення про всі новини, тому що інформативні заголовки допомагають заощадити час на читання.

У заголовків газет існують свої власні граматичні особливості. А. Міткаф в статті «Граматика заголовків (статей)», виділяє наступні граматичні основи заголовків:

1) використання теперішнього часу для вже минулих подій;

2) використання частки «to» з дієсловами для вказівки майбутнього часу;

3) опущення артиклів;

4) використання коми замість союзу «і»;

5) написання чисел тільки цифрами;

6) використання двокрапки замість дієслів позначення мови;

7) використання одинарних лапок;

8) опущення дієслова «to be» в його різних формах [5, с. 36].

Заголовки повинні бути якомога простішими і відповідати тому стилю, в якому видається газета. Р. Березіна виділяє наступні особливості заголовків і їх моделі:

1) повні розповідні речення;

2) питальні речення;

3) називні речення;

4) еліптичні речення:

• з опущеними допоміжного дієслова;

• з опущеними підмета;

• з опущеними підметом і частиною присудка;

5) речення з опущенням артиклів;

6) фрази з неособовими формами дієслова (інфінітивом, герундием або дієприкметником);

7) питальні речення у формі заяви;

8) складні речення;

9) заголовки з прямою мовою у вигляді:

• повного речення;

• еліптичної конструкції [1, с. 38].

Фонову лексику, що використовується в газетно-публіцистичних текстах газети "The Guardian", можна представити у вигляді екстралінгвістичної тематичної класифікації, в яку входять наступні групи: різні об'єднання, спілки та асоціації і їх абревіатури; приватні та державні компанії; державні установи та посади; предмети і явища традиційного побуту; національна валюта, міри ваги і довжини; свята; флора і фауна. Дані групи не є єдиними і можуть бути доповнені безліччю подібних. Перейдемо до розгляду цих груп і до їх прикладів, представленим в представнику національної преси Великобританії – газеті "The Guardian".

1) Назви періодичних видань та інформаційних агентств, видавництв, теле- і радіокомпаній:

• *Asked by Sky News if he could then "live with being in a customs union" beyond a transition period if it meant Britain could still sign such deals* ("The Guardian", 01.02.2020) [7].

Sky News – британський 24-годинний новинний телевізійний канал.

• *"The signs are positive, it is clear that the government is not only listening, but has understood our position," she told Reuters. "But now we have to persuade the EU 27 to strike a deal which works for this sector."* (“The Guardian”, 20.01.2021) [7].

Reuters – британське інформаційне агентство

• *"Brexit attacks on civil service 'are worthy of 1930s Germany'" said The Observer*" (“The Guardian”, 05.02.2018) [7].

The Observer – британська недільна газета

• *Osborne, who was sacked by May and is now editor of London's Evening Standard, said: "The Government do not have a majority and when you have increasing numbers of Conservative MPs saying, 'I'm not happy leaving the customs union' it's going to pose a challenge to the Government"* (“The Guardian”, 02.02.2020) [7].

London's Evening Standard – британська щоденна газета

2) Назви різних асоціацій, спілок, рухів, політичних партій (національних, релігійних, політичних, громадських); в тому числі абревіатури:

• *The Tories would drop five MPs to eight and Labour would lose four to have three. The Lib Dems would hold steady on four* (“The Guardian”, 01.02.2021) [7].

The Tories, Labour, The Lib Dems (The Liberal Democrats) – політичні партії Великобританії

• *The Scottish Conservatives would drop five seats to a resurgent SNP if the results of the poll of more than 1000 Scots were repeated in a Westminster election.* (“The Guardian”, 01.02.2021) [7].

SNP (Scottish National Party) – Шотландська національна партія

• *Sex workers attended a fringe event on Monday at the TUC to push the case for decriminalisation, complaining that the current law infringed their human rights by preventing them from setting up brothels.* (“The Guardian”, 12.09.2020) [7].

the TUC – the Trade Union Congress – Британський конгрес тред-юніонів

• *The GMB and Aslef unions want to see the decriminalisation of sex work, saying it would improve safety for the thousands of men and women who sell their bodies.* (“The Guardian”, 12.09.2019) [7].

The GMB – General Municipal and Boilermakers Union, Aslef – Associated Society of Locomotive Engineers and Firemen – британські профспілки

3) Назви приватних і державних компаній:

• Manufacturing recorded its worst performance since June but the reading of 55.3 in IHS Markit's closely-watched PMI survey still indicates quarterly growth of 0.6pc (“The Guardian”, 01.02.2020) [7].

IHS Markit's – британська дослідницька компанія

4) Назви державних установ, офіційні посади:

• *A British soldier in Iraq as part of a mission to counter Islamic State has died, the Ministry of Defence said today. Captain Dean Sprouting of the Adjutant General's Corps died on Wednesday at the al-Asad coalition and Iraqi military air base in Anbar province, west of Baghdad*. (“The Guardian”, 02.02.2020) [7].

Ministry of Defence – міністр оборони в Великобританії

5) Назви предметів і явищ традиційного побуту. Дану групу лексичних одиниць можна розбити на наступні підгрупи:

А) найменування національних пісень і танців, а також національних музичних інструментів:

• *But perhaps the definitive British interpretation was created by Holst's friend, Ralph Vaughan Williams. As music director for Frank Benson's Shakespeare company at Stratford-upon-Avon in 1912-13, he arranged music for "The Merry Wives", including the "Greensleeves".* (“The Guardian”, 26.02.2021) [7].

“Greensleeves” – англійська фольклорна пісня

Б) найменування предметів і явищ національного побуту:

• *Last Sunday, January 21, Leeander and Zariah appeared on BBC Lifeline, with renowned actor Michael Crawford CBE on behalf of The Sick Children's Trust, where she shared her agonising experience*. (“The Guardian”, 01.02.2021) [7].

CBE – Commander of the Order of the British Empire – кавалер Ордена Британської імперії

6) Національна валюта, міри ваги і довжини:

• *Work to fix a leak on Britain's newest and most expensive warship is underway and will not cost the taxpayer a penny, the defence secretary said today.* (“The Guardian”, 19.12.2019) [7].

Penny – дрібна розмінна монета в Великобританії

Отже, представлені групи лексичних одиниць склалися історично, соціально, є культурно, політично і економічно зумовленими знаками ситуації, в яких найбільш помітно проявляється національно-культурна специфіка англійської мови. Вони найбільш тісно пов’язані з тими стереотипами, які сформувалися у носіїв англійської мови, а також з асоціативним сприйняттям предметів і явищ навколишнього середовища. Для того щоб адекватно сприймати і трактувати ці стереотипи, необхідно мати уявлення про асоціативні коннотації кожного з них.

Список використаних джерел

1. Березіна Р. С., Остапенко В. І. Основні методологічні принципи лінгвостилістичного аналізу художнього тексту. Кам.-Под. : Абетка-НОВА, 2004.

2. Зелінська О. І. Лінгвальна характеристика українського медійного тексту : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня к. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2007. 17 с.

3. Collins Cobuild Dictionary / ed. by J. Sinclair. Glasgow : Harper Collins Publishers, 1997. 493 p. URL : https://dictionary.collins.org. (дата звернення: 26.03.2022)

4. Longman Dictionary. URL : http://www.ldoceonline.com (дата звернення: 28.03.2022)

5. Metcalf A. The Grammar of (Newspaper) Headlines. The Chronicle of Higher Education. Washington, D.C., 2013. 228 c.

6. Rich C. Writing and Reporting News : A Coaching Method. Cengage Learning, 2013. 552 c.

7. The Guardian URL : https://www.theguardian.com/international (дата звернення: 02.02.2022)

УДК 37 (092)

Пашко Надія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 21-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Кравець Л. М.

ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ВИДАТНОГО НАУКОВЦЯ ТА МОВОЗНАВЦЯ АГАТАНГЕЛАКРИМСЬКОГО ЯК НАЙКРАЩИЙ ПРИКЛАД НАСЛІДУВАННЯ ДЛЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Анотація. *У статті висвітлено досвід та життєвий шлях Агатангела Кримського. Розглянуто наукову діяльність Агатангела Юхимовича, що є прикладом для молодого покоління. Досліджено, щовін був першим у світі серед знавців значної кількості мов. Про зародження почуттів до Лесі Українки. Досліджено внесок видатного сходознавця в розвиток української історії. Проаналізованоуспіхи на нелегкій науковій ниві Кримського, що налічує понад 1000 праць. Життєвий шлях видатного мовознавця поглиблює наше розуміння спадщини науковця, а порушенів статті проблеми збагачують усвідомлення змін, що відбувалися в країні та були спричинені історичними чинниками.*

Ключові слова: *Агатангел Кримський, мовознавець, академік, письменник, науковець, перекладач, поліглот, українська мова, історія, етнографія, фольклор, сходознавство.*

Annotation. *The article highlights the experience and life of Agatangel Krymsky. The scientific activity of Agatangel Yukhimovich, which is an example for the younger generation, is considered. It is investigated that he was the first in the world among the connoisseurs of a large*

number of languages and had feelings for Lesya Ukrainka. The contribution of an outstanding orientalist in the development of Ukrainian history has been studied. The successes in the difficult scientific field of Krymsky, which has more than 1000 works, are analyzed. The way of life of an outstanding linguist deepens our understanding of the heritage of science, and violations in the articles of the problem enrich the awareness of the changes that have taken place in the country and were due to historical factors.

Keywords: *Ahatanhel Krymskiy, linguist, academician, writer, scientist, translator, polyglot, Ukrainian language, Istria, ethnography, folklore, oriental studies.*

На часі в умовах відтворення цілісності національної культури тау вивченні міжкультурного виховання вчені все частіше звертаються до непересічної спадщини тих діячів, чий внесок у поступ української нації у різноманітних сферах – незаперечний. Винятково плідною є наукова діяльність визначного критика, майстерного перекладача, талановитого письменника, глибокого науковця Агатангела Кримського.

Доречно сказати, що Агатангел Юхимович Кримський був учений у галузі сходознавства XIX століття. Він захоплювався літературознавством, історією, фольклором. Найбільше часу приділяв мовознавству. Науковець знав понад 60 мов. Залишив неабиякий слід не лише в українській науці, але й зробив значний внесок у розвиток світової культури. Проте обставини, у яких він жив, не завжди сприяли розвитку в науковій діяльності та популярності праць вченого. Визнання здобутків цього легендарного науковця приходить тільки тепер.

Неможливо не торкнутися біографії легендарної особистості. Народився Агатангел Кримський 15 січня 1871 року у місті Володимир-Волинський, що розташоване у Волинській області. Батько мав татарсько-білоруське коріння, мамалитовсько-польське походження. Згодом батьки переїхали до Звенигородки. У ранні роки хлопчик був здібною дитиною. Зацікавленість до науки проявилася у трирічному віці, коли маленький Агатангел опанував читання. Тому, в п’ять років, через ініціативу батька, почав навчатися в місцевому училищі. Далі, будучи вже старшим, вступив до Острозької Другої гімназії. Після того, як розпочав навчання в Колегії Петра Галагана, вирішив вивчати мови. Спочатку юнак вивчив вісім мов: німецьку, англійську, польську, французьку, італійську, грецьку, турецьку й латинську. Під впливом Михайла Драгоманова та Павла Житецького захопився милозвучністю й красою української мови. Далі юнак розпочинає свій науковий шлях у Лазаревському інституті східних мов, де на отриману стипендію переїхав на прожиття в Сирію та Ліван, щоб вивчати арабську мову. Коли повернувся на рідну землю, то 1901 року почав очолювати кафедру арабської лінгвістики і видавати підручники. Після жовтневого перевороту 1917 року Агатангел Кримський вирішив долучитися до створення Української академії наук, де через кілька років став секретарем.

Наразі науковці з’ясовують причини таких великий досягнень. Стверджують, що на Агатангела Юхимовича неабияк вплинуло виховання. Батько змалку навчав свого сина читання. Хлопець дуже цим захопився, навіть потім доводилося відбирати книжки. Це, власне, і було першим шляхом до досягнення успіху.

Доречно сказати, що хоча вчений володів багатьма мовами, але завжди намагався спілкуватися українською через безмежну любов до своєї Батьківщини. Коли в окремих куточках України спілкувалися не мовою цієї країни, Агатангел Юхимович на це обурювався. Він скаржився, що навіть у Києві його мало-хто розумів, бо переважно більшість населення, на жаль, не розмовляла українською.

Слід зауважити, що Агатангел Кримський також був учений у галузі славістики. Він видав тисячі праць із історії мов, літератури, релігії народів Близького та Середнього Сходу, також Європи та Кавказу. Вагоме місце посідають праці з семітології, тюркології й арабістики. Свої сходознавчі праці писав лише українською мовою, бо був патріотом своєї Батьківщини. Саме лише перелік його робіт зайняв би сотні сторінок на просторах української науки. Тут дослідження зі східної історії, філософії, з етнографії, історії мусульманства. Під керівництвом Агатангела Юхимовича видавалося безліч словників, які є досі основою для перекладацької діяльності. Був опублікований перший в українській літературі філософський роман «Андрій Лаговський».Видатний поліглот уперше в Україні переклав Омара Хайяма. Під його егідою виходило сотні статей, наукових розвідок.

Як директор Інституту української наукової мови(заснований 1921 року, потім перетворений на інститут мовознавства ім. О. О. Потебні) і автор праць у галузі українського мовознавства, А. Ю. Кримський дбав про красу української мови. Досліджував розвиток стилів і був надзвичайно радісний за її розквіт у радянські часи. Значну роль відіграв Агатангел Юхимович в укладанні норм української орфографії та зазвичай створював правила правопису, побувавши на практиці в східній частині України.

Дослідник стверджував, що він затятий українець, хоча у його жилах не текло ні краплі української крові. Нині зазначають, що в Києві він спілкувався лише українською мовою й вимагав це від інших. На його любов до України вплинуло багато людей. Головною була роль викладача Павла Житецького, який заохотив Агатангела Юхимовича до вивчення української мови, літератури та фольклору. Відтоді юнак захопився дослідженням даної проблематики. Пізніше займався написанням наукових робіт та поезії. 1895 року вийшов поетичний збірник «Пальмове гілля», підручники: «Українська граматика», «Нариси з історії української мови». Найбільшою фольклорно-етнографічною працею була його книжка під назвою «Звенигородщина», Шевченкова батьківщина з погляду етнографічного та діалектологічного з географічною мапою та малюнками. «Сюди входять всі обряди з гаївками, купальськими та петрівчаними піснями; колядки та щедрівки, пісні весільні, колискові тощо. Кримський-етнограф подає докладний опис народних страв і напоїв, описує народні прикмети, сільські кари, судові і самосудні, секрети народної медицини, одяг» [3]. Нечасто такою роботою могли похвалитися фольклористи. Науковець завжди поважав матеріали інших збирачів та неодноразово в них виявляв фіктивну інформацію. Закликав дослідників народнопоетичної творчості уважно ставитися до народної скарбниці, наводив деякі зразки фальшивих записів та застерігав від копій. Настанови ученого треба мати на увазі й нашим збирачам творчості, які працюють над рукописними виданнями.

Доречно сказати, що в час активної наукової діяльності Агатангел Кримський робить безліч фундаментальних досліджень, видає чимало праць, підручників, монографій, де чітко доводить тісний зв'язок між мовами й культурною спадщиною Близького Сходу та України.

Історичні обставини кінця XIX – початку XX ст., що сформували передумови для енциклопедичної діяльності А. Кримського, були доволі складними. На жаль, ретельно вивчаючи багатий (хоча й неоднозначний) досвід переважно другої половини XX століття, коли українське книговидання посіло провідне місце серед європейських країн. Дослідники, на наш погляд, оминають увагою цей період. Хоча саме цей час переконливо засвідчує, що не через інтелектуальну обмеженість чи низький культурний рівень українців, а виключно внаслідок несприятливих суспільно-політичних реалій фундаментальні енциклопедичні праці стали складовою національної науки і культури порівняно пізно

Однією з найлегендарніших праць Агатангела Кримського є «Звенигородщина» – Шевченкова Батьківщина з погляду етнографічного та діалектологічного, з географічними мапами та малюнками. Унікальна книга академіка Кримського, відтворена з авторського макету 1930 року. Це єдина робота академіка, що відстоює прадавність українців, описує селянське життя, побут географічного центру України. Науковець збирав матеріал більше 40 років. Видання розділено на 3 взаємопов'язані складові: опис селянського життя-буття, фольклор з його казками й історичними переказами, лінгвістично-граматичні, діалектичні спостереження та досліди. Надзвичайність книги полягає в збереженні автентичної мови. Вражаючі описи одягу сільських мешканців, рецептів страв і напоїв; як берегли себе від хвороб, як здійснювали правосуддя; рідкісні етнографічні записи: сватання, весілля, хрестини. Агатангел Юхимович Кримський докладно описує підготовку до Великодня, святкування Нового року, коляду, щедрування, забуте свято Колодія (Масниця), обряди Зелених свят. Детально автор показує «баб'ячий календар», «Лоскотавчині проводи». Можна зробити висновок, що це основна народознавча праця Агатангела Кримського, де можна черпнути чимало знань з народознавчої історії Черкащини. На думку Кримського, це особливий регіон, який є носієм унікальної етнографічної бази, але не зовсім досліджений.

Будучи учнем Другої гімназії, юнак переклав «Енеїду» Вергілія на замовлення видавця Йогансона. Цю книга підписувалася під псевдонімом Я. Крамер (назва походить від гімназії, де навчався Агатангел Юхимович).

Неможливо не згадати те, що коли 1895 року Кримському було 20 років, то він видав першу збірку прозових творів «Повістки та ескізи українського життя». Там наявні роздуми письменника над соціальними проблемами того часу, становленням української інтелігенції,

важливості громадської думки. Це лише частина творчої діяльності. Не все, що він писав, видавали на суспільний розгляд. А кошти на друкування праць заробляв через приватні уроки в багатих людей, іноді витрачаючи щодня по 5 годин.

На чолі з Іваном Франком 1896 року Агатангел Кримський переклав українською мовою книгу «Народні казки та вигадки, їх мандрівки та переміни», яку написав англійський фольклорист В.Клоустон. Ця книга дуже сподобалась Агатангелу Юхимовичу, тому що були розкриті всі його ідеї про обмін духовними цінностями, фольклором, а також про спільність фігур логіки мислення різних народів. Глибокий і багатогранний знавець, дослідник культур, літератур і мов багатьох народів Сходу і Заходу вважав, що цей обмін здійснювався насамперед природними, усно-народними шляхами спілкування. За перекладом Кримського твір уважно вивчав український письменник, громадський діяч Михайло Коцюбинський.

Особливої уваги потребує праця Агатангела Кримського «Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI-XVIII ст.» Він написав її на чолі з О.О. Шахматовим. Це, фактично, були перші посібники, за якими вивчали історію української мови в закладах вищої освіти. Ця праця відіграла значну роль у підготовці майбутніх філологів. Видатний літературний діяч вважав, що Наддніпрянщина має унікальну особливість як центр творення загальнонаціональної української мови в її писемному та усному виглядах.

Також за час перебування в Сирії та Лівані Агатангелом Кримським було написано ряд статей із культури, філософії, літератури та релігії для «Енциклопедичного словника» Єфрона і Брокгауза, рецензію для львівського журналу «Зоря» про книгу Дреппера «Історія боротьби між релігією» та відгуки про творчість Ольги Кобилянської. Науковець був активний у суперечці про реформу арабської писемності.

Окрім названих публікацій він підготував цілий ряд менших за обсягом, але дуже цікавих праць.

Особливе місце серед його досліджень займає робота, присвячена збірці казок «1001 ніч». Спочатку історико-літературний нарис був опублікований 1896 року як вступ до перекладу з англійської книги В. А. Клоустона «Народні казки та вигадки. Їх мандрівки та переміни». Потім цей нарис у розширеному вигляді став вступом до перекладу книги данського дослідника І. Еструпа. За обсягом цей вступ майже дорівнює тексту самого перекладу. Слід знати, що це відбулось 1904 року, тобто до нетривалого поліпшення становища української мови, яке сталось через революцію 1904-1905 рр. Змістовним також було доповнення до статті А. Горстера «До літературної історії «Тисячі і однієї ночі» (1900).

Дослідників цікавило також питання освіти в арабських країнах, про що свідчить розвідка про карську мечеть аль-Азгар, яку він 1928 року включив до виданої з О. Боголюбським українською мовою публікації «Школа, письменство й освіта в турецько-арабських краях за передреволюційної доби на грані XIX-XX століття».

«Історія нової арабської літератури» (794 сторінки) і в наші дніє унікальною працею у світовій орієнталістиці. Хоча вона названа історією літератури, насправді це – історія культурного життя арабських країн, починаючи з XVIст. і до XIX ст. Високо оцінив працю польський дослідник Януш Данецкий. Він відзначив, що в ній питання розглядаються глибше, ніж у III томі відомої «Історії арабської літератури» визнаного німецького арабіста К. Броккельмана.

Зробив свій внесок Агатангел Кримський і в переклад творів арабських авторів українською мовою, але, як відомо, найбільший перекладацький доробок він має на ниві фарсимовної поезії. Від самого початку своєї літературної діяльності він поряд із арабською приділяв увагу перській поезії. 1895 року він опублікував у журналі «Житє і слово» передмову до «Шаг-наме» Фірдоусі. Займатися іраністикою він продовжував до кінця життя.

Особливу увагу приділяв Агатангел Юхимович кільком сюжетам, у яких орієнталістика чітко переплітається з візантістикою й християнською літературою. Насамперед, це стосується оповіді про Варлаама і Йоасафа, яка прийшла з Індії і, пройшовши складні часи трансформації під час переклади різними мовами, знайшла своє місце у візантійській літературі та в арабській. До речі, Іван Франко теж присвятив одну зі своїх праць саме цьому сюжетові.

Агатангел Кримський переклав Гафіза, Омара Хайяма, Антари й багато інших світових поетів. А перші переклади друкував у часописах «Зоря», «Буковина», «Народ», «Дзеркало».

Не можна не наголосити, що енциклопедичні статті А. Кримського мають незаперечну наукову цінність і є важливими джерелами для характеристики наукових поглядів видатного дослідника. Значна за обсягом оглядова енциклопедична стаття «Українська мова», що з'явилася в 42 томі «Енциклопедичного словника» братів О. та І. Гранат, виявляє ставлення А. Кримського до актуальних на той час питань розвитку й нормалізації української літературної мови. У ній він гостро критикує мовну практику в Галичині. Зазначаючи в енциклопедичній статті складність і перспективи уніфікації літературних норм.

Значну увагу привертає енциклопедична стаття А. Кримського «Турція», опублікована у 1913 році в 41 томах перевиданого «Енциклопедичного словника» братів О. та І. Гранат. Науковець готував їх протягом тривалого часу, багатоаспектно досліджуючи історію тюрків, тюркської літератури та мови. А. Кримський по-новому охарактеризував причини формування турецької нації, показав боротьбу наймогутніших держав Європи за розділ Османської імперії, чимало уваги приділяв внутрішнім проблемам історії Туреччини нового часу, передусім культурологічним. Широта поглядів науковця, майстерність глибокого аналізу певного конкретного факту, критичний розум і здатність проникати в сутність кожного явища є дещо академічна, однак загалом характерна для енциклопедій форма викладу поєднані з художнім обдаруванням автора. Енциклопедичні статті Агатангела Юхимовича Кримського не втратили своєї непересічної цінності в наш час, адже вони є джерелом науково бездоганної довідкової інформації.

На особливу увагу дослідників енциклопедичного книговидання заслуговує також активна організаторська праця вченого «Український народ у його минулому та теперішньому», спроба видання якої була здійснена гуртком свідомих український громадсько-наукових діячів. Україна мала духовний та науковий потенціал, необхідний для створення власних наукових енциклопедій, несприятливі суспільно-політичні умови (насамперед національний гніт та цензурні утиски українського книговидання) не давали змоги здійснити друкування необхідного суспільству довідника. Тим не менше, потім Агатангел Юхимович познайомився з людьми, які добре знали членів редакційної колегії видання й почали роботу над першою українською національною енциклопедією. Було розроблено загальний план видання запрошено відомих науковців різних галузей знань для укладення статей (у систематичному порядку передбачалось подати читачеві найсуттєвіші відомості про історію, географію, етнографію та інші проблеми, що традиційно висвітлюють в енциклопедіях). Геній мав значний досвід підготовки енциклопедичних матеріалів, надавав методичну допомогу, кому це було потрібно, радив, як краще досягти енциклопедичної повноти, вичерпності, забезпечити високий науковий рівень матеріалів.

Особисте життя легендарного вченогобуло непростим. Він все життя кохав Лесю Українку. Познайомилися вони на концерті знаменитого українського композитора Миколи Лисенка в Києві. Було їм тоді ледве по сімнадцять. З того часу Леся запала в душу юному Агатангелу. Він говорив: «…то була дівчина несказанної краси; вродливішої від неї я ніколи не зустрічав, але ж любов мою зневажено було»[5]. Ділове, а через певний проміжок часу товариське листування між ними розпочалося 1895 року, коли вона вперше написала слова вдячності за лист-співчуття з приводу смерті дядька М. Драгоманова**.** Лариса Петрівна Косач питала його порад у творчій сфері. Згадував А. Кримський 1941 року: «Ми були близькими друзями протягом багатьох років, до останнього дня життя Лесі Українки. Вона довіряла мені свої твори раніше, ніж друкувати їх» [1]. Учений так і не одружився з нею. Праця в науковій сфері для генія була єдиною розрадою. А розкрив таємницю почуттів Павло Тичина, написавши вірша, у якому згадав про вічно мрійливу Лесю. Саме в той день Кримському виповнилося 60 років.

Агатангел Юхимович хотів одружитись із поетесою, проте вона цього не захотіла, оскільки була хвора й думала, що стане тягарем. Потімпізнєодруження не принесло щастя.

Будучи сліпим і немічним, Агатангел Кримський шукав допомоги. Таким помічником став для нього Микола Левченко, якого він згодом всиновив і який став керівником академічної друкарні й дослідником.

Доречно сказати, що коли в січні 1941 року Агатангелу Кримському виповнилося 70 років, то йому присвоїли звання заслуженого діяча науки. Війна застала його в Криму, де він зі своїм прийомним сином Василем відпочивав, але одразу виїхав на Черкащину, щоб врятувати свої рукописи. Саме в цей трагічний час, у липні, коли ворог наближався до Києва і всі інститути Академії наук УРСР вже були евакуйовані до Уфи, в Звенигородку за ним

приїжджають працівники НКВС, оголошують «ідеологом українського буржуазного націоналізму, який роками очолював націоналістичне підпілля»[2], разом з багатьма іншими відомими діячами в у холодних вагонах, відправляють до Казахстану. За однією з версій Агатангел Юхимович помирає в лікарні, що «славилася» своїм суворим режимом. Офіційна дата його смерті – 25 січня 1942 року, та місце поховання невідоме, отож є сумніви, що його довезли до Кустанаю, вірогідніше – він загинув у дорозі, як Л. Старицька-Черняхівська, О. Стешенко, І. Черкаський та ін.1957 року нашого славетного земляка було «реабілітовано», 1970 року його ім'я занесене ЮНЕСКО у перелік видатних діячів світу [4].

Нині іменем видатного вченого названі вулиці Києва, Луцька, Вінниці та інші населені пункти, Інститут сходознавства НАН України, Володимир-Волинський педагогічний коледж. Щорічно організовуються наукові читання на честь науковця й започатковано премію імені Агатангела Кримського. Слід зауважити, що навіть Національний банк України ввів в обіг пам'ятну монету під назвою «Агатангел Кримський».

Повернення Агатангела Кримського в історію відбулося значно пізно й ще досі триває. Він заслужив визнання своєю унікальністю й творчістю, страждав від радянської влади, яка забороняла розвиватися й демонструвати потенціал у сфері української мови й полікультурної освіти в цілому. Агатангел Юхимович Кримський зробив неабиякий внесок у розвиток української науки й культури. Ця постать – яскравий приклад для сучасного молодого покоління. Усі повинні пишатися цією легендарною особистістю, оскільки через свої досягнення він показав, що можна залишити великий слід після себе в науці, історії, культурі. Це яскравий приклад для молодих поколіньу тому, що варто бути наполегливими, досягати вершин й отримувати задоволення від своєї праці.

Список використаних джерел

1. Василь Микитась. «Одержимі». Агатангел Кримський і Леся Українка URL : https://litgazeta.com.ua/articles/vasyl-mykytas-oderzhymi-ahatanhel-krymskyj-i-lesia-ukrainka/ (дата звернення: 29.03.2022)

2. Куліш Я. Агатангел Кримський – особистість світового масштабу URL : http://slovopys.kubg.edu.ua/ahatanhel-krymskyi-osobystist-svitovoho-masshtabu/ (дата звернення: 29.03.2022)

3. Пелех О. Минуле і сучасне Волині та Полісся. Володимир-Волинський в історії України і Волині. Луцьк, 2009. 69 с.

4. У Лівані відбудуться заходи до 150-річчя Агатангела Кримського URL : https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3172179-u-livani-vidbudutsa-zahodi-do-150ricca-agatangela-krimskogo.html (дата звернення: 29.03.2022)

5. Шокало О. 150-ліття Агатангела Кримського: «Жити як найближче до природи, життя по її вимогам!» URL : https://ukrsvit1.com.ua/kultura/vykhovannia-j-osvita/150-littia-ahatanhela-krymskoho-zhyty-iaknajblyzhche-do-pryrody-zhyty-po-ii-vymoham.html (дата звернення: 29.03.2022)

УДК 348.147

Тенюка Олена Петрівна,
здобувачка вищої освіти 11- Ам групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

АНГЛОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В НУШ

Анотація. *У статті розглянуто особливості англомовної комунікативної компетентності та особливості її реалізації в НУШ. Автором узагальнюється поняття «комунікативна компетентність» в сучасній методичній науці. Досліджено, що комунікація є* засобом *організації процесу оволодіння різними вміннями іншомовного спілкування і перш за все комунікативною компетентністю.*

Ключові слова: *комунікативна компетентність, урок, учень, нова українська школа.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of English-language communicative competence and the peculiarities of its implementation in NUS. The author generalizes the concept of "communicative competence" in modern methodological science. It is investigated that communication is a means of organizing the process of mastering various skills of foreign language communication and, above all, communicative competence.*

Key words: *communicative competence, lesson, student, new Ukrainian school.*

Навчання іноземним мовам сьогодні пріоритетно як ніколи в системі освіти. Сучасне життя, позначене світовою глобалізацією економіки і культури в цілому, обумовлює необхідність володіння іноземними мовами, що породжує нові вимоги до процесу навчання мовам, щоб зробити його більш ефективним та успішним. Тому завдання вивчення іноземних мов виражається у необхідності організовувати процес навчання іноземним мовам таким чином, щоб вже на базовому рівні учні володіли комунікативною компетентністю, тобто здатністю розуміти і висловлюватися мовними засобами, а також метакомунікативними здібностями у сфері міжкультурної комунікації. Щоб вивчення іноземних мов мало свою тяглість та дієвість – його слід розпочинати з початкової школи, оскільки ранній шкільний вік є віком становлення особистості дитини. За словами М. Заброцького, у цей час відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. Учені дійшли згоди в тому, що організований вплив на дитину у період молодшої школи дає їй можливість швидко і легко опанувати розмовну форму іноземної мови, цьому також сприяє навчання дітей за новою програмою – НУШ [2, с. 12].

Питання методики навчання іноземних мов розглядалися багатьма дослідниками, такими як О. Коломінова, О. Коваленко, С. Ніколаєва. У деяких роботах, присвячених навчанню іноземної мови у НУШ, питання навчання дітей порушувалися паралельно, в руслі дослідження інших проблем (наприклад, в роботах О. Савченко, В. Редько та ін.)

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння школярами НУШ основами елементарної комунікативної компетентності.

Відповідно до вимог, практична мета навчання іноземної мови в НУШ полягає у формуванні в дітей певного рівня іншомовної комунікативної компетентності, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою. Тому сформована компетентність стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетентності дітей. Відповідно до програми, етап викладання іноземної мови в НУШ є надзвичайно важливим; навички в цей період закладають психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідної та достатньої для її подальшого розвитку та вдосконалення. Тут відбувається формування основ формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та елементарних орфографічних навичок, а також навичок аудіювання, говоріння в рамках програмних вимог.

У лінгводидактиці термін «комунікативна компетентність» був введений М. Вятютневим, який розглядав два виду компетентності: мовну та комунікативну. Під мовною компетентності він мав на увазі мінімальний набір знань, необхідних для побудови структур мови, а комунікативну компетентність визначав як програму мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування [1, с. 77].

По відношенню до іноземних мов термін отримав детальну розробку в рамках досліджень, які проводилися Радою Європи у Страсбурзі в 1996 році для визначення рівня володіння іноземною мовою, і має на увазі здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих в ході навчання знань, умінь і навичок. Даний контент був закріплений в документі, схваленому Радою Європи – «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетентність» [6, с. 23]. С. Ніколаєва визначає іншомовну комунікативну компетентність як здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності. В її основі лежить комплекс умінь, що дозволяють брати участь в мовному спілкуванні в його продуктивних і рецептивних видах [6, с. 24]. Дана точка зору є актуальною, оскільки не суперечить новій практико-орієнтованій моделі освіти: іншомовна комунікативна компетентність – це не просто сума знань, умінь і навичок, а здатність особистості до актуалізації набутого в процесі навчання потенціалу діяльності, проте ми вважаємо, що

концепт «компетентність» у визначенні іншомовної комунікативної компетентності слід трактувати як більш складну структуру, яка відображатиме взаємодію когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації та відповідних ціннісних установок.

У даний час термін «іншомовна комунікативна компетентність» набув широкого поширення в сфері навчання іноземних мов. На слушне міркування багатьох дослідників, оволодіння іноземною мовою навіть в межах програми – процес непростий і багатоаспектний, а іншомовна комунікативна компетентність – явище складне і багатокомпонентне.

С. Ніколаєва виділяє наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності: мовну (граматичну, лінгвістичну), мовну (прагматичну, стратегічну, дискурсивну) і соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу) компетентності [5, с. 40]. О. Коломінова додає до них компенсаторну і навчально-пізнавальну компетентності [4, с. 48]. За визначенням С. Ніколаєвої, іншомовна комунікативна компетентність – це певний рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяє тому, кого навчають варіювати свою мовну поведінку залежно від ситуації, психологічних факторів одномовного або двомовного спілкування [6, с. 24].

У наведених характеристиках іншомовної комунікативної компетентності враховуються психологічні, соціокультурні та поведінкові аспекти мовної взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, проте в них, на наш погляд, недостатньо повно відображений особистісний компонент, який об'єднує мотиви, смислові установки, цінності суб'єкта, які повинні входити до складу будь-якої компетентності [Зимова, 2003:]. Більш того, логічно припустити, що в умовах освітнього простору іншомовна комунікативна компетентність здатна здобувати нові характеристики, що може супроводжуватися розширенням її компонентного складу і виконуваних функцій.

Відома образна модель компетентності, що є айсбергом, де знання, вміння і навички складають його видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція приховані «під рівнем моря», оскільки вони мають менш виражені прояви [3, с. 42].

Проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що у вітчизняній методичній науці поняття «іншомовна комунікативна компетентність» використовується в основному для визначення якості результату іншомовної освіти. Під терміном «іншомовна комунікативна компетентність» розуміють здатність здійснювати спілкування за допомогою іноземної мови, обмінюватися думками і судженнями, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватне автентичній ситуації спілкування. У даному трактуванні підкреслюється контент «здатність» в структурі іншомовної комунікативної компетентності та інтерактивний характер її актуалізації, проте іншомовна комунікативна компетентність, на жаль, розглядається без урахування особистісного компонента, так само як і психологічних особливостей процесу комунікації («айсберг» залишається айсбергом).

Для нашого дослідження цінною видається позиція О. Клваленко, яка вважає, що «компетентності – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин)», які проявляються в поведінці і діяльності людини [5, с. 13]. За логікою даного визначення, можна сформулювати поняття «іншомовна комунікативна компетентність», як система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення комунікативної дії в умовах міжособистісної міжкультурної взаємодії.

Проблема аналізу підходів до формулювання понять «компетенція» і «компетентність», представлена в роботах В. Редько [7, с. 10] дозволяє констатувати діяльнісну сутність компетентностей, їх мотиваційну, етичну, соціальну сутність, зв'язок з особистими якостями людини, інтегральний характер цього поняття по відношенню до «знань, умінь і навичок». У результаті такого аналізу і беручи до уваги ідею співвідношення поняття компетентності з поняттям готовності, приходимо до висновку про доцільність формулювання компетентності в термінах «готовність» і «здатність». При цьому «готовність» співвідноситься з довготривалою готовністю як «інтегративним особистісним утворенням, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий, установочно-поведінковий і оцінний компоненти», а «здатність» – з когнітивним і поведінковим аспектами» [7, с. 10].

Даний підхід представляється доцільним, оскільки інтегрує на новому методологічному рівні всі існуючі інтерпретації терміна «компетентність» і може служити базовим постулатом при визначенні поняття «англомовна комунікативна компетентність учнів НУШ».

Необхідно так само підкреслити, що в нашому дослідженні ми виходимо з вимог, згідно з якими, формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає розвиток загальних і спеціальних умінь, універсальних способів діяльності, оволодіння «прийомами самостійного вивчення мов і культур, в тому числі з використанням нових інформаційних технологій».

Оскільки в даний час англомовну комунікативну компетентність неможливо розглядати у відриві від інформаційного простору, логічно припустити, що в умовах інформатизації всіх сфер життя суспільства, із зростанням обсягів і концентрації інформаційних потоків, іншомовна комунікативна компетентність набуває деяких нових характеристик, що виходять за рамки традиційних формулювань.

З усього вище викладеного можна зробити висновок, що англомовна комунікативна компетентність учнів НУШ є цілісною інтегративною освітою, яку, можна визначити як кумулятивну «готовність і здатність» полілінгвальної і полікультурної особистості того, хто навчається, до ефективного здійснення іншомовного спілкування в умовах мультимедійно-опосередкованої міжкультурної комунікації, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію її учасників за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду.

«Готовність», як компонент іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ, співвідноситься з особистісним утворенням, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий, установчо-поведінковий і рефлексивний компоненти. «Здатність» – з лінгвістичним, соціокультурним і практико-операційним компонентами, відповідними знанням, умінням, навичкам. Важливо підкреслити, що обов'язковою умовою формування іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ є готовність і здатність дітей до саморозвитку та самовдосконалення, володіння ними сукупності універсальних навчальних дій, що забезпечують «вміння вчитися», яке в науковій літературі визначається як характеристика суб'єкта навчальної діяльності, здатного і готового до самостійного «виходу за межі власної компетентності» для пошуку спільних способів дії в нових ситуаціях [8, с. 3].

Отже, в структурі «готовності» іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ виділяємо мотиваційний і емоційно-вольовий, установочно-поведінковий і рефлексивний компоненти, характерні для мовної особистості.

У структурі «здатність» іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ виділяємо лінгвістичний, соціокультурний і практико-операційний компоненти, відповідні знання, навички та уміння. Дані компоненти співвідносяться з вербально-семантичними і когнітивними характеристиками мовної особистості і відображають реальний рівень володіння іноземною мовою.

У структурі готовності та здатності до іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ знаходиться блок універсальних навчальних дій (УНД) – «здатність суб'єкта до саморозвитку і самовдосконалення за допомогою свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду; сукупність дій дитини, що забезпечують її культурну ідентичність, соціальну компетентність, толерантність, а так само здатність до самостійного засвоєння нових знань і умінь, включаючи організацію цього процесу» [8, с. 4].

У зв'язку з цим універсальні навчальні дії виступають в ролі обов'язкової умову, цілей і результату формування іншомовної комунікативної компетентності учнів НУШ, забезпечуючи формування готовності і здібності дітей до саморозвитку, прояву самостійності, реалізації їх творчого потенціалу, здійснення автономного самоврядного навчання в полікультурному просторі, що вкрай актуально в сучасному мінливому, нестійкому, нелінійному світі.

Компоненти структури англомовної комунікативної компетентності учнів НУШ взаємопов'язані і проявляються в єдності всіх трьох її складових. Компонентний склад структури англомовної комунікативної компетентності учнів НУШ виражаються в триєдності готовності, здатності і сформованості універсальних навчальних дій, що забезпечують самовдосконалення і саморозвиток та співвідносяться з вимогами до особистісних, предметних результатів освоєння учнями НУШ освітньої галузі «Філологія».

Особистісні результати включають готовність і здатність дітей до саморозвитку і особистісного самовизначення. Метапредметне – вміння планувати, здійснювати контроль і коригувати свою діяльність, а так само вміння використовувати інформаційно-комунікаційні

технології. До предметних результатів освоєння освітньої галузі «Філологія» відносяться: формування та вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності, розширення і систематизація знань про мову, формування доброзичливого і толерантного ставлення до цінностей інших культур, особистісної позиції в сприйнятті світу, створення умов для формування інтересу до використання іноземної мови як засобу отримання інформації.

Варто зазначити, що існує різниця між термінами «компетентність» і «компетенція». Термін «компетентність» означає різний сенс і поняття «компетентність» етимологічно пов'язане з поняттям «компетенція». Видно різницю між поняттями компетентність і компетенція:

- «компетентність» – обізнаність, авторитетність;
- «компетенція» – коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом, колом повноважень [5, с. 14]. Останнім часом, як в закордонній, так і у вітчизняній психології досягнення людини в сфері відносин з іншими людьми все частіше відображаються в понятті «комунікативної компетентності». Комунікативна компетентність дітей початкової школи – це володіння конструктивними способами і засобами взаємодії з оточуючими людьми, «вміння спілкуватися і за допомогою спілкування успішно вирішувати виникаючі ігрові, пізнавальні, побутові та творчі завдання» [5, с. 15].

Комунікативна компетентність учнів НУШ включає в себе наступні компоненти:

- комунікативні та організаторські здібності (вміння чітко і швидко встановлювати ділові контакти, проявляти ініціативу, активно взаємодіяти у спільній діяльності з дорослими і однолітками);
- здатність до емпатії (вміння співпереживати, відчувати іншу дитину);
- здатність до самоконтролю (вміння регулювати свою поведінку і поведінку співрозмовника, вміння реагувати в конфліктних ситуаціях);
- культура вербальної і невербальної взаємодії (володіння технікою мови, технікою аргументації і введення суперечки, дотримання мовної дисципліни, використання невербальних засобів).

Умовами розвитку комунікативної компетентності учнів НУШ є: соціальна ситуація розвитку дитини; формується потреба в спілкуванні з дорослим і однолітками; спільна діяльність (ведуча ігрова діяльність) і навчання (на основі ігрової діяльності), які створюють зону найближчого розвитку дитини.

Комунікативну компетентність учнів НУШ потрібно розвивати відповідно до наступних завдань:

- формування і включення в «мовний арсенал» дітей мовних (морфолого-синтаксичних, лексичних) засобів побудови зв'язних висловлювань;
- засвоєння норм смислового і синтаксичного зв'язку між реченнями в складі тексту і відповідних мовних засобів його вираження;
- забезпечення достатньої мовної практики як основи практичного засвоєння важливих закономірностей мови, освоєння мови як засобу спілкування.

Система розвитку комунікативної компетентності учнів НУШ повинна включати в себе: діагностичний матеріал з розвитку зв'язного мовлення, формування комунікативних навичок, формування мовної та мовленнєвої компетентності учнів НУШ; план з розвитку комунікативної компетентності учнів НУШ. У планах описується включення учнів НУШ в різні форми ознайомлення з комунікативними навичками, підвищення комунікативної культури. Одним із розділів плану є розділ, присвячений роботі з батьками. У процесі роботи з дітьми створюється комунікативно-ігрове середовище, що впливає на особистість дитини. Комунікативно-ігрове середовище являє собою ігровий простір, змодельованої в такий спосіб, що діти були змушені вступати в спілкування. Спочатку педагоги вчать дитину використовувати матеріали комунікативно-ігрового середовища, навчають їх певним спільним діям, що сприяє активізації спілкування.

Перерахуємо методи і форми роботи з учнями НУШ, які активно використовуються в роботі з вивчення іноземної мови: ігри-змагання, ігри-драматизації, рухливі ігри, творчі ігри, ігри-інсценівки, сюжетно-рольові ігри, бесіди, інсценівки, вільне і тематичне малювання, читання художніх творів і обговорення віршів; імпровізація; розповіді дітей; міні-конкурси, вікторини та ін. Діти мають можливість займатися будь-якою діяльністю в присутності однолітків. Досвід такого вільного контактування сприяє взаємодії в ситуації, коли кілька дітей виконують одну і ту ж роботу (малюють, роблять вироби, грають). Слід зазначити, що

найбільшу цінність представляє, перш за все, гра-імпровізація за мотивами казки. Саме в ній діти проявляють самостійність в найбільшій мірі. Дітям подобається багаторазово повертатися до одних і тих же текстів, особливо якщо з'являються нові елементи костюма, декорації, іграшки. Це сприяє хорошому запам'ятовуванню діалогу.

Отже, комунікативна компетентність учнів НУШ представляє сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність протікання комунікативних процесів (оволодіння навичками мовного спілкування, планування ситуації спілкування) з урахуванням специфіки учнів НУШ.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови школи : навч. посібник. Київ : Ленвіт, 2016. 360 с.
2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 465 с.
3. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 110 с.
4. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у ЗДО: методичний матеріал. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 40-47.
5. Коваленко О. Я. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. Іноземні мови в навчальних закладах. 2008. № 3. С. 13-19 с.
6. Ніколаєва С. Ю. та інші. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 1999. С. 23-36.
7. Редько В. Оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній шкільній освіті – прерогатива Нової української школи. *Іноземні мови в школах України*. 2018. № 4. С. 10-15.
8. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1-2. С. 3-7.

УДК 378.018

Хамуляк Діана Остапівна,
здобувачка вищої освіти 11-Нм групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Марунько О. А.

ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті обґрунтовано особливості використання невербальних засобів комунікації в навчальному процесі з німецької мови. Визначено методи, засоби та прийоми, які сприяють розвитку навичок використання невербальних засобів комунікації в навчальному процесі з німецької мови.*

Ключові слова: *вербальні, невербальні, комунікація, засоби комунікації, німецька мова.*

Annotation. *The article substantiates the peculiarities of the use of non-verbal means of communication in the educational process in German. Methods, tools and techniques that promote the development of skills in the use of non-verbal means of communication in the learning process in German are considered and characterized.*

Keywords: *verbal, nonverbal, communication, means of communication, German language.*

Сьогодні в умовах підвищеного інтересу до проблем міжнаціональної, міжкультурної комунікації особливої актуальності набуває дослідження інтерпретації невербальних засобів, як стереотипів поведінки та елементів невербального культурного коду.Основне завдання викладання німецької мови в Україні сьогодні – це навчання мові як реальному й повноцінному засобу спілкування. Навчити здобувачів освіти не лише розуміти німецьку мову, а й вільно спілкуватися нею – це важке завдання, ускладнене тим, що спілкування – не лише вербальний процес. Проте, невербальні засоби відіграють важливу роль в процесі

німецької комунікації. За допомогою невербальних засобів комунікації можна краще зрозуміти справжні почуття і думки співрозмовника.

Використання невербальних засобів навчання підвищує емоційність німецької комунікації, робить її виразною за допомогою використання виразних прикладів, активізує емоційну пам'ять, адже в інтелекті немає нічого, що б не пройшло попередньо через органи чуття. Неможливо досягти комунікативної компетенції, не володіючи знаннями про невербальні явища, які роблять комунікацію справжньою, допомагають досягти успіху в оволодінні німецькою мовою, дозволяють за відсутності природного мовного середовища створити умови, максимально наближені до реального німецькомовного спілкування.

Про важливість та доцільність застосування невербальних засобів у процесі оволодіння німецькою мовою зазначено у документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти», в якому вказано на те, як жести, пантоміма, контакт очей, тіла підтримують словесні висловлювання й допомагають краще засвоїти мовний матеріал, але не аналізують зміст невербальної компетенції і мають вибірковий характер, не висвітлюючи у повній мірі роль невербальної комунікації у навчанні німецької мови [1, с. 101].

Аналіз літератури показав, що проблема підвищення невербальної комунікації розглядається в працях цілої низки науковців: Ф. Бацевич, Н. Волкова, О. Голотюк, С. Ніколаєва, І. Підласий, М. Фіцула, які вказували на сутність невербальних засобів комунікації, їх класифікацію, важливість в іншомовному мовленні. Проте, проблема використання невербальних засобів комунікації в навчальному процесі з німецької мови залишається малодослідженою. Незважаючи на те, що проблема використання невербальних засобів комунікації є невід'ємною частиною комунікативної ситуації, їй не надано належної уваги в процесі навчання німецької мови та потребує вивчення.

Мета статті – визначити особливості використання невербальних засобів комунікації в навчальному процесі з німецької мови.

Невербальна комунікація відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетенції здобувачів освіти. Здебільшого під невербальною комунікацією науковці розуміють тип комунікації, яка здійснюється за допомогою невербальних засобів, які в свою чергу є елементами комунікативного коду, що мають немовну природу та слугують для створення, передавання і сприйняття повідомлень, несучи різноманітну семантико-прагматичну інформацію у спілкуванні [1, с. 101].

Серед основних засобів невербальної комунікації вирізняють:

- кінетику (міміка, жести, контакт очима);
- просодику (тембр, висота, гучність голосу, артикулія, ритм, темп, інтонація);
- екстралінгвістику (пауза, кашель, зітхання, сміх);
- проксеміку (використання простору, відстань між комунікантами, вплив території);
- графеміку (почерк, шрифти);
- такесику або гаптику (дотик, потискування рук, прогладжування);
- хронеміку (використання часу, зокрема, час очікування початку/кінця спілкування, тривалість спілкування) [2, с. 137].

Варто зазначити, що важливу роль у невербальній комунікації відіграють рухи тіла:

- рухи-символи, які є жестовим еквівалентом до слова чи фрази;
- рухи-ілюстратори, які доповнюють вербальну комунікацію, описують або акцентують увагу на словесне повідомлення;
- рухи-регулятори, які супроводжують мову, контролюють та регулюють спілкування;
- рухи-демонстратори, які мають емоційний сенс і відображують почуття співмовця;
- рухи-адаптери – особливі звички мовця, які формуються ще в дитинстві та проявляються підсвідомо під час комунікації, вказуючина емоційний стан співбесідника [3, с. 58].

Важливою метою навчання німецької мови є розвиток комунікативної компетенції здобувача освіти, а невід'ємною частиною спілкування є невербальна комунікативність, яка включає знання різних форм невербальної поведінки, її функції, знання специфічних культурних невербальних явищ; здібність розпізнавати значення невербальних засобів в комунікативних ситуаціях; усвідомлення доцільності невербальних засобів в процесі спілкування [4, с. 152].

Саме усі ці визначенні компоненти невербальної комунікації сприяють успішному засвоєнню німецької мови та дозволяють ефективно та вільно спілкуватися з носіями цієї

мови, враховуючи усі особливості та аспекти застосування невербальних явищ та їх значення у культурі німецькомовних народів.

Невербальні засоби комунікації в навчальному процесі з німецької мови виконують різні функції:

– емоційну, яка допомагає виявити почуття, думки співрозмовника;
– конотативну, яка виявляє соціальні ролі та рівень відносин (симпатія/антипатія) між двома співрозмовниками;
– фактичну, яка регулює розмову, структурує взаємодію, тобто початок або кінець розмови;
– ілюстративну, яка ілюструє яким чином невербальні засоби можуть замінити, доповнити чи акцентувати на словесному повідомленні;
– зображальну, яка розкриває лексичне значення певних жестів [5, с. 119].

Вищезазначені функції невербальних засобів комунікації відіграють важливу роль в навчальному процесі з німецької мови, не тільки коли йдеться про створення справжніх комунікативних ситуацій на уроці, вони мотивують учнів до активної мовленнєвої діяльності.

Варто відмітити, що коли опустити невербальний аспект під час вивчення німецької мови, то на уроці будуть створені штучні ситуації комунікації, які не відображатимуть живого, реального спілкування між носіями німецької мови. У цих випадках здобувачі освіти не здатні координувати слово і дію, мову і жести ні у спілкуванні німецькою мовою, ні в її розумінні. Тобто, невербальні засоби комунікації допомагають зорієнтуватися в різних мовленнєвих ситуаціях та врегулювати власну поведінку під час розмови німецькою мовою.

Під час вивчення німецької мови невербальні засоби комунікації відіграють важливішу роль, ніж в освоєнні рідної мови. Недостатнє розуміння лексичних та граматичних конструкцій нерідко можна компенсувати саме невербальними засобами, які дозволять інтерпретувати ту чи іншу комунікативну ситуацію, вчасно помітити помилки та виправити їх. Використання невербальних засобів комунікації у навчанні німецької мови значно підвищує ефективність освітнього процесу, оскільки ситуативний характер сприйняття навколишнього світу, який властивий здобувачам освіти, концентрує увагу, в першу чергу, на міміці, жестах, ритмі, інтонації, при відтворенні яких у свідомості особистості відбувається з'єднання усіх ланок комунікативного ланцюга [6, с. 2].

Саме невербальні засоби дають можливість зрозуміти справжні почуття і думки співрозмовника, оскільки їх поява обумовлена імпульсами підсвідомості, і відсутність можливості підробити дані імпульси дозволяє довіряти цій мові більше, ніж вербальному каналу спілкування.

Окрім того, використання невербальних засобів комунікації на уроці німецької мови значно полегшує учням процес запам'ятовування нових лексичних одиниць чи граматичних структур. Перевагою використання невербальної комунікації є зворотній зв'язок. Педагог, використовуючи міміку, жести, інтонацію, може допомогти здобувачеві освіти краще зрозуміти повідомлення і проконтролювати рівень засвоєння нового матеріалу. Ефект спілкування німецькою мовою зростає, коли педагог приділяє достатньо уваги зворотньому зв'язку, активізує його запитаннями, коментарями, уточненнями [4, с. 150]. Тому ці засоби комунікації мають також увійти до практики навчання німецької мови.

Використання невербальних засобів спілкування є дуже корисним способом розкриття значення нових німецьких слів, оскільки таким чином можна уникнути довгих пояснень як рідною мовою, так і мовою, що вивчається. Педагоги можуть користуватися жестами чи мімікою для уточнення значення нового слова чи фрази, а також для організації завдань для мовленнєвої діяльності учнів. Наприклад, інструкція «sit down» може легко супроводжуватися мімікою і жестом, які допоможуть розкрити значення цього виразу. Подібним чином можна розкрити значення таких слів, як «drink» чи «eat» тощо.

Як вже зазначалося вище, невербальні засоби комунікації виконують емоційну функцію, відповідно, можуть дати здобувачам освіти цінну інформацію про емоції та наміри співрозмовника, реакцію на процес комунікації, ймовірні труднощі спілкування. Компоненти невербальної комунікації можуть заповнювати пропуски, недоліки чи помилки вербального спілкування, яке з тих чи інших причин було перерване, недостатньо зрозуміле чи інтерпретоване. Невербальні засоби комунікації можуть виникати на етапі контролю за якістю висловлювання. Зробивши помилку, здобувач освіти може обрати своє мовлення, зробити заперечний жест чи інші специфічні жести, знайти більш адекватні мовні засоби для

реалізації повідомлення, що викликає появу пробних пошукових ходів, пауз, певних видів жестів.

Розуміння важливості невербальних засобів при усно-мовленнєвій взаємодії і володіння ними є умовою адекватного сприйняття комунікації загалом, вербального та невербального компонентів зокрема. Це дає можливість стверджувати про неможливість штучної ізоляції невербального спілкування від процесу вивчення німецької мови і необхідність залучення невербального компонента в процес навчання німецького спілкування [7, с. 236]. Незнання характерних основ невербальної поведінки носіїв досліджуваної мови призводить до непорозумінь та певного конфлікту під час міжкультурного спілкування.

Оволодіння невербальними засобами комунікації в навчальному процесі з німецької мови є важливим не тільки для німецького спілкування, але й для формування внутрішнього світу здобувача освіти, його ставлення до носіїв німецької мови і до культури. У різних культурах жести, міміка, погляд, відстань між співрозмовниками мають різне смислове значення. Найбільшою перешкодою для міжкультурного спілкування, як правило, є не лише лінгвістичні помилки.

Некомпетентність у граматиці німецької мови чи малий словниковий запас можуть зробити спілкування незрозумілим, але вони рідко гальмують сам процес комунікації. Порушення ж у невербальній поведінці мають більш серйозні наслідки, навіть приводять до зриву спілкування, так як певні жести, міміка та інші невербальні засоби, прийнятні у нашій культурі, можуть недоречно сприйматися чи інтерпретуватись німцем. Невербальні коди разом з мовними та іншими складниками національних культур слугують індикаторами міжкультурних стилів комунікації, які мають специфічні ознаки і знання яких забезпечить успіх у налагодженні контактів з іноземцями [8, с. 100].

Науковці Ю. Бунтурі та Т. Полянська вважають, що комунікативний процес є неповним, якщо ігнорувати його невербальні засоби, які:

- акцентують ту чи іншу частину вербального повідомлення;
- передують тому, що буде передано вербально;
- виражають значення, що відрізняється від змісту висловлювання;
- заповнюють або пояснюють паузи, указуючи на намір продовжити висловлювання, на пошук слова тощо;
- підтримують контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення;
- замінюють слово або фразу [6, с. 3].

Інтеграція культурних аспектів у викладанні невербальних явищ не передбачає того, що здобувачі освіти повинні запам’ятати значення усіх жестів чи міміки. Перш за все слід розвинути певну чутливість до культури поведінки носіїв німецької мови та сформувати здатність і готовність розуміти ментальність носіїв мови, а також особливості вербального та невербального спілкування німецькою мовою.

Навчання німецької мови передбачає практичне опанування здобувачами освіти мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування і саме невербальні засоби спілкування як ніщо інше допомагають в опануванні цих умінь.

Основними та ефективними методами, засобами та прийомами навчання здобувачів освіти використовувати невербальні засоби навчання на уроці німецької мови є:

1) перегляд фільмів німецькою мовою. Спочатку здобувачі освіти дивляться фільм без звуку, аналізують невербальні явища та визначають їхню роль у спілкування між героями фільму. Потім педагог вмикає звук для перевірки правильності відповідей;

2) перегляд відеоматеріалів без звуку, обговорення мови тіла, стосунків, емоцій та почуттів після перегляду з подальшим обговоренням;

3) складання та розігрування діалогів, здобувачі освіти презентують діалог за допомогою жестів та міміки; складають діалог на основі міміки; по черзі слухають один одного протягом 30 секунд, використовуючи лише невербальні відповіді.

4) використання різноманітних аудіо-матеріалів. Учні аналізують фонетичні характеристики голосів і вчаться визначати відповідні емоції;

5) залучення учнів до драматичної діяльності на уроках іноземної мови (рольові ігри, організація вистав тощо).

6) обговорення значення жестів та виразів (продемонстрованих вчителем, з малюнків або з наявних матеріалів).

Усі ці вправи допомогти здобувачам освіти засвоїти специфіку невербальних засобів комунікації німецькою мовою, зрозуміти особливості культури, проаналізувати їх відмінність у рідній культурі та сприяти правильному використанню невербальних засобів при спілкуванні німецькою мовою. Крім того, вони розвивають обізнаність здобувачів освіти про значення невербальних засобів в процесі взаємодії. Вони допомагають узгоджувати усне німецьке мовлення з жестами, мімікою і рухами тіла. Здобувачі освіти, за допомогою цих вправ, навчаться адаптовувати швидкість мовлення залежно від ситуації і, відповідно, регулювати їх тон та інтонацію, щоб підтвердити вербальний зміст повідомлення або уникнути непорозумінь [1, с. 102].

Варто відмітити, що велика роль у використанні невербальних засобів навчання належить вчителю. Плануючи урок, вчителю доцільно планувати і свою невербальну поведінку, бо вона має величезну силу впливу на психіку здобувачів освіти. Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль і в регулюванні взаємовідносин, встановлення контактів, багато в чому визначають емоційну атмосферу і самопочуття як вчителя, так і здобувача освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність вивчення німецької мови в багатьох випадках залежить і від правильного використання вчителем засобів невербального спілкування. Тому що, володіючи невербальними засобами спілкування, учитель може:

- використовувати їх для регуляції та оцінювання роботи здобувачів освіти і таким чином економити час;
- створювати позитивний тонус спілкування, установлювати і зберігати контакт;
- впливати на мовленнєву активність дітей;
- сприяти запам'ятовуванню навчального матеріалу [2, с. 139].

Знання та розуміння засобів невербальної комунікації дозволить точніше визначати позицію співбесідника, краще його зрозуміти, встановити контакт, дозволить передбачити, яке враження справило на нього спілкування та попередить про те, чи слід змінювати свою поведінку для досягнення того або іншого результату.

Використання невербальних засобів спілкування у навчанні німецької мови сприяє підвищенню рівня розвитку знань мови, а також знань про паралінгвістичні засоби спілкування та вмінь і навичок читати, інтерпретувати і використовувати їх у своєму спілкуванні з метою ефективної реалізації міжнародного спілкування.

У процесі роботи з використанням інтонації, голосу, міміки,жестів, поз на уроках німецької мови педагог та здобувачі освіти включаються в спільну діяльність, де найбільше й найвагоміше значення має робота слухового та зорового аналізаторів. Це дає можливість здобувачам освіти на уроках німецької мови аналізувати,зіставляти, виділяти головне, вилучати непотрібне, творчо,аналітично мислити.

Таким чином, використання невербальних засобів комунікації в навчальному процесі з німецької мови відіграє велику роль та сприяє кращому розумінню німецької мови, допомагає подолати труднощі спілкування, а також розвиває міжкультурну комунікацію здобувачів освіти. Використання невербальних засобів комунікації прискорює освітній процес, збільшує мотивацію здобувачів освіти до вивчення німецької мови, покращує якість засвоєння іншомовного матеріалу, робить спілкування німецькою мовою живим, налагоджує комунікативну взаємодію.

Подальші дослідження планується провести у напряму більш досконалого вивчення ефективності впровадження використання невербальних засобів комунікації на сучасному уроці німецької мови.

Список використаних джерел

1. Голівець Е. Е. Використання вербальних та невербальних засобів спілкування при вивченні німецької мови. *Таврійський вісник освіти.* 2016. № 2. С. 100–107.

2. Горелов І. М. Невербальні компоненти комунікації. Київ : Освіта, 2014. 112 с.

3. Кекош М. Невербальні засоби комунікації на заняттях з іноземної мови у школі. *Молодь і ринок.* 2017. №3. С. 150–156.

4. Кужель О. М. Використання невербальних засобів спілкування на уроках німецької мови. *Таврійський вісник освіти.* 2015. № 1. С. 137–142.

5. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

6. Полянська Т. В., Бунтурі Ю. В. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. *Філологія.* 2018. № 1. С. 1–4.

7. Рудик І. М. Культурна специфіка невербального коду в міжкультурній комунікації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2005. № 23. С. 101–103.

8. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в іноземному дискурсі. Харків : Константа, 2006. 300 с.

УДК 37.013.42

Шворак Наталія Василівна,
здобувачка вищої освіти 11-Азм групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *У даній статті описуються основні особливості формування англомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також розвиток мовленнєвих навиків в таких дітей, тому що володіння дітьми дошкільного віку англійською мовою сьогодні є важливим засобом адаптації дитини до англомовного середовища. Висвітлено принципи роботи з дітками з ООП, залежність успішного утворення навичок іншомовного спілкування від психо - фізіологічних особливостей дитини. Описано ідеї інклюзивної мовної освіти, які полягають від інтегрування в освітній заклад – до інтегрування в суспільство, а також підходи, які враховують пристосування до індивідуальних потреб дитини.*

Ключові слова: *комунікативна компетентність, іноземна мова, психологічні та фізіологічні особливості дитини з особливими освітніми потребами.*

Annotation. *The article describes the main features of the formation of English communicative competence in preschoolers with special educational needs (SEN), as well as the development of speech skills in such children, because the proficiency in English today is an important means of adapting to English environment. The principles of work with children with SEN, the dependence of the successful formation of foreign language communication skills on the psycho - physiological characteristics of the child are highlighted. The ideas of inclusive language education, which range from integration into an educational institution to integration into society, are described, as well as approaches that take into account adaptation to the individual needs of the child.*

Key words: *communicative competence, foreign language, psychological and physiological characteristics of a child with special educational needs.*

Стрімкий розвиток життя та системи освіти вимагає від нового покоління гнучкості, комунікабельності, відкритості, здатності адаптуватися до життєвих ситуацій, критично мислити, бути готовим до міжособистісного та міжкультурного спілкування, комунікативної компетентності. Статус англійської мови як мови міжнародного спілкування визначає оптимальний її розвиток на різних рівнях та необхідність вивчення всіх її аспектів, впровадження в програму навчання та виховання дітей дошкільного віку, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами (ООП).Англомовна лексична компетентність є важливою складовою формування елементарної англомовної комунікативної компетентності. Вона включає в себе сукупність необхідного лексичного запасу та вміння його використовувати в різних ситуаціях.

Мета статті: з'ясувати особливості формування англомовної комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з ООП, визначити способи вдосконалення навчання дошкільників та обгрунтувати систему формування комунікативної компетентності в дітей з ООП.

Комунікативна компетентність особистості базується на мовленнєвій, мовній, соціокультурній і навчальній. Мовленнєва – інтегрує компетентності в аудіюванні та говорінні, є вмінням адекватно і доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях. Мовна компетентність поєднує в собі фонетичну, лексичну та граматичну. Соціокультурна – включає країнознавчу та лінгвокраїнознавчу. Навчальна компетентність передбачає сформованість навчальних умінь[5, с. 1].

Корекційна спрямованість занять іноземної мови має велике значення для дітей з обмеженнями здоров'я. метою корекційно-розвивальних занять є корекція недоліків пізнавальної та емоційно-особистісної сфери дітей засобами програмового матеріалу, який вивчається. уроки мають плануватися з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання.

Вивчення індивідуальних особливостей учнів дозволяє планувати цілі, завдання, терміни й основні напрями навчання мови, які відповідають завданню максимально збільшити самостійну діяльність учнів, а також розвинути в них інтерес до іноземної мови, культури іншомовних країн, стимулювати комунікативно-мовленнєву активність. наступним, що потрібно врахувати, є різноманітність завдань.

Ми вважаємо слушною позицію С. Чиж щодо необхідності спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність в її незмінних, природних формах [6, с. 149].

Комунікативний підхід найбільшою мірою відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень у галузі лінгвістики — теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах із психології та методики навчання іноземних мов (М. Заброцький,В. Засенко, С. Чиж та ін.).

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню дитиною іншомовної мовленнєвої діяльності. Інакше кажучи, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямовано на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння дітьми говоріння, аудіювання здійснюється через реалізацію цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. З огляду на це, їхня навчальна діяльність організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування.

Під час організації навчання дітей молодшого шкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я варто враховувати особливості, якості та здібності, які вже є рисами особистості дитини, а також потрібно враховувати низьку працездатність і особливості їх пізнавальної діяльності. Лише за умов чіткого визначення психофізіологічних можливостей дитини та труднощів, які вона може зустріти у процесі навчання, можна створити ефективні педагогічні умови для всебічного її розвитку. У процесі навчання іноземної мови молодших школярів з особливими освітніми потребами потрібно не тільки враховувати психічні особливості, а й активно підтримувати їх у навчальному процесі; застосовувати таку методику навчання, яка б максимально враховувала індивідуальні можливості кожної дитини.

О. Рейпольська до передумов успішного опанування іноземної мови у молодшому шкільному віці віднесла [5, с.232]:

- здатність цільового запам'ятовування потрібної інформації;
- формування процесу логічного мислення;
- здатність оцінювати свої вчинки та вчинки своїх товаришів, усвідомлення того, що погано, а що добре;
- формування уявлень і понять у дітей, які сприяють розумовому розвитку;
- формування здібностей до початкових форм абстракції, узагальнення;
- розвиток образного мислення та початок поступового переходу до поняттєвого мислення;
- інтенсивне формування пізнавальних потреб, потреб у нових знаннях і способах розумової діяльності;

- здатність утримувати увагу під час виконання завдань.

Ці передумови підтверджують визначення М. Заброцького щодо навчання дітей із певними аномаліями розвитку: «Там, де середовище не створює відповідних завдань, не висуває нових вимог, не спонукає і не стимулює за допомогою нових цілей розвиток інтелекту, там мислення дитини не розвиває всіх закладених у неї можливостей, не доходить більш високих форм або досягає їх із певним запізненням» [2 , с. 34].

Знання іноземної мови збагачує духовний світ людини, розширює кругозір, підвищує ефективність розумової праці. Людина, яка володіє кількома іноземними мовами, отримує найвищий соціальний статус, що дозволяє їй бути конкурентоспроможною на ринку праці. У сучасному світі знання іноземних мов розглядається вже не як унікальність, а як необхідність [7].

На сучасному етапі відбулися зміни в законодавстві та пріоритетних напрямах освіти, які потребують адаптації навчальних планів та їх змісту відповідно до потреб дітей з особливими потребами, адже вивчення іноземної мови є важливим і обов'язковим для всіх дітей, а також у сфері освіти. Незалежно від стану здоров'я та здібностям, завдяки мовленнєвій діяльності дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе [6].

Цілком очевидно, що дитина з обмеженими можливостями може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови: наприклад, труднощі в засвоєнні нових лексичних одиниць (цей процес може відбуватися повільніше), граматичних і синтаксичних конструкцій (певні недоліки здоров'я змушують їх неможливо активно застосовувати на практиці через загальний рівень розвитку дитини), аудіювання (труднощі фонематичного характеру унеможливлюють диференціацію таких звуків) [3, с. 20].

Але навчання іноземній мові дітей з обмеженими можливостями сьогодні є особливо важливим у зв'язку з тим, що в наш час важливо не стільки надати дитині якомога більше знань, скільки забезпечити її загальний культурний, особистісний та пізнавальний розвиток,«озброїти»її таким важливим навиком, як майстерність навчатися.

Так, на заняттях іноземної мови з дітьми з особливими освітніми потребами вчитель ставить завдання розвитку мислення, пам'яті, мови, активізації пізнавальної діяльності, збагачення дитини знаннями про навколишній світ, цьому англійська мова сприяє як жоден інший предмет. У цьому аспекті практичне знання мови стає не метою, а засобом вирішення цієї проблеми [8, с. 76].

Висновок. Тому для ефективної реалізації цієї мети вчитель повинен знайти індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням загального рівня розвитку дитини та особливостей її психологічного стану. Найголовніше, що повинен зробити вчитель, це створити сприятливий емоційний клімат, щоб дитині було комфортно працювати. Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, дитина з особливими освітніми потребами із задоволенням і бажанням опановує іноземну мову. Використання ігрових програм, компакт-дисків, використання SMART-дошки, перегляд відеороликів допомагає дитині швидше і легше запам'ятати запропонований вчителем матеріал, що сприяє розширенню кругозору та засвоєнню мінімуму лексичного та граматичного матеріалу, у дитини виникає відчуття, що її зусилля не марні.

Завдяки інклюзивній освіті дитина з особливими освітніми потребами має можливість оволодіти хоча б початковим рівнем іноземної мови, це дозволяє їй соціалізуватися в сучасному суспільстві та не мати труднощів у спілкуванні з однолітками. Навчання дитини з особливими освітніми потребами іноземною мовою є складним і тривалим процесом, але результат цього процесу може ще раз довести, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм вчасно надати необхідну освітню допомогу.

Список використаних джерел

1. Будак С. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія зі спецпрактикумом у двох книгах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 288 с.

2. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 110 с.

3. Засенко В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрямки державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я *«Особлива дитина : навчання і виховання».* 2014. № 3. С. 20–29.

4. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у ЗДО : методичний матеріал. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 40-47.

5. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови) : Дис. канд. пед. наук. Маріуполь, 2004. 232 с.

6. Формування іншомовної комунікативної компетентності дошкільняті. «Журавлик» – заклад дошкільної освіти №39 комбінованого типу Ужгородської міської ради Закарпатської обл. URL: http://zhuravlyk.uz.ua/organizaciya-zhittyediyalnosti-ditej-v-dnz/gurtkova-robota/anglijska-mova/formuvannya-inshomovno/ (дата звернення: 01.03.2022)

7. Чиж С. Г. Інтерактивні шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. URL : http:// ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/32.pdf.

8. Шапочка К. А. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами. URL : http://ap.uu.edu.ua/article/563 (дата звернення: 10.03.2022)

РОЗДІЛ VII. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.013.42

Гуцало Катерина Петрівна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук В. Д.

ВИКОРИСТАННЯ ЛОКАЛЬНИХ ТА СУБРЕГІОНАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 9-Х КЛАСАХ ШКІЛ БОРСУКІВСЬКОЇ ГРОМАДИ КРЕМЕНЕЦЬКОГО РАЙОНУ

Анотація. *У статті здійснено історичний супровід уроків з локальних та субрегіональних матеріалів в 9-х класах в контексті навчальної дисципліни «Історія України». Зосереджено увагу на територіальному аспекті, а саме охоплено територію Борсуківської громади та Кременецького району. Показано спосіб застосування краєзнавства на уроках історії в 9-х класах.*

Ключові слова: *локальна та субрегіональна історія, край, класно-урочна система, семестр, Волинська губернія, Кременецький повіт, Борсуківська і Вишневецька волості.*

Annotation. *The article provides historical support of lessons on local and subregional materials in the 9th grade in the context of the discipline "History of Ukraine". The focus is on the territorial aspect, namely the territory of Borsukivska community and Kremenets district. The method of application of local lore in history lessons in the 9th grade is shown.*

Key words: *local and subregional history, region, classroom system, semester, Volyn province, Kremenets district, Borsukiv and Vyshnevets volosts.*

Краєзнавство пройшло довгий шлях становлення і продовжує розвиватися на сучасному етапі історичної науки. Його широкозастосовують у системі вивчення різних шкільнихдисциплін. З історією краєзнавство має свої специфічні зв'язки, які кожен учитель повинен використати у своїй діяльності. Краєзнавство як засіб покращення викладання шкільного курсу історії широко застосовується в навчальних процесах сьогодення. Воно покликане не лише забезпечувати учнів знаннями щодо особливостей історичного процесу на території краю, а й поєднувати історію України та матеріали локальної і субрегіональної історії. У нашому дослідженні показано історичні процеси в локальному та субрегіональному масштабах. Воно стане в нагоді вчителям історії шкіл Борсуківської громади Кременецького району.

Серед дослідників використання краєзнавства в системі шкільної освіти варто виділити О. Орлюка, С. Моцака, П. Горохівського, Л. Задорожну та інших.

Метою статті є з'ясування можливостей і варіантів використання матеріалів локальної і субрегіональної історії підчас вивчення історії України в 9-х класах шкіл Борсуківської громади Кременецького району і визначення продуктивності застосування цього дидактичного засобу.

Вивчення локальної і субрегіональної історії використовується багатьма вчителями як засіб кращого засвоєння знань з історії України. В класно-урочній системі в школі місцевий матеріал може використовуватися як доповнення до теми з історії України або на окремих уроках,відведених на вивчення історії краю. Саме на таких уроках встановлюються зв'язки історії краю із загальною історією України і розвиваються відповідні предметні компетентності. Вчитель вибирає спосіб вивчення локальної і субрегіональної історії в залежності від класу та наявності відповідного матеріалу. Наприклад, у 6 класі варто вибрати урок з історії України з вкрапленнями краєзнавчих матеріалів. До певних тем уроку підбирається місцевий матеріал і подається разом із темою з історії України. У 9 класі варто проводити два уроки з історії краю – по одному в кожному семестрі.

За навчальним планом на історію України в 9 класі відводиться 52 год. на навчальний

рік, тобто 1,5 год. на тиждень. У підручнику з історії України для 9 класу авторства Н. М. Сорочинської і О. О. Гісем [10]передбачені уроки під назвою «Наш край». На кожне півріччя тут відведено один урок на вивчення історії свого скраю в зазначений період. Загалом на навчальний рік пропонуються два уроки. Варто поділити ці заняття таким чином: враховуючи часові рамки історичного матеріалу, який подається учням у 9 класі за два семестри, перший урок (у першому семестрі) присвятити подіям на території краю наприкінці XVIII – в першій половині XIX ст., а другий урок (у другому семестрі) – подіям другої половини XIX – початку XX ст.

Урок із теми «Наш край наприкінці XVIII –у першій половині XIX ст.» варто розпочати з того, в складі яких держав перебувала територія краю та які суспільно-історичні процеси тут відбувалися. Територія краю, а це села теперішньої Борсуківської громади Кременецького району, наприкінці XVIII ст. входила в Річ Посполиту. Проте тоді цю державу роздирали внутрішні суперечки, а великі землевласники довели її до остаточного занепаду. Наприкінці XVIII ст. в результаті поділів Речі Посполитою територія Волині була поділена між Австрійською і Російською імперіями. У 1793 році на тих землях, що залишалися після другого поділу в польсько-литовській державі, була спроба утворити Володимирське, Волинське й Холмське воєводства. Нове Волинське воєводство охоплювало залишки Луцького й Кременецького повітів [9, с. 31–33].

1795 р. відбувся остаточний поділ Речі Посполитої. Річ Посполита перестала існувати, її території потрапили в склад Росії, Австрії та Пруссії. У 1793–1795 рр. землі краю потрапили до складу Російської імперії та увійшли в новоутворену Волинську губернію. З українських і польських земель, що опинилася в складі Австрії, було створено окремий коронний край із центром у Львові під назвою Королівство Галіції і Лодомерії. У Кременецькому повіті було 12 міст та містечок – це Кременець, Радивилів, Вишневець, Горинка, Олексинець, Вишгородок, Ланівці, Шумськ, Рохманів і Ямполь. Кременець був центральним повітовим містом, а інші являли собою власність шляхетських родин. Решту поселень становили села [9, с. 186].

Більшість земель краю перебувала у власності шляхетських родів. СелоБорсукиналежало, наприклад,графам Мнішкам [4, с. 618–620]. Панування Мнішків тривало до середини XIX ст., а далі село перейшло у власність графів Ржевуських. На кошти останніх в 1892 р. були збудованоновий храм. Під час перебування краю в Речі Посполитійтут діяли переважно унійні храми, а з приходом Росії їх перевели на православ'я [11, с. 185–195]. До середини XVIII ст. серед землевласників краю домінували князі Вишневецькі. У селі Чайчинці зусиллями Міхала-Серватія Вишневецького було споруджено палац для його дружини Теклі з Радзвивілів. Навіть село деякий час називали Теклямполем. Унаслідок третього поділу Речі Посполитої Чайчинці потрапили до Російської імперії. До наших днів у селі збереглися давні назви вулиць Лиса Гора і Шлях [8, с. 681–683]. Села Борщівка, Синівці, Нападівка і Великі Кусківці теж належали Вишневецьким, пізніше перебували у власності Мнішків, далі Ржевуських. В Передмірці на початку XIX ст. було збудовано корчму, яка належала графу Ржевуському. Він також побудував тут два млини[7, с. 671–673]. Село Синівці мало кутки Когутівка, Загребля й Заболотці та урочища Лиса Гора, Додатки, Висока Межа. Біля села знаходиться Козацька могила, яку датують XVII ст. За легендою, тут поховані козаки з війська Богдана Хмельницького. На могилі збереглася частина кам'яного хреста з написом [2, с. 467–468].У 1831 р. в Нападівці було знайдено шаблі, луки, стріли йкістяки. Відомо, що в 1811 р. в Нападівці було 146 дворів, 1155 православних, 95 римо-католиків і 9 євреїв. Церква, збудована ще 1742 р., спочатку була унійною, а наприкінці XVIII ст. стала православною [3, с. 424–431].

Усе «довге XIX ст.» Кременеччина залишалася аграрним краєм. Земля була головним економічним ресурсом. До селянської реформи 1861 р. вона становила власність дворянства, а селяни були землекористувачами і виконували на користь власників чималі повинності. У Вишнівці 1771 року було 396 господарств, які поділялися на парокінні (селяни, які мали пару коней), поєдинки (господарства з одним конем) та піші (де коней взагалі не було). Усі відробляли панщину, кількість днів якої залежала від того, чи були коні в господарстві. На Лановеччині селяни мали в користуванні мізерні ділянки землі. Вони відробляли панщину, яка ділилася на «літні» та «зимові» дні. Селяни жили в глинобитних хатинах, покритих соломою. Частим явищем було утримання худоби разом з людьми. Харчувалися селяни бідно. М'ясні страви були на столі в найбільші свята.

Волинська губернія мала освітні центри, серед яких найбільш відомим є Кременець.

Саме тут діяла знаменита Волинська гімназія, реорганізована пізніше в ліцей. Фундаторамицього закладу були Тадеуш Чацький і Гуго Коллонтай. Тут навчалися переважно діти шляхти, курс навчання був розрахований на 10 роківта сім класів.У гімназії/ліцеї була велика бібліотека. На основі закритого в Кременці ліцею 1834 р. в Києві відкрили університет.

Край відвідали чимало відомих людей.1846 р. в Почаєві побував Тарас Шевченко, він намалював тут кілька акварелей. У Вишневецькому палаці побував французький письменник Оноре де Бальзак.

Після російсько-французької війни на території Волинської губернії поширювалися ідеї декабристів, одна з яких полягала в скасуванні кріпацтва. Кременеччина на той час була одним з центрів польського визвольного руху. Дехто з учасників його свого часу навчався тут у ліцеї чи проживав[5, с. 48–61].

Отже, наприкінці XVIII ст. край потрапив у підпорядкування Російської імперії та увійшов у Кременецький повіт Волинської губернії. Більшість земельнихресурсів краю належала спочатку князям Вишневецьким, потім графам Мнішкам і Ржевуським. Більшість населення становили кріпаки місцевих землевласників-дворян.

У другому семестрі розглядається тема «Наш край у другій половині XIX – на початку XX ст.».

У другій половині XIX – на початку XX ст. землі краю залишалися в Кременецькому повіті Волинської губернії і після селянської реформи 1861 р. входили до новоутворених Борсуківської та Вишневецької волостей.

У результаті селянської реформи 1861 р. мешканці з містечка Вишневець були переведені на становище тимчасово зобов'язаних. Їх основний обов'язок – відробляти 20 днів панщини, або сплачувався податок за землю. Після скасування кріпацтва селяни втратили частину земель, що перебували в них на правах землекористувачів. В умовах відставання промислового розвитку спричинений реформами демографічний вибух породив гостру проблему нестачі землі. Нестача землі і сільськогосподарського реманенту, а відтак і низький рівень агрокультури в поєднанні з катастрофічним відставанням промислового розвитку змушувала людей емігрувати за кордон.

Важливе місце в економіці краю займала торгівля. Щороку в містах і містечках проходили ярмарки та базари. Відомо, першого числа кожного місяця в Ланівцях був ярмарок. У Вишневці він збирався кожного десятого числа протягом деяких місяців. У повіті працювали численні пекарі, м'ясники, ткачі, бондарі, гончарі та інші ремісники. Тут діяло 70 фабрик і заводів, на них працювало разом усього лиш580 робітників [6, с. 52–53]. У Вишневці була лікарня при заводі, але більшості частині населення її послуги були не по кишені, також діяла аптека.

Освіта розвивалася дуже повільно, діяли переважно церковно-парафіяльні школи. У селі Великі Куськівці школа з'явилася 1859 р., а в селах Передмірка, Борсуки, Борщівка – 1880 р.Школи були переважно з одним учителем. Він навчав письму й читанню та релігії. Наприкінці XIX ст. в Борсуках діяло однокласне училище міністерства народної освіти, яке згодом було перетворене в двокласне [1, с. 23–26]. У Снігурівці в 1870 р. школа працювала в попівській хаті;уСинівцях1870 р. збудували церкву Успіння Пресвятої Богородиці, неподалік якої відкрили школу з одним учителем.

Духовенство становили помітну групу населення краю. Станом на 1889 р. в Кременецькому повіті було 436 чоловіків і 485 жінок духовного стану. Православного населення в повіті було 69 561 чоловіків і 68258 жінок, католиків понад 6 тисяч чоловіків та більше 7 тисяч жінок. До протестантів належало загалом65 осіб. Іудаїзм сповідували понад 9 тисяч чоловіків і понад 7 тисяч жінок. У Вишневецькій волості було близько тисячі дворів і понад 11 тисяч населення. У Борсуківській волості було 1325 дворів, у яких проживали10 573 особи. У кожній волості був свій староста і писар [6, с. 10–11].

Станом на 1889 р. в Кременці переважали дерев'яні будинки, зокрема кам'яних було 107, а дерев'яних – понад 2 тисячі. У Кремецькому повіті найпоширенішою худобою були коні – понад 63 тисячі голів. На другому місці вівці, далі велика рогата худоба, потім свині і кози. У Вишнівецькій волості на 1911 р. було 2 містечка, 2681 двір і 14 574 душі населення. У Борсуківській волості 2428 дворів і 14 180 душ населення. Села були досить великими. У Борсуках станом на 1911 р. налічувалось 1235 осіб. У Борщівці в 1893 р. мешкало 1354 особи. На 1911 р. в повіті проживало близько 200 тисяч українців, понад 14 тисяч

поляків, близько тисячі німців, більше 23 тисячі євреїв і 500 чехів[6, с. 58–59].

Локальні та субрегіональні матеріали можна використовувати в навчальному процесі по-різному. Проте, найбільш результативним є використання краєзнавства на окремому уроці з історії України, який присвячений історичним подіям краю відповідно до тих часових рамок, що і навчальний історичний матеріал для 9-го класу. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії позитивно вплине на розвиток набутих та освоєння нових компетентностей, а також сприятиме закріпленню знань з історії України загалом історії України.

Список використаних джерел

1. Історія Лановеччини. *Історико-краєзнавчий нарис*. Тернопіль : Воля, 2011. 619 с.

2. Когут П., Трофимчук С. Синівці. *Історія Лановеччини. Історико-краєзнавчий нарис*. Тернопіль : Воля, 2011. С. 467–473.

3. Кравчук Г. Нападівка. *Історія Лановеччини. Історико-краєзнавчий нарис*. Тернопіль : Воля, 2011. С. 424–436.

4. Кучма В., Петраш Б., Стецюк О. Борсуки. *Тернопільщина.* Історія міст і сіл у 3 т. Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2014. Т. 2. С. 618–620.

5. Бармак М., Бармак О. Наш край – Тернопільщина : на допомогу вчителю історії та учням. Вид. 2-ге, допов. і випр. Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 1998. 168 с.

6. Памятная книга Волынской губернии на 1891 год. Житомир: Волынский губерн. стат. ком., 1890.

7. Передмірка. *Тернопільщина.* Історія міст і сіл : у 3 т. / Бондюк К. та ін. Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2014. Т. 2. С. 671–673.

8. Петраш Б.,. Цалик Л. *Чайчинці.* Тернопільщина. Історія міст і сілу 3 т. Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2014. Т. 2. С. 681–683.

9. Собчук В. Д. Історична Волинь : Північний Захід України в регіональному та локальному вимірах минулого. Кременець : Кремен.-Почаїв. держ. історико-архітект. заповідник, 2017. 316 с.

10. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 272 с.

11. Стецюк О. Борсуки. *Історія Лановеччини. Історико-краєзнавчий нарис.* Тернопіль : Воля, 2011. С. 184–200.

УДК 811.161.2

Доберчак Маріанна Ігорівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол н., доц. Комінярська І. М.

ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ

Анотація. *Стаття присвячена формуванню пунктуаційної грамотності учнів 5 класу на уроках української мови. Проаналізовано шляхи роботи та принципи з пунктуації, види пунктуаційних помилок та пунктуаційний слух. Доведено, що на уроках української мови у 5 класі необхідно звернути увагу на роль інтонації у мовленні та типи вправ.*

Ключові слова*: пунктуація, розділові знаки, типи вправ, пунктуаційна грамотність.*

Annotation. *The article is devoted to the formation of punctuation literacy of 5th grade students in Ukrainian language lessons. Ways of work and principles of punctuation, types of punctuation errors and punctuation hearing are analyzed. It is proved that in the lessons of the Ukrainian language in the 5th grade it is necessary to pay attention to the role of intonation in speech and types of exercises.*

Key words*: punctuation, punctuation, types of exercises, punctuation literacy.*

Проблема лінгвістичної грамотності в суспільстві завжди була на першому плані актуальності, з огляду на її соціальну та професійну значущість, важливу роль у формуванні високого рівня загальної культури людини.

Пунктуація служить засобом інтонаційного оформлення думок, забезпечує виразність і логічність читання та усного спілкування, відображеного на письмі. Завдяки правильному використанню розділових знаків адресант уміє якомога точніше, чіткіше й легше створювати вислови, передавати інтонаційні відтінки усної мови так, щоб адресат зрозумів зміст. Уміння інтонувати текст із вивченими розділовими знаками є вирішальною умовою формування однієї з основних читацьких характеристик учнів – виразності. Витіснення на другий план проблеми орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів, послаблення уваги науковців і практиків до правописних аспектів мовної освіти і водночас незадовільний рівень відповідних навичок учнів спонукають привернути увагу до цього сегмента методики. Перед нею стоїть завдання не допустити падіння справжнього престижу правопису як важливого засобу комунікації для мільйонів людей. Недостатня пунктуаційна грамотність спричиняє семантичні, змістові та логічні помилки, які призводять до неправильного розуміння прочитаного, перешкоджаючи ефективному спілкуванню. Тому вдосконалення мовленнєвого розвитку учнів має підвищувати їхню грамотність. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена вимогами сучасного суспільства щодо вдосконалення правописної освіти учнів 5-х класів, недостатнім рівнем їх пунктуаційної грамотності.

Методика пунктуації – це розділ методики навчання української мови, що досліджує процес формування в учнів пунктуаційних умінь і навичок. Науковими розвідками щодо пунктуаційної компетенції учнів в ЗЗСО займалися: Бондаренко Наталія, Павлюк Наталія, Пентилюк Марія, Ковальчук Наталія, Хом'як Іван та інші.

Зауважимо, що пунктуацію слід розглядати разом із синтаксисом. Саме тому, А. Ф. Лозимов у змісті підготовчої роботи з синтаксису зазначає, що «До вивчення конкретного пунктуаційного правила учні повинні, по-перше, осмисллено і міцно засвоїти всі синтаксичні поняття, на які фігурують у правилі, і, по-друге, вільно аналізувати ту синтаксичну конструкцію, з якою це правило пов'язане» [9,с. 18]. Також, А. Лозимов, досліджуючи психологічні основи пунктуації, звертає увагу на необхідність розвивати в учнів певні прийоми розумових дій.

На думку Хом'яка І. : «Проблема вивчення пунктуації відображена в низці підручників і посібників з методики навчання української мови (це розділи, написані та розроблені Володимиром Мельничайком, Іваном Олейником, Станіславом Караманом, Аллою Нікітіною)» [14]. Дослідник стверджує, що «різноманітні аспекти проблеми навчання пунктуації в середній школі є об'єктом уваги лінгвістів та лінгводидактів, про що свідчать публікації 1990-2000-х років у журналах «Українська мова і література в школі», «Дивослово», «Українська мова і література» та ін. (Як приклад, цікавий посібник до 20 уроків, де об'єднані 2 теми: одна з орфографії, друга з пунктуації, розроблена методистом Наталією Кадоб'янською)» [14].

У дослідженнях, написаних вищезазначеними авторами, визначаються загальні питання вивчення пунктуації, але проблема формування пунктуаційних умінь і навичок з позицій сучасних підходів до шкільної мовної освіти ще не всебічно розглянута.

Чи не найвагомішим внеском у вирішення цієї проблеми є робота Наталії Ковальчук. Зокрема, тема дисертаційної роботи Наталії: «Система роботи з формування пунктуаційних навичок у молодших школярів» [4, с. 7]. Вперше в українській лінгводидактиці розроблено систему роботи з формування в школярів пунктуаційних умінь і навичок, спрямовану на підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі раціонального використання структурних зв'язків між синтаксисом і пунктуацією.

Мета статті: дослідити формування пунктуаційної грамотності в учнів 5 класу на уроках української мови.

Однією із складових загальної культури людини є її пунктуаційна грамотність. «Пунктуаційна грамотність – вміння правильно вживати розділові знаки між словами в реченні та між пропозиціями у зв'язному тексті – є однією з найважливіших кінцевих цілей навчання письмовій формі літературної мови» [2, с.1189].

У методичній літературі намічені такі «шляхи роботи з пунктуації:

1) формування пунктуаційної пильності;
2) навчання послідовності пунктуаційних процесів;
3) розвиток вміння бачити смислове та синтаксичне членування структури речення;
4) облік особливостей інтонування речення» [11,с. 148].

Дотримання зазначених умов забезпечує високий рівень грамотності учнів, осмислене використання у письмовій промові того чи іншого пунктуаційного правила. Справедливість сформульованої тези доведемо на прикладі опису методики оволодіння навичкою постановки тире у простому реченні.

Особливо важливо сказати про дослідження Бондаренко Н. щодо пунктуції: «Засвоєння пунктуації, яка вивчається у зв'язку із синтаксисом, проходить чотири етапи: I – початковий; II – пропедевтичний; III – принагідний; IV – систематичний. Робота розпочинається у початковій школі (I етап), продовжується в 5 класі в процесі повторення на початку року і при вивченні пропедевтичного курсу синтаксису і пунктуації (II етап), триває під час опрацювання окремих частин мови (іменника – звертання, дієприкметника й дієприслівника – відповідні звороти тощо) (III етап). Найбільш системно пунктуація вивчається в курсі синтаксису у 8-9 класах (IV етап). У старшій школі правописні вміння удосконалюються на основі узагальнення й систематизації здобутих знань, у процесі роботи над культурою мови і стилістикою (V етап)» [1, с. 10].

Н. Бондаренко зазначає, що «компетентнісна спрямованість формування в учнів пунктуаційної грамотності передбачає усвідомлення смислу і будови синтаксичних одиниць, які оформлюються відповідними розділовими знаками. Особливого значення надається роботі над змістом і структурою реченнєвих об'єднань – текстів, відрізків живого мовлення, у яких природно функціонують мовні одиниці всіх рівнів» [1, с. 10].

Бондаренко Н. вважає, що «особливість становлення пунктуаційної грамотності учнів полягає в тому, що відповідний теоретичний матеріал не виокремлено в самостійний розділ. Він вивчається у безпосередньому зв'язку з синтаксисом і спеціально спланованою роботою з розвитку мовлення учнів. Неодмінною умовою формування пунктуаційних навичок є врахування внутрішньопредметних зв'язків, закріплення навичок у процесі вивчення фонетики, орфоепії, лексикології, фразеології, будови слова, словотвору, морфології» [1, с. 10].

Як зазначає дослідник М.І. Пентилюк, «засоби кожного мовного рівня набувають повноти свого значення лише в найменшій комунікативній одиниці (реченні), яка є об'єктом вивчення синтаксису» [10, с. 224]. Зважаючи на те, що пунктуація в основній школі не вивчається як окремий розділ української мови, це викликає певні труднощі в оволодінні учнями пунктуаційними навичками.

На думку М. Пентилюк «природа розділових знаків – умовних графічних позначок, які використовуються як засіб інтонаційно-смислового і граматичного членування писемного мовлення, – полягає тому, що вони є додатковими знаками щодо інших чинників писемного мовлення» [12, с. 188].

Ефективне опрацювання пунктуації можливе лише при застосуванні раціональної, науково обґрунтованої методики, що враховувала б усі фактори, обставини навчання. Тому М. Пентилюк вважає, що «для формування пунктуаційних умінь і навичок вчителеві необхідно спрогнозувати і передбачити типи пунктуаційних помилок. Аналіз робіт учнів дає підстави подати помилки у вигляді чотирьох груп:

1) відсутність потрібних знаків (кома перед сполучником і, що поєднує предикативні частини складного речення; відсутність коми при однорідних членах речення; відсутність коми при відокремлених членах речення тощо);

2) зайві знаки (кома перед сполучником і, що поєднує два дієприкметникових чи дієприслівникових звороти; двокрапка і тире в реченнях з однорідними членами за відсутності узагальнюючих слів);

3) уживання не того знака, що потрібний у певному випадку (тире замість двокрапки чи двокрапка в при узагальнюючому слові; кома замість тире перед узагальнюючим словом у реченнях з однорідними членами речення; кома замість крапки з комою; тире замість дужок для виділення вставлених речень тощо);

4) постановка знака не на тому місці, де потрібно (ця група помилок характеризується і пропуском певного знака, і наявністю зайвого)» [12, с. 190].

Пунктуаційна грамотність учнів формується поступово, в міру засвоєння передбачених програмою відомостей. Використання розділових знаків регулюється спеціальними пунктуаційними правилами. Пунктуаційне оформлення речення або його частин може бути позначене різними розділовими знаками. Знак і його місце визначаються правилом. Правильне використання (або невикористання) розділового знака, конкретний випадок

застосування пунктуаційного правила називають пунктограмою (наприклад, кома при звертанні, однорідних членах речення, крапка в кінці речення тощо).

Ефективність формування пунктуаційної грамотності учнів залежить від врахування принципів пунктуації як розділу науки про мову. Саме вони у комплексі з іншими складниками забезпечують наукову основу навчання пунктуації. У мовознавстві історично склалися три підходи в питанні про основні принципи пунктуації:

1) логічний, або смисловий;

2) синтаксичний;

3) інтонаційний.

Н. Бондаренко зазначає: «Згідно з логічним, або смисловим, принципом, пунктуація передусім слугує засобом вираження на письмі конкретного смислу (змісту). На переконання прихильників цього напряму (Ф. Буслаєва, С. Абакумова, А. Шапіро та ін.), розділові знаки виконують подвійну функцію: забезпечують смислове членування мовлення, позначення смислових відношень, відтінків думки, логічність і точність викладу, відділяючи одну завершену думку (речення) від іншої (іншого); виражають почуття та емоції мовця, його ставлення до адресата (знак оклику, знак питання, тире)» [1, с. 31].

Як зазначено у програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів за 5 клас, «учень має знати, що вивчає синтаксис і пунктуація; розпізнавати види речень за метою висловлення, інтонацією, емоційним забарвленням; розставляти та обґрунтовувати розділові знаки в кінці речення; помічати й виправляти пунктуаційні помилки, формулювати правила вживання розділових знаків у реченнях, ускладнених однорідними членами, звертаннями та вставними словами; розставляти розділові знаки між однорідними членами, при звертаннях і вставних словах, між частинами складного речення, обґрунтовувати їх уживання відповідними правилами; ставить розділові знаки при прямій мові й діалозі» [13, с. 19].

Пунктуаційний слух − це вміння чути паузи в реченні, що є сигналом до розстановки розділового знаку [5, с. 322]. Спостереження за інтонацією допомагають щодо відокремлених членів речення, вступних і вставних конструкцій, уточнюючих членів речення і т.д. У формуванні пунктуаційної грамотності особливе значення має пунктуаційний аналіз – аналіз речення, знаходження пунктограм, їх пояснення.

«Пунктуаційні п'ятихвилинки» як прийом застосування на уроці української мови допомагають розвивати логічне мислення, зорову та слухову пам'ять, увагу, мовну спостережливість. Для цього необхідно вибрати або цікавий, або емоційний уривок з твору, тому що це дозволяє захопити темою, ідеєю. Завдання підбираються диференційовано, виконання має бути доступним, здійсненним для кожного окремо.

У роботі з формування пунктуаційної грамотності важливими є завдання, пов'язані із запам'ятовуванням тексту та його відтворенням «з пам'яті».

Письмо з пам'яті − важливий етап у роботі, оскільки сприяє розвитку правописної пильності, пунктуаційних навичок учнів, довільної пам'яті та уваги, вчить самоконтролю. С. П. Логачевська наголошує, що також існує незамінна роль різних видів диктантів: пояснювального, запобіжного, вибіркового, зорового, вільного [8, с. 52].

Практична спрямованість шкільного курсу української мови реалізується передусім через формування міцних умінь і навичок: навчально-мовних, правописних (орфографічних та пунктуаційних) і мовних (не комунікативних та комунікативних).

При цьому, у календарному плануванні з української мови серед обов’язкових видів роботи зазначено письмовий твір-роздум за колективно складеним планом у художньому стилі (орієнтовні теми: «Чому необхідно знати історію свого народу», «Чому потрібно знати звичаї свого народу», «Чого не можна купити за гроші», «Чому потрібно берегти природу») [6, с. 24]. Відповідно до вимог навчальної програми, у підручнику сформульоване завдання: «Напишіть опис (5–7 речень) на тему «Стихія». Використайте епітети, підкресліть їх як члени речення» [3, с. 201].

Для закріплення і застосування пунктуаційних правил практикується виконання вправ, що забезпечують самостійність, активність у мислительній та мовленнєвій діяльності учнів. На думку Костів О. у процесі навчання пунктуації необхідно використовувати такі види вправ з пунктуації:

1) « пунктуаційний розбір – пунктуаційна вправа, яка передбачає пояснення вживання розділових знаків.

2) пунктуаційне оформлення текстів – вид вправ, який передбачає роботу з текстом, надрукованому без розділових знаків, і сприяє виробленню пунктуаційної спостережливості, розвитку умінь застосовувати пунктуаційні правила на практиці;

3) добір прикладів на певне пунктуаційне правило;

4) різні види диктантів;

5) пошук пунктуаційних помилок і їх виправлення;

6) інтонування речень відповідно до пунктограм;

7) складання чи добір речень за поданими схемами – вид пунктуаційних вправ, під час виконання яких учням дають схеми речень, за якими складають чи добирають відповідні синтаксичні конструкції. І схеми, і речення записують у зошиті» [7,с. 59].

Отже, формування пунктуаційної грамотності учнів 5 класу – це опора на методику і теорію методики навчання пунктуації; це формування пунктуаційних умінь і навичок з допомогою послідовних виконань вправ певних видів, які спрямовують учнів до нових знань та умінь. Особливу роль у вивчення пунктуації відіграє спостереження за інтонацією, усвідомлення смислу і будови синтаксичних одиниць та прогнозування , передбачення та аналіз типів пунктуаційних помилок.

Аналізуючи програми та підручники з української мови, ми бачимо, що вивченню пунктуації приділено мало уваги. Саме тому, ми вважаємо, що потрібно розширити теоретичні та практичні знання щодо пунктуаційної грамотності на уроках української мови. Перспективу подальшого дослідження бачимо в курсовій роботі на тему: «Методика формування пунктуаційної грамотності на уроках української мови в ЗЗСО».

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови : посібник. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1440 с.

3. Заболотний О. В., Заболотний В. В. «Українська мова» : підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. 2022. URL : https://lib.imzo.gov.ua/wadata/public/site/books2/5klvidbyr/Заболотний_УкрМов_П_5.Укр.pdf (дата звернення: 07.04.2022)

4. Ковальчук Н. Система роботи над формуванням пунктуаційних навичок в учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.

5. Ковальчук Н. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення пунктуації. *Лінгвістичні студії : зб. наук. праць ДНУ*. 2009. Вип. 19. С. 319–324

6. Кондирєва М. М. Календарно-тематичні плани з української мови. 5-11 класи. Тернопіль : СМП «Тайп», 2020. 193 с.

7. Костів О., Сколоздра-Шепітко О. Методика викладання української мови : навч.-метод. посіб. Для студентів українського відділення філологічного факультету. Львів, 2018. 202 с.

8. Логачевська С. П. Методика використання диктанту як прийому організації навчальної діяльності у засвоєнні орфографії. 150 фрагментів уроків з елементами диференціації. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. 240 с.

9. Ломизов А. Ф. Трудные вопросы методики пунктуации: пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1975. 159 с.

10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк та ін. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.

11. Павлюк Н. П. Формування пунктуаційної компетентності учнів основної школи. *International Academy Journal Web of Scholar.* № 3 (33). 2019. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/formuvannya-punktuatsiynoyi-kompetentnosti-uchniv-osnovnoyi-shkoli (дата звернення: 01.04.2022).

12. Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посібник для студентів пед. університетів та інститутів. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

13. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / М-во освіти і науки України. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas. (Дата звернення 01.04.2022 р.).

14. Хом'як І. М., Карповець М. Взаємозв'язок у вивченні синтаксису і пунктуації. URL : https://eprints.oa.edu.ua/1298/1/Karpovets_110412.pdf (дата звернення: 07.04.2022).

УДК 811.161.2

Кібиш Ірина Борисівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол н., доц. Комінярська І. М.

ВИВЧЕННЯ ПАРОНІМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ

Анотація. *Стаття присвячена вивчення паронімів на уроках української мови в 5 класі. Проаналізовано шляхи формування ключових компетентностей учнів на уроці української мови на основі готового конспекту, а також доведено дослідницьку позицію щодо особливостей функціонування та значення паронімів у складі мови.*

Ключові слова: *паронімія, пароніми, паронімічні відношення, мовна компетентність.*

Annotation. *The article is devoted to the study of paronyms in Ukrainian language lessons in the 5th grade. The ways of formation of key competencies of students in the Ukrainian language lesson on the basis of the ready synopsis are analyzed, and also the research position concerning features of functioning and value of paronyms in structure of language is proved.*

Key words: *paronymy, paronym, paronymic relations, language competence.*

У лінгвістиці велику увагу завжди надавали змістовому аспекту мови, а саме проблемам лексичної семантики й аналізу семантичної структури слова. Особливий інтерес у зв'язку з цим має вивчення такого явища мови, як паронімія. Незважаючи на великий вклад у дослідження паронімії українських і зарубіжних учених (Ш. Баллі (1959), В. В. Виноградов (1960), Г. О. Винокур (1925), Н. В. Крушевський (1983), А. М. Пєшковський (1930), А. А. Реформатський (1967), Д. Е. Розенталь (1957) Л. В. Щерба (1958) тощо), вона залишається найменш дослідженою серед таких суміжних із нею мовних явищ, як синонімія, омонімія, антонімія.

Друга половина XX століття характеризується виникненням у мовознавстві спеціальних досліджень, присвячених паронімії (І. Я. Вишняков (1974, 1981, 1984); В. Д. Горкінський (1977); С. М. Грабчиков (1980); Т. А. Росторгуєва (1987); В. С. Фоміна (1984); Н. О. Янко-Триницька (1979, 2001) та інші).

Явище паронімії також розглядалося з погляду теорії культури мови, адже саме пароніми є одним із джерел мовних труднощів (Г. О. Винокур (1925), В. Г. Костомаров (1970) тощо).

Дослідженнями помилкового слововживання паронімів у словниках займалися В. В. Акуленко (1969), Н. С. Колесников (1994), К. С. Горбачевич (1973) та інші.

Слід зазначити, що Е. А. Конєва у своїй роботі прагнула вивчити особливості паронімів із точки зору психолінгвістичного підходу, а точніше, досліджувати їх функціонування в ментальному лексиконі, у зв'язку з чим були взяті до уваги і включені у класифікацію псевдо пароніми.

Науковиця О. П. Антипіна основну увагу приділяє зіставному аналізу паронімічних відношень у системі російської та англійської мов. Дослідження еквівалентних мовних структур дозволило їй виявити загальні та специфічні риси.

Отже, в дослідженнях чітко намітилися два аспекти, пов'язані з питанням паронімії, які найчастіше привертають увагу вчених. Перший – нерозмежування паронімічної лексики в індивідуальній свідомості (чому плутають слова пароніми), і це більшою мірою хвилює дослідників, що турбуються про збереження правильного вживання лексичних одиниць. Другий аспект, який хотілося б особливо відзначити, – це причини появи паронімів у мові та мовленні (чому виникає потреба в розмежуванні варіантів), саме цьому аспекту в роботах приділено набагато менше уваги.

Явище паронімії традиційно привертає увагу вчених, дослідження ведуться в різних наукових парадигмах, однак питання паронімії як лексичного явища до теперішнього часу залишається відкритим. Особливий інтерес становлять пароніми в структурі лексики української мови та вивчення їх на уроках в 5 класі.

Мета – дослідити вивчення паронімів у 5 класі на уроках української літератури у закладах загальної середньої освіти.

Українська мова – це ціла система звуків, букв і символів як навчальний предмет вона складається з таких розділів: фонетика, графіка, орфографія, лексика та фразеологія, орфоепія, словотвір, морфологія, синтаксис і пунктуація. Слово «лексика» походить від грецького «Lexikos» – «словесний» , «словниковий».

Усі слова, що вживаються в мові та становлять її словниковий склад, називаються лексикою. Водночас лексикою позначають окремі шари або групи слів (книжна лексика, іншомовна лексика), а також словниковий склад письменника чи окремого художнього твору [4]

В українській мові, як і в інших, є різні групи слів за значенням. Слова, що по-різному звучать, але близькі за значенням, називаються синонімами, слова, що однаково звучать, але нічого спільного у значенні не мають, називаються омонімами. Слова із протилежним значенням – антоніми. Окрему групу становлять слова, які дуже близькі за звучанням, але різні за значенням і написанням.

Дослідники давно звернули увагу на існування в мові таких близькозвучних слів, на відмінності між ними у значенні та на можливі помилки в їх використанні. Однак тільки недавно з'явилися праці, у яких автори прагнуть осмислити явище паронімії в системі лексики, показати пароніми у зв'язках з іншими мовними одиницями, виявити властиві їм ознаки. Проте поки що суттєві розбіжності виявляються в самому розумінні цього явища, у визначенні складу слів, які можна назвати паронімами. Існує широке розуміння паронімів як слів, що мають лише звукову подібність. Водночас морфемна будова до уваги не береться. До такої групи слів належать як різнокореневі (афект/ефект, досвід/дослід, досвідчений/освічений), так і спільнокореневі слова (будівник/будівельник, громадський/громадянський, познайомити/ознайомити) [5, с. 23–25]

Звукова відмінність за такого розуміння паронімів можлива у сфері голосних і приголосних (веліти/воліти, дерен/терен). Отже, у паронімічні ряди об'єднують спорідненні слова та випадково співзвучні.

За вужчого розуміння до паронімів належать тільки спільнокореневі слова. Однак і в цьому випадку немає одностайності. Одні дослідники визнають можливість існування багатьох слів у паронімічному ряді, інші вважають, що в паронімічні відношення можуть вступати тільки два слова, отже, існує тільки паронімічна пара [3, с. 3].

Навчальна програма української мови для 5-9 класів, авторами якої були Т. Д. Гнаткович, М. Я. Пентилюк, А. О. Панченков, О. О. Тарасенко та інші [6], передбачає вивчення та розгляд тем, які так чи інакше пов'язані з однозначністю та багатозначністю слів, омонімією і синонімією лексичних одиниць. Вивчення паронімів відбувається тільки у 5 класі, а виділяється на цю тему лише одна година. Причому вивчення цього явища у школі ґрунтується саме на помилковому вживанні паронімів у мові та мовленні. У зв'язку з тим, що паронімія зазвичай порушує норми сучасної української літературної мови, то пароніми доцільніше вивчати на заняттях із розвитку мовлення чи культури.

У підручнику для 5 класу В. В. Заболотного, О. В. Заболотного [9, с. 46] подано спочатку пояснення терміну, а потім різні типи вправ як з ілюстраціями так і без, вправи на пояснення близькозвучних слів. Щоб правильно вживати пароніми, потрібно знати лексичне значення слова, цьому й навчають у школі, проте програма не в змозі охопити весь матеріал, тому для засвоєння слів варто розвиватися самостійно.

У підручнику для цієї теми подано шість вправ, а також є пункт «Культура мовлення», де розрізняють значення слів, які схожі за звучанням, але мають різні значення, наприклад: музичний і музикальний, людний і людяний. Спочатку автор за допомогою перших двох вправ пояснює визначення паронімів і саму тему, для цього подані ілюстрації. Одне із завдань – пояснити лексичне значення слів. У вправах 109 і 110 закріплюється поданий вище матеріал. Зміст завдань – підібрати потрібний паронім із поданих слів. Вправи 111 і 112 є підсумковими з цієї теми.

Для того щоб якнайкраще сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей учнів, методисти розробляють допоміжні матеріали для успішної організації та проведення сучасного уроку української мови. Таким збірником завдань, форм і методів стала книга «Українська мова. Уроки. 5-й клас. Частина І» за загальною редакцією О. А. Бондаренко та О. О. Чмигової [8] Збірник містить конспекти уроків української мови для 5 класу, один із яких має назву «Пароніми. Ознайомлення зі словником паронімів».

Вивчення явища паронімії починається з опрацювання навчального матеріалу. та визначення паронімів. Учитель подає учням широке розуміння паронімів, що є найбільш оптимальним у сфері застосування різних стилів і напрямів: «Пароніми – слова, можуть серйозно ускладнити життя мовця. Вони дуже схожі між собою (інколи відрізняються лише однією літерою!), але різні за значенням. Неправильне вживання цих слів призводить до неприємностей, а часто й до спотворення висловлювання думки» [8, с. 64] Найкращою мотивацією навчальної діяльності слугуватиме наочне ознайомлення із прикладами паронімів за допомогою сайту «Мова – ДНК нації». Педагог пропонує учням розглянути паронімічні пари, де в паронімічні відношення вступають іменники, дієслова, прикметники і прислівники.

Формування ключових компетентностей на уроці з вивчення явища паронімії в закладі середньої освіти супроводжується ознайомленням і правильним користуванням словників паронімів. Учитель має представити п'ятикласникам на уроці щонайменше два словники, а також розповісти, як ним користуватися, адже це вміння так само важливе, як і вміння працювати з підручником та іншими ресурсами. Після цього доречним буде попрацювати практично, що і пропонується у конспекті збірника [8, с. 64] Учитель використовує метод «Коло думок», який полягає у виборі потрібного слова та його обґрунтування.

Запорукою успішної діяльності є використання різних форм і методів, отже, дітям пропонується творча робота, яка має виразно практичний характер, а саме – складання діалогу: «Скласти невеликий діалог-консультування між двома п'ятикласниками, один із яких пояснює іншому різницю між паронімами (пароніми дібрати на власний розсуд із запропонованих під час уроку)» [8, с. 64].

Після продуктивної практичної діяльності учням необхідно дати відпочити. Для цього використовується валеохвилинка. Автори конспекту «Пароніми. Ознайомлення зі словником паронімів» не пропонують якоїсь конкретної валеохвилинки, однак ми можемо запропонувати вчителеві використовувати для цього посібник А. І. Богосвятської та М. В. Кіби «Давайте відпочинемо! Острівець здоров'я, усмішок і позитиву на уроці» [2], де зібрані хвилинки відпочинку і здоров'я на уроці.

Програма забезпечує формування ключових компетентностей, зокрема спілкування іноземними мовами [6, с. 2]. Конспект уроку, що нами аналізується, містить вправу «Перекладач», завдання якої полягає в перекладанні та записуванні речення з російської мови, а також користуванням при цьому словником.

Із метою засвоєння вивченого матеріалу та досягнення певних результатів навчання учнями пропонується інтерактивна вправа на сервісі LearningApps або змагання між групами на визначення смислового кола паронімів «музичний» – «музикальний» [8, с. 65].

Наступним етапом у структурі уроку є дослідження, змістом якого є пояснення різниці у вживання паронімів «воєнний» і «військовий». Цей прийом називається «Висунь гіпотезу». Доцільним є коментар під цим завданням, який становить орієнтовну відповідь учнів: «Воєнний – утворився від слова "війна", тому поєднується зі словами "час", "подвиг", "поранення"; військовий утворився від "військо", тобто "армія", отож може створювати пари зі словами "форма", "навчання", "звання"» [8, с. 65] Водночас автор конспекту вводить до складової уроку пояснення вчителя про створення за допомогою паронімів мовних жартів-каламбурів.

Будь-яке заняття в закладі середньої освіти не буде повноцінним без використання підручника. Отже, конспект дає можливість виконання вправ із підручника, а також виконання завдання з роздруківок. Вправа має назву «Реставратор» і полягає у відновленні у пропущених реченнях слів відповідно до змісту сказаного [8, с. 65]. Українська мова. Уроки. 5-й клас. Частина І / Грекало Т. Д., Білоног Л. М., Гуріна С. Л. та ін.; за заг. ред. О. А. Бондаренко та О. О. Чмигової. Київ : Видавничий дім «Перше вересня», 2018. 184 с.

У підсумку уроку вчитель може використати прийом рефлексії та вправу «Письмо для себе», де учні письмово дають відповідь на запитання: «Що я візьму у свою валізку знань із сьогоднішнього уроку?» [8, с. 65]

Завершення заняття української мови супроводжується домашнім завданням. «Хороший учитель не пропускає жодної нагоди, щоб навчити чогось корисного.» Я. А. Коменський.

Отже, вивчення паронімів на уроках української мови в 5 класі є одним із важливих аспектів вивчення лексичного складу української мови, адже пароніми – це слова, близькі за звуковим складом, різні за семантикою, але які належать до однієї лексико-граматичної категорії. Метою вчителя в новій українській школі є поглиблення знань учнів про пароніми, вміння знаходити їх у реченні, правильне наголошення слів, близьких за звучанням. Вивчення явища паронімії у 5 класі починається з опрацювання навчального матеріалу та тлумачення самого терміну. Водночас формування ключових компетентностей супроводжується ознайомленням і правильним користуванням словників паронімів.

Аналізуючи програми та підручники з української мови, ми бачимо, що вивченню паронімів приділено мало уваги. Саме тому, ми вважаємо, що потрібно розширити теоретичні та практичні знання даної теми на уроках української мови. Перспективу подальшого дослідження бачимо в курсовій роботі на тему: «Лексична грамотність як засіб формування мовної компетентності в ЗЗСО на уроках української мови в 5-6 класа».

Список використаних джерел

1. Богосвятська А. І., Кіба М. В. Давайте відпочинемо! Острівець здоров'я, усмішок і позитиву на уроці : посіб. для вчителя-практика. Київ : Задруга, 2017. 64 с.
2. Гринчишин Д. Г., Сербенська О. А. Словник паронімів української мови. Київ, 1986. 222 с.
3. Довідник з української мови. Лексика. URL : https://school.home-task.com/leksika/ (дата звернення: 16.01.2022).
4. Ощипко І. Й. Практична стилістика сучасної української мови. Лексика і фразеологія. Львів : Від-во Львівського ун-ту. 1968. 107 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-9 класи / Т. Д. Гнаткович та ін. 2017. 93 с.
6. Українська мова. Уроки. 5-й клас. Частина І / Грекало Т. Д. та ін.; за заг. ред. О. А. Бондаренко та О. О. Чмигової. Київ : Видавничий дім «Перше вересня», 2018. 184 с.
7. Українська мова. 5 кл. : підруч. для закл. заг. серед. освіти. 2-ге вид., доопрац. Київ : Генеза, 2018. 208 с.

УДК 37.09; 7.07

Пазюк Олена Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 41-М групи
Науковий керівник:
к. пед. Н., Ільчук Л. П.

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. *У статті розглянуто актуальну проблему використання художньо-педагогічних технологій на заняттях музичного мистецтва.Визначено й обґрунтовано вплив педагогічних технологійнатворчий, поліхудожній розвиток школярів, що сприяє формуванню у них особистісного, ціннісно-смислового ставлення до мистецтва.Розглянуто інтегративні, інтерактивні, проблемно-евристичні, ігрові, сугестивні, естето-терапевтичні, медійні, мультимедійні та музейні художньо-педагогічні технології. Запропоновано приклади включення означених технологій в освітній процес, що робить навчання більш результативним.*

Ключові слова: *художньо-педагогічні технології, заняття музичного мистецтва, школярі, методи, творчий розвиток.*

Annotation. *The article considers the current problem of using artistic and pedagogical technologies in music lessons. The influence of pedagogical technologies on the creative, polyartistic development of schoolchildren is determined and substantiated, which contributes to the formation of their personal, value-semantic attitude to art. Integrative, interactive, problem-heuristic, game, suggestive, aesthetic-therapeutic, media, multimedia and museum art-pedagogical technologies are considered. Examples of the inclusion of these technologies in the educational process are proposed, which makes learning more effective.*

Keywords: *artistic and pedagogical technologies, music arts classes, schoolchildren, methods, creative development.*

Суспільство, що стрімко розвивається тареформа сучасної шкільноїмистецької освіти передбачають її перехідна новий технологічний рівень.Одним із ефективних засобів цього процесу є використання на заняттях музичного мистецтва інноваційних педагогічних технологій. Вони спрямовані не лише на засвоєння учнями предметних компетентностей, що є невід'ємним для традиційного навчання, а й впливають на особистісний розвиток учня, його творчу самореалізацію. Водночас за допомогою різноманітних художньо-педагогічних технологій в учнів формуються уявлення про сутність, види та жанри музичного мистецтва й інших видів мистецтв, особливості його інтонаційно-образної мови, ефективніше відбувається засвоєння основних музичних понять і термінології; розвивається здатність використовувати набуті музичні знання та вміння під час сприйманняй інтерпретації музичних творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми засвідчив неабиякий інтерес до неї відомих науковців, педагогів і вчителів-практиків.Проблемам музичного виховання, впливу музичного мистецтва на поліхудожній розвиток особистості, а також використанню художньо-педагогічних технологій у цьому процесіприсвячена значна кількість наукових праць авторами яких є:В. Андреєв, Ю. Бабанський, Л. Виготський, О. Ганик, С. Гончаренко, К. Горос, І. Дичківська, А. Єлісєєва, В. Жуков, Н. Квітка, М. Кларин, С. Коновець, І. Коротун, Л. Лебедева, М. Ларнер, Б. Лихачев, І. Малафіїк, Л. Масол, В. Монахов, В. Ортинська, О. Падла, О. Пєхота, І. Підласий, О. Савченко, С. Соломаха, Г. Сотська й ін.

Таким чином, враховуючи актуальність обраної теми та важливість дослідження й обґрунтування деяких її аспектів у контексті музично-естетичного розвитку школярів метою статті визначили розкриття особливостей використання художньо педагогічних технологій навчання на заняттях музичного мистецтва.

Зміст Концепціїнової української школи передбачає упровадження в освітній процес сучасних методик і технологій навчання. Це сприяє формуванню в підростаючої особистості загальних і мистецьких компетентностей, потрібних для успішної соціалізації та професійної самореалізації.Художньо-педагогічні технології мають важливу роль для естетичного, зокрема поліхудожнього виховання учнів, формування у них особистісного ціннісно-смислового ставлення до мистецтва, української культури й водночас толерантності по відношенню до культур інших народів світу.

Термін «технологія» увійшов у педагогічну теорію та практику давно. З використанням цього поняття організація освітнього процесу вшколі ставала дедалі ефективнішою,що цілеспрямовано впливало на підростаючу особистість учня.

У широкому значенні «технологію» розуміють як «сукупність знань про засоби здійснення процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єкта». Базуючись на наявних у педагогічній науці поняттях системного підходу до навчання, педагогічними технологіями доречно вважати інструментарій досягнення цілей. Отже «технологія» – це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого небудь [8, с. 123].Педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів [4, с. 661].

Певне коло науковців уже присвятили свої роботи дослідженню художньо-педагогічних технологій, які власне нас цікавлять. Серед таких дослідників Л. Масол, Л. Ільчук, С. Коновець, М. Лещенко, М. Падла, С. Соломаха, Г. Сотська, та інші.

Художньо-педагогічні технології в розумінні Л. Масол, це: «теоретично і методично обґрунтований спосіб організаціїнавчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне

досягнення цілей мистецької освіти в єдності навчання та естетичного виховання учнів» [6, с. 36].Водночас, ми цілком погоджуємося з твердженням Л. Ільчук, що: «художньо-педагогічна технологія передбачає цілеспрямований вплив на особистість учня та характеризує інноваційно скеровану педагогічну майстерність учителя, яка трансформується у вміння творчо і креативно здійснювати мистецьку діяльність» [3, с. 53]. Ця думка свідчить про те, що ефективність використання художньо-педагогічних технологій на уроках музичного мистецтва та мистецтва безумовно залежить від компетентності у цій сфері вчителя.

Серед педагогічних технологій, які розглянемо у нашій статті, назвемо: інтегративні, інтерактивні, проблемно-евристичні, ігрові, сугестивні та естето-терапевтичні, медійні, мультимедійні та музейні.

Інтерактивний вид художньо-педагогічної технології характеризується процесом або пристроєм, що переривається іншим процесом. Він передбачає різні форми організації учнів у навчальній діяльності: робота у парах, малих і великих групах. Інтерактивний (від англ. interaction– взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва, діалогу» [1, с. 508].Частиною заняття з музичного мистецтваєінтерактивні вправи, які використовуються з метою засвоєння вивченого матеріалу та досягнення певних результатів навчання учнями. Пропонуємо такі види інтерактивних вправ як: «Мікрофон», «Карусель», прийом «Незакінчене речення», робота в групах, дискусії на теми й інші.

В умовах реформування Нової української школи особливої актуальності на заняттях музичного мистецтва набуває інтегративний підхід. Вивченню інтегративних технологій присвятили свої праці В. Жуков, Л. Масол, Л. Ільчук О. Курєвіна, І. Предтеченська, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, В. Тименко, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсовта ін.Науковці довели доцільність інтегрованого навчання мистецтва й поліхудожнього виховання школярів на уроках і в позаурочний час як істотних чинників розвитку творчої особистості, її естетичної культури й духовності.

З погляду М. Семко, «під час опанування дидактичного матеріалу за інтегративною технологією учень сприймає не один, а кілька потоків художньої інформації, основою сприймання стає асоціативне запам’ятовування навчальної інформації» [10, с. 125]. В довідниковій літературі зазначено, що «інтеграція – це об’єднання в ціле будь-яких окремих частин; координація дій різних частин цілісної системи» [4, с.500]. У педагогіці «інтеграція» трактується не лише як засіб структурування змісту, систематизації навчального матеріалу, а й як інноваційна технологія [8, с. 67].

Різновиди інтеграції реалізуються через систему творчих завдань інтегративного типу. Це сприяє активізації образних асоціацій учнів у процесі сприйняття та художньо-творчої діяльності. Пропонуємо деякіінтегровані завдання:

1) графічно зобразити мелодію, передати лініями характер її руху (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору або вниз), підібрати до характеру мелодії відповідні лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зиґзаґ», «лінія-пунктир»);

2) підібрати кольори, що відповідають музичному тембру, образу і характеру;

3) відобразити музичні ритми (дво-, три-, чотиридольні) або форми (дво-, тричастинні, варіації, рондо) в орнаментальних компози-ціях, зокрема аплікаціях;

4) намалювати реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав;

5) відобразити розвиток музики, її форми в безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці тощо.

Сутністьпроблемно-евристичнихтехнологійполягає у їхньому спрямуванні, насамперед, на творчий розвиток учнів, вони стимулюють художньо-образне мислення і окрім суто мистецьких компетентностей сприяють формуванню метапредметнихкомпетентностей – інформаційно-пізнавальних, самоосвітніх [6, с. 81]. У процесі проблемного викладу матеріалу вчитель створює проблемну ситуацію: висуває гіпотезу, застосовує методи «мозкового штурму», «наведення», «руйнування», «гіперболізації», ставить запитання або завдання, щоб стимулювати колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблеми [6, с. 83].

Наступними технологіями є ігрові. Гра – це вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі, який приносить задоволення не лише учневі ай вчителеві.

Із художньою діяльністю гру єднають такі ознаки, як вільна творчість – гра психічних сил, внутрішня емоційна насиченість, а також умовність дії, ситуації. Ігрові технології у своїх працях розглядалиН. Анікєєва, Л. Артемова, Г. Балл, Л. Виготський, Г. Дзятківська, Р. Жуковська, О. Запорожець, Ш. Амонашвілі та ін.

Під час занять з музичного мистецтва на емоційно забарвлених, значущих для дитини художньо-ігрових моделях молодші школярі вчаться розуміти мову почуттів, жестів, рухів, а поступово і більше складних феноменів – інтонацій, знаків, символів.

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра: добре відома, звичайна й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку; ефективний засіб активізації.У грі легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри.

На практиці в системі активного навчання використовуються такі моделі педагогічної гри: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні ігри, змагання,цікаві запитання та спостереження, творчі завдання тощо. Усе це сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку особистих творчих здібностей учнів, пізнаннюмистецтва через аналіз та інтерпретацію вивчених музичних творів, намальованих картин, допомагає формувати емоційно-ціннісне ставлення, самостійністьі критичність мислення дитини.

Сугестопедагогіка – це психотерапевтичний напрямок у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання. Сугестологія вивчає особливості психологічних явищ навіювання та самонавіювання, вона спрямована на підвищення емоційності, працездатності, що є досить актуальною для загальноосвітніх шкіл, де перевантаження учнів перетворилось на хронічну й небезпечну для здоров'я тенденцію.

Сугестопедагогіка допомагає відкрити в кожній дитині душу творця, дає їй можливість розквітнути. Приклади використання елементів сугестивної технології на заняттях:

1. відео, слайд-шоу;
2. слухання музичної композиції;
3. елементи кольоротерапії;
4. фасилітована дискусія.

Головним завданням фасилітованої дискусії є постановка запитання таким чином, щоб викликати бажання кожного висловлювати власні думки. Звичайно, в жодному разі не можна критикувати й ігнорувати будь-які висловлені ідеї.

Сутність арт-терапії детально розглянула Н. Квітка. Естето-терапевтичні, або арт-терапевтичні, технології – це багатофункціональний засіб, використання її елементів на уроках позитивно впливає на фізичний стан, сприяє розвитку особистісних можливостей дитини, її внутрішній світ, сприяє покращенню або збереженню її здоров'я, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан, а також допомагає опанувати певні знання, уміння та навички у школі [5, с. 1].

Для вчителя, який практикує арт-технології важливу роль відіграє процес творчості.Такий урок часто побудований по алгоритму: «що буде, якщо ...», «що я відчуваю…», «я розумію це так…», «на мою думку…».

В арт-терапії активно використовується малюнок, ліплення, пісочна терапія, контактна імпровізація, танці та театр. У процесі творчості людина дає вихід емоціям, виражає себе за допомогою кисті, руху, голосу.Також є перевірений результат застосування відразу декілька арт напрямків. Наприклад, малювання під музику; ліплення героїв казок (динамічне і пластичне мистецтво; сеансказкотерапіїпісля якої розігруються короткі вистави (видовище і динамічне) – вони спонукають учнів прожити емоції і зрозуміти дії героя.

Для того, щоб навчити дитину розкривати свої творчі здібності, виявляти свою креативність, її потрібно, насамперед, ознайомити з тим, як створювався раніше кимось певний об'єкт, певний виріб, витвір мистецтва, тобто певні правила виконання роботи. Тому, в програмі «Арт-технології» технологічна, процесуальна складова є невід'ємною частиною формування в дитини вміння виявляти власну творчість.

Однією із ефективних форм навчання є технологія мультимедіа, яка в умовах сьогодення стає особливо актуальною. Застосування мультимедіа на заняттях мистецтва суттєво вливає на підвищення рівня розвитку образного мислення.

На сьогоднішній день мультимедійні технології являють собою один із напрямків інформаційних технологій, що динамічно розвиваються. Це в першу чергу, пояснюється тим, що мультимедіа є взаємодією аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технологій і програмних засобів, вони об'єднують

текст, звук, графіку, фото, відео, в одному цифровому поданні. Ефективним є також використання електронної інтерактивної дошки, тому що, інформацію можна подати матеріал у різних кольорах.

Проблеми медіа та мультимедійної освіти розглядалися у роботах багатьох сучасних українських дослідників, таких як: Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, І. Чемерис, Л. Масол та інші.Ю. Дрешеррозуміє під мультимедійними технологіями сукупність технічних навчальних засобів і дидактичних засобів навчання – носіїв інформації. Технічні засоби мультимедіа, на думку науковця, «забезпечують перетворення інформації із аналогової, тобто неперервної, в цифрову форму з метою її зберігання і обробки, а також зворотне перетворення, щоб ця інформація була адекватно сприйнята людиною» [2].

Використання мультимедійних технологій на заняттях музичного мистецтва, дає можливість зберегти й опрацювати велику кількість різнорідної інформації (звукової, графічної, текстової, музичної та відео) та компонувати її в зручному виді.Такі технології сприяють розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних і творчих здібностей учнів, а також формуванню в учнів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення.

Основним етапом на уроках музичного мистецтва є слухання музики, тому мультимедійні технології відіграють важливу роль у освітньому процесі. Слухання музики із переглядом уривку відео або кліпу, музична вікторина із відео, впізнай інструмент за зовнішнім виглядом або звуком. Для реалізації цих форм роботи використовуються такі програми, як PowerPoint, WindowsMovieMaker, Sway та ін.

У вокально-хоровій роботі можна використовувати: спів під караоке, спів під відео-фонограму; спів під перегляд кліпу. Актуальним на заняттях є спів під фонограму, але не завжди вона відповідає зручній тональності для окремої дитини чи для більшості дітей, тому використовуючи відповідні програми обробки музики (Amazing, AdobeAudition), можна підібрати зручну тональність фонограми.

В руханках: перегляд уривків мультфільмів та рухи під музику, копіювання рухів героїв кліпів або відео уривків; рухи під відео – уривок музичного твору; виконання завдань героїв мультфільму тощо.

Одним із перспективних напрямів розвитку художньо-педагогічних технологій є музейна педагогіка, яка має важливе значення в системі освіти, а особливого значення набула в умовах дистанційного навчання.Музейні технології сприяють всебічному розвитку особистості учня й активному пізнанню навколишнього світу.

При розробці музейно-педагогічної технології виникла потреба у переосмисленні завдань музейної діяльності і проведенні необхідних соціологічних досліджень в цьому напрямі. Ми поділяємо думку вченого-музеєзнавця А. Хаттона, який вважає, що без ґрунтовних попередніх опитувань відвідувачів і опитування їх після огляду експозиції або іншого заходу не можна виявити запитів і потреб відвідувачів та, відповідно, виявити рівень ефективності музейно-педагогічної роботи. Визначення суспільних потреб, які можуть бути задоволені в музейному середовищі, справа складна і вкрай важлива для побудови музейно-педагогічних технологій [11, с. 85].

І. Морозова наголошує на необхідності застосовувати методи музейної педагогіки у віртуальному музеї, що значно допоможе учневі з віддалених від музейних центрів районів країни в пізнавально-розважальній формі знайомитися з музейними цінностями, розвивати власні творчі здібності та інтелектуальні можливості. Через діалоги з музейними педагогами, долучення до віртуальних форм музейних практик віртуальний музей має розвивати освітньо-виховні функції, як і його прототип, створювати віртуальні навчальні екскурсії, інтегровані в шкільні програми [7].

Використання елементів музейної технології дає можливість:

- підвищити інтерес дітей до навчання;
- посилити міжпредметні зв’язки;
- використати нестандартні види занять;
- підвищити загальний рівень культури учнів та вплинути на формування їхнього свідомого ставлення до культурної спадщини людства;
- урізноманітнити форми і методи навчання-виховної роботи.

Основними напрямками застосування музейно-педагогічної технології на заняттях музичного мистецтва можна визначити такі:

- розвиток в учнів здатності сприймати музейну інформацію за допомогою звичайних та віртуальних екскурсій на сайті Arts&Culture;
- проведення рольових ігор, лекцій, музейних занять, які б дозволили краще сприймати музейну інформацію, розуміти мову музейної експозиції;
- використання і популяризація новітніх технологій музейної освіти у формі окремих навчальних проєктів.

Підсумовуючи зазначимо, що художньо-педагогічні технології – це теоретично і методично обґрунтований спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення цілей мистецької освіти в єдності навчання та естетичного, поліхудожнього виховання учнів.Особливістю застосування в освітньому процесі художньо-педагогічних технологійєновизна йінтерес школяра до навчання, що сприяє активізації та зосередженню уваги на навчальному предметі.Доведено, що використання художньо-педагогічних технологій на заняттях музичного мистецтва через різні форми і методи здатне сконцентрувати увагу учнів на новій темі, підсилює їхню мотивацію, активізуючи пізнавальну діяльність, як на рівні свідомості, так і підсвідомості.Окреслене не вичерпує перспектив подальших наукових досліджень в означеному напрямку.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Дрешер Ю. Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе. [Електронний ресурс]. URL : [http:www.gpntb.ru/wine/interevents/crimea2007/cd/153.pdf.].

3. Ільчук Л. П Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до використання художньо-інтегративних технологій у професійній діяльності. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psycholgy in the Modern World : the art of teaching and learning»: conference proceedings,* February 26-27, 2021. Voi. 2. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». P. 52–56.

4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Квітка Н. О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. [Електронний ресурс]. URL : [http://ito.vspu.net/ENK/ped_tehnologii_v_ocvitnomy_pro/lektshuras/Lek_1_.pdf].

6. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в освітній школі : єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.

7. Морозова И. А. Музейная педагогика в сети. *Взгляды из провинции. Конгресс конференций*. [Електронний ресурс]. URL: [http://ito.edu.ru/2003/IX/IX-0-3446.html].

8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

9. Падла О. С. Педагогічні технології. Київ : Укр. енциклопедія, 1995. 1232 с.

10. Семко М. І. Інтегрований підхід до викладання предметів художньо-естетичного циклу. *Молодий вчений.* Видавництво «Молодий вчений». Харків, 2018 № 5.2 (57.2). С. 122.

11. Хаттон А. Музеи и наследие: есть ли между ними реальное противоречие. *Музееведение. Музеи мира : Сб. научн. тр. НИИ культуры*. Москва, 1991. С. 95.

УДК 069.5:2

Рижа Ірина Василівна,
здобувачка вищої освіти 21-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Кравець Л. М.

ІННОВАЦІЇ В МУЗЕЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. *Статтю присвячено аналізу впроваджень інновацій у сферу освіти та музейної педагогіки. Ознайомлено із загальною характеристикою музеїв, їхніми видами, проявами та наслідками впливу на освітній процес. Розглянуто розвиток музеїв на світовій арені. Наведено аналіз ситуації розвитку музейно-освітнього простору під впливом Covid-19. Визначено основні чинники впровадження інновацій та способи їх сприйняття.*

Ключові слова: *музей, інновації, діяльність, технології, ЮНЕСКО, навчальний заклад, музейна педагогіка.*

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the introduction of innovations in the field of education and museum pedagogy. The general characteristics of museums, their types, manifestations and consequences of the impact on the educational process are familiarized. The development of museums on the world stage is considered. An analysis of the situation of development of the museum-educational space under the influence of Covid-19 is given. The main factors of innovation implementation and methods of their adoption are identified.*

Key words: *museum, innovations, activity, technologies, UNESCO, educational institution, museum pedagogy.*

Роль цифрової сфери представлена в Рекомендації ЮНЕСКО 2015 року «Про охорону та популяризацію музеїв і колекцій як важливий виклик для музеїв у всьому світі». У звіті про реалізацію Рекомендації, опублікованій у 2019 році, а також Музеї світу в умовах пандемії COVID-19, опублікованій у 2020 році, йдеться про важливість цифрових технологій у контексті кризи охорони здоров'я та заходів карантину. В обох документах представлені також труднощі, викликані цифровим розривом між різними регіонами, особливо тими, де все ще нестабільна музейна мережа а саме в Африці та в малих острівних державах, що розвиваються. Реалізація цифрової політики базується на глобальному відображенні, що враховує водночас доступ до Інтернету, оцифровку колекцій (на основі інвентаризації колекцій), мінімальну ІТ-інфраструктуру (фотографію, сканери, комп'ютери), і, перш за все, персонал, який має необхідні навички на час для виконання цих завдань.

Останнім часом чітко виокремлюється актуальний міждисциплінарний напрям – музейна педагогіка, який поступово заполонив, окрім музейно-освітнього, широкий соціокультурний простір, зацікавив державні структури. Серед українських дослідників провідне місце займають ґрунтовні напрацювання музеєзнавців Т. Бєлофастова, Л. Гайди, А. Григор'єва, Ю. Омельченка, Н. Отрох, О. Караманова, Ю. Ключко, Г. Марюхно, О. Міхно, О. Ярошенко. Вчені торкаються принципів, методів та засобів музейної педагогіки, її освітньо-виховних та комунікаційних можливостей, особливостей діяльності музеїв. Питання взаємодії музею
і школи, особливості освітньо-виховної діяльності закладів художньо-мистецького профілю, методичні розробки з музейної педагогіки, а також з педагогічного краєзнавства, досвід зарубіжних колег розглядають у своїх дослідженнях педагоги Л. Гурина, О. Класова, І. Ласкін, Л. Масол, Т. Рудько, В. Рагозін, Д. Щербак. Але все-таки, проблема розвитку музейної педагогіки недостатньо висвітлена в сучасних публікаціях. Що і спричиняє актуальність даної теми.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваці у музейно-освітньому просторі України та світу, виявленні нових провідних методик та технологій музейної педагогіки.

Завдання: ознайомитися із основними ознаками інновацій та шляхами їхнього впровадження у музейно-освітній простір.

Як зазначалося у попередніх звітах, найважливіші питання інвентаризації колекцій не були вирішені для всіх установ світу. Лише у кількох музеях працюють фахівці, що

займаються цифровою стратегією своєї установи. Про це знову згадали провідні держави-члени, які також повідомили, як і Кенія, про свої зусилля покращити віртуальні відвідування шляхом оцифровку більшої кількості виставок. Під час пандемії Канарські острови також запропонували навчання комп'ютеризації, створення баз даних та оцифровку колекцій. Музейне співтовариство широко повідомляло через наукові публікації про намагання деяких установ працювати у цифровій сфері. Перші статті, опубліковані під час пандемії, починаючи з 2020 року, в яких йдеться про дії музеїв, що мають як наказовий, так і описовий характер. Випущено низку публікацій про основні типи реагування, які віддають перевагу музеям. Найпомітніші види діяльності, безумовно, пов'язані з освітою. Багато авторів наголошують на можливостях, які використовують музеї для розвитку нових видів навчального досвіду або роздумів про соціальні проблеми. Відповідно до цього досить швидко виникають два елементи:

- питання колекціонування, з одного боку, для того, щоб задокументувати цей період, який музеї вважають історичним і який, напевно, залишить незабутнє враження;

- питання про повторне відкриття для того, щоб розглянути та представити заходи, яких необхідно вжити для відновлення роботи музеїв у повній безпеці для відвідувачів та персоналу після періодів карантину. Відповідно цифрова проблема породила найбільшу кількість наукових аналізів.

Наприкінці 2020 року в Італії з'явилися статті на цю тему, спрямовані на оцінку діяльності установ у цій сфері. «Музеї почали практикувати віртуальні виставки, онлайн-відвідування чи 3D-тури, зокрема пропонують портативні віртуальні 3D-екскурсії. На вітринах розміщують QR-коди, які значно розширюють можливості презентації певних експонатів» [1, с. 51]**.** Таким чином, інвестиції італійських музеїв аналізуються на основі його 100 найбільш відвідуваних музеїв, шляхом спостереження в реальному часі за їхньою активністю в соціальних мережах (Facebook, Twitter, Instagram тощо). Хоча онлайн-активність цих установ подвоїлася в порівнянні з попередньою діяльністю, схоже, що взаємодія з громадськістю залишається дуже короткою в порівнянні з можливостями відвідування музею в онлайн-форматі.

Розвиток віртуальних музеїв, а також онлайн-відео чи подкастів стає іноді предметом інколи критичного аналізу. Тому дехто з дослідників вважають, що вони просто копіюють попередній досвід роботи наживо, не враховуючи всіх тих можливостей, які пропонують інформаційно-комунікаційні технології. Загалом, цифрова пропозиція, таким чином, є по суті комунікаційним засобом, спрямованим на презентацію діяльності музеїв, а також його «закулісною роботою», але це призначено для аудиторії, яка вже знайома з установою. Як зазначає один із авторів, цифрові технології можуть посилити відчуження та створити ризики створення другосортної аудиторії, сприяючи розвитку гетто та культурних пустель, а не навпаки, оскільки, здається, лише ті, хто вже відвідував музеї, використовують віртуальні відвідування. У цьому контексті провідні держави-члени часто підкреслювали важливість охоплення нової аудиторії, а через школи — майбутніх поколінь. У той час як аудиторія, яка прагне вчитися, безперечно, виграла від великої кількості онлайн-програм, аутрич-діяльність здається менш важливою в очах дослідників.

Більше того, схоже, що, хоча онлайн-пропозиція була багатою, питання на складні теми чи спадщину, пов'язані з болючими епізодами (збройні конфлікти, тероризм), як правило, не досліджувалися за допомогою цих засобів, можливо, щоб сприяти стійкості щодо поточної ситуації. Це дуже засмучує нас у теперішній час.

Музеї водночас є сховищами колекцій, які вони зберігають і передають майбутнім поколінням, місцями пам'яті та досліджень, а також просторами експозиції та спілкування. Як частина суспільства вони відіграють фундаментальну роль у покращенні якості життя громади, у привабливості регіонів, а також у підтримці інклюзії та участі всіх у суспільстві [1]. Їхній стан після пандемії COVID-19 і далі викликає занепокоєння у всіх регіонах світу.

Сектор культури однозначно постраждав від пандемії COVID-19. Особливо це стосується музеї. За оцінками ЮНЕСКО за 2020 рік, майже 90%, або приблизно 85 000 установ. Були закриті на тривалий термін. Роль музеїв у суспільстві є важливою, оскільки вони несуть відповідальність не лише за збереження спадщини для майбутніх поколінь, а й як центральні дійові особи за сприяння навчання впродовж життя та рівного доступу до культури та поширення цінностей, на яких базується людство. Їхня функція з точки зору соціальної інтеграції життєво важлива для забезпечення згуртованості наших суспільств.

Вони є також основними гравцями у творчій та туристичній економіці. У цьому особливо складному контексті ЮНЕСКО розпочала дослідження 2021 року для переоцінки важливості роботи музеїв. Це вплив пандемії COVID-19 на відвідування музеїв, бюджети та діяльність, аналіз загрози для сектору та його еволюцію в найближчі кілька років. Питання були зосереджені переважно на національних музеях, але, згідно з відповідями 87-ми держав-членів ЮНЕСКО, подібних заходів дотримується більшість музеїв світу. Вони особливо постраждали від пандемії COVID-19 [3]. Перед обличчям COVID-19 музейний сектор адаптувався, зміцнюючи зв'язки з громадами та посилюючи співпрацю між музеями для створення спільних рішень.

Найбільш помітний вплив на діяльність музеїв має їхня просвітницька та громадська робота. Припинення традиційних освітніх заходів (відвідування шкіл, екскурсії, майстер-класи) внаслідок пандемії стало болючим досвідом для шкіл. Тим не менш, було вжито багато заходів, щоб музеї продовжували роботу з поширення знань, або шляхом встановлення нових пристроїв (наборів посередництва, які можуть використовуватися родинами за межами музеїв), за допомогою інших засобів масової інформації або шляхом розробки цифрових інструментів. Тут роль інформаційно-комунікаційних технологій, про які широко згадується в Рекомендації ЮНЕСКО щодо музеїв 2015 року, підтвердила свою цінність, оскільки вони були розгорнуті шляхом використання попередніх інвестицій в оцифрування, розвитку віртуальних відвідувань, використання соціальних мереж тощо. Цифровий розрив між регіонами, який вже підкреслювався в попередніх доповідях, був основною перешкодою для виконання освітньої функції музею в умовах карантину. Діяльність музеїв пов'язана не тільки з освітою. Пандемія також ускладнила дотримання заходів щодо безпеки та збереження колекцій і викликала занепокоєння в кількох державах [3]. Світ музеїв, з іншого боку, особливо визнає соціальну роль, яку він покликаний відігравати, особливо, у контексті руху в Сполучених Штатах Америки і в цілому в контексті світової економічної кризи, яка вразила суспільство. Це подвійне спостереження змушує музеї відновити свою прихильність до проблем сучасного суспільства. У зв'язку з цим вони підтримують національні та міжнародні музейні асоціації професіоналів, які виступають важливими партнерами у розвитку галузі.

Як і ЮНЕСКО, країни-члени вжили багато заходів для підтримки музеїв під час пандемії. Одні допомагали у створенні протоколів безпеки на випадок ув'язнення та відновлення роботи музеїв, інші опублікували численні документи щодо дій, які необхідно вжити відповідно до заходів охорони здоров'я для захисту населення та фахівців. Що стосується фінансування, державні субсидії мали залишитися стабільними для чверті штатів, які відповіли на це конкретне запитання, і навіть підвищитися (для компенсації втрат через закриття) ще на одну чверть, але зменшитися, іноді дуже значно (більше ніж на 40%), майже на половину музеїв у країнах-членах, які відповіли на опитування [4]. У цьому відношенні основні загрози для музеїв пов'язані зі зменшенням доходів та його впливом на організацію музейного сектору загалом, а також із загальними наслідками кризи на заходи збереження чи безпеки закладів, а також їхні стосунки з громадськістю.

Деякі держави відзначили цифрові проблеми, викликані цією кризою, а деякі згадали про ризики продажу колекцій музеїв або постійне закриття в результаті кризи. Однак чверть штатів не висловили занепокоєння. Держави-члени також у значній мірі усвідомлювали вплив закриття та зниження відвідуваності на навколишні громади, зниження заробітної плати та втрат у робочих місць (одна третина відповідей), а також загалом на всі робочі місця, пов'язані з туристичним сектором та діяльністю, пов'язаною зі спадщиною, яка настала. На додаток до цих загроз, які мають переважно економічний характер, музеї стурбовані своєю роллю у суспільстві, оскільки вони усвідомлюють зміни, зокрема, в контексті рівних прав, соціальної справедливості та зміни клімату. Музеї через всю свою діяльність є ключовими дійовими закладами для повного залучення суспільства до досягнення 17 цілей сталого розвитку. Порядку денного до 2030 року [2]. Роль державних органів у підтримці, керівництві та фінансуванні музеїв є вирішальною.

У цьому контексті роль ЮНЕСКО полягає у підтримці держав-членів у розробці низки на користь музейного сектору, зокрема, через розвиток потенціалу, беручи до уваги соціальну роль музеїв та цифровий розвиток. Ці дії відповідають мандату ЮНЕСКО щодо охорони культурної спадщини, освіти, боротьби з цифровим розривом та боротьби з незаконним обігом культурних цінностей. ЮНЕСКО – платформа для діалогу та міжнародного

співробітництва для всього культурного сектору та міжнародного співтовариства, метою якого є захист музеїв, визначення їхніх потреб та підготовка їхнього майбутнього [2]. Його роль у визначенні стандартів і рекомендацій передового досвіду спрямована на поширення в усіх регіонах світу, особливо в тих, де музейна мережа все ще нестабільна, знання, отримані цими установами, засновані на уявленні про передачу та надання послуг громадськості. Нарешті, музеї повинні займати центральне місце в культурній політиці, яку прийняли держави-члени для того, щоб вони могли забезпечити охорону та передачу спадщини та заохочення різноманітності культурних проявів, а також отримати вигоду від державного фінансування, яке дає їм змогу виконувати свої функції.

У більшості штатів музеї все ж працювали у 2021 році. Судячи з їхніх відповідей, менше половини (43%) закладів все-таки пережили період закриття на початку цього року [4]. Як відомо, деяким регіонам світу вдалося контролювати або навіть усунути ризики, пов'язані з пандемією, тоді як інші постраждали від другої або навіть третьої хвилі вірусу, зокрема через його мутації. У будь-якому випадку, культурний туризм, як і транспорт, зазнали значного сповільнення в усьому світі, що має серйозні наслідки для музеїв, навіть для тих, які знову відкрили свої двері для відвідувачів. Цілком імовірно, що загальна статистика відвідування музеїв і їх доходів залишиться такою ж, як у 2020 році.

Криза COVID-19 підкреслює важливу роль органів державної влади у розвитку музейних установ, що є центральним у розвитку та передачі знань у нашому суспільстві. Рекомендація ЮНЕСКО 2015 року щодо музеїв уже підкреслила основні проблеми цифрових технологій, розвитку туризму та креативної економіки в цілому, а також соціальну роль музеїв [3]. Криза глибоко підірвала економіку, але ще раз підтвердила важливість цих питань. Це виявило цифровий розрив у музейній мережі та крихкість сектору в ряді регіонів світу. Роль державних органів у підтримці, керівництві та фінансуванні музеїв є вирішальною. Велика кількість держав чітко усвідомлюють, що під час кризи музеї не є тягарем, а є основними спільними активами, джерелами стійкості, які сприяють вирішенню загальнодержавної проблеми. Отже, їх субсидії мають бути збільшені, щоби компенсувати дефіцит бюджетів, спричинений падінням відвідуваності. Таку практику слід заохочувати.

У цьому контексті ЮНЕСКО дає такі рекомендації, які структуровані навколо трьох пріоритетних напрямків:

1) Забезпечення платформи для музейного сектору для продовження діалогу щодо наслідків COVID-19 та посилення співпраці між музеями в міжнародний рівень. ЮНЕСКО підтримуватиме держави-члени та музейні установи в їхніх міркуваннях про виклики та майбутнє музеїв, забезпечуючи спільну базу даних, сприяючи міжнародному співробітництву. Що стосується заходів, здійснених протягом останніх місяців, ЮНЕСКО продовжить анімувати глобальну розмову через організацію дебатів, заходів з підвищення обізнаності, проектів високої популярності у формі спонсорства або спільного дизайну символічних виставок на теми, які є в центрі. мандата ЮНЕСКО. Така робота буде чітко скоординована та проводитиметься у тісній співпраці з двома кафедрами ЮНЕСКО з питань музеїв IV, Національними комісіями ЮНЕСКО, польовими офісами та мережею партнерських організацій, такими як Міжнародна рада музеїв (ICOM), Мережа європейських музейних організацій, або Американський альянс музеїв.

2) Дії державних органів на фінансову підтримку музеї в цей складний період і підготовка до роботи на майбутнє. ЮНЕСКО закликає фінансувати музеї в рамках амбітної культурної політики в ім'я охорони спадщини та різноманітності культурних проявів. Через рік після пандемії ситуація, з якою зіткнулися музеї по всьому світу, викликає занепокоєння. Доступ до культури є ключовим елементом майбутнього людства. Як спільні блага та джерела стійкості, музеї необхідні для функціонування наших суспільств.

3) Робота держав-членів на супровід розробки для користі музейного сектору, зокрема щодо розвитку потенціалу, врахування соціальної ролі музеїв та цифрового розвитку, орієнтованих на всі регіони світу, і особливо ті, де розташовані музейні установи [3].

Музеї дуже зацікавлені у розробці масштабних цифрових проектів, що об'єднують різноманітні види діяльності у сфері освіти, досліджень, навчання, а також з метою створення та збільшення запасів, які наразі все ще занадто обмежені. За підтримки своїх технічних партнерів ЮНЕСКО могла б координувати такі зусилля на глобальному рівні з пріоритетом для музеїв також Африки та малих острівних державах, що розвиваються. Така амбіція дозволила б відповісти на декілька нагальних викликів у сфері освіти, соціальній сфері,

боротьби з цифровим розривом та протидії незаконному обігу культурних цінностей [4]. Пандемія ускладнила підтримання численних заходів, пов'язаних із безпекою та збереженням колекцій, що викликає занепокоєння у держав-членів. Такий проект запропонував би конкретну відповідь на проблеми держав-членів, сприяючи доступу до культури для всіх і в культурному розмаїттю.

Отже, модернізація освіти потребує розширення освітнього простору, залучення до навчально-виховної діяльності нових соціально-культурних інституцій та удосконалення педагогічних технологій, особливо ширшого використання високого потенціалу музейної педагогіки.

Ключовою передумовою організації інформаційної, навчально-виховної, науково-дослідної роботи музею та навчального закладу є педагогічна майстерність музейних і шкільних працівників. Його особливості (за змістом, формою та методами) визначаються як видом чи профілем музею та цільовою аудиторією та її інтересами, так і соціальними запитами. Взаємодія культурних (музейних) установ та навчальних закладів має базуватися на гносеологічних та аксіологічних принципах.

Сучасні дослідники, науковці-педагоги вбачають заявлені цілі та мотивації в контексті першочергових завдань музейної педагогіки, а її функціональність та дія особливо важливі для дошкільного та початкового шкільного рівнів шкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Посохов С. Музей закладу вищої освіти в контексті позашкільної освіти : актуальні завдання. *Наукові записки кафедри педагогіки.* 2019. № 1 (45). С. 47-58. URL : https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-06 (дата звернення: 11.03.2022)

2. Смирнова Т. А. Цифровые технологии в экспозиционном пространстве музея : современные тенденции и перспективы. *Вестник ЯрГУ. Серия : Гуманитарные науки.* 2012. № 4/1 (22/1). С. 14-18.

3. Туташинський В. Музей як освітній простір технологічної освіти. *Збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції.* 2020. С. 216.

4. Яценко В. Практика пізнання літературного культурного надбання : вплив пандемії COVID-19 на систему цінностей, які формує мистецтво слова. *Збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2020. С. 299.*

УДК 811.161.2

Рись Ірина Віталіївна,
здобувачка вищої освіти 31-ПО групи
Науковий керівник:
к. філол н., доц. Комінярська І. М.

ВИКОРИСТАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню розвитку, використанню критичного мислення на уроках української мови в початковій школі. Особлива увага звертається на фази та способи реалізації розвитку критичного мислення учнів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Проаналізовано підручники та уроки української мови для початкової школи. Доведено, що використання критичного мислення необхідне для сучасної людини.*

Ключові слова: *критичне мислення, початкова школа, умови використання, етапи розвитку, уроки української мови.*

Anotation. *The article is dedicated to the research of development and use of the critical thinking at the Ukrainian language lessons in primary school. The special attention applies on phases and methods of realization of development of the critical thinking of students at the literary educational industry lessons. Textbooks and lessons of Ukrainian language in primary school are analysed. It is proved that the use of critical thinking is necessary for a modern individual.*

Key words: *critical thinking, primary school, conditions of use, stages of development, Ukrainian language lessons.*

«Критичне мислення – це набір розумових стратегій і операцій, опанування яких передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовується для формування обґрунтованих висновків і оцінок та ухвалення рішень» [2, с. 9].

Критичне мислення немає певного вікового обмеження, вже з першого класу діти мають достатньо накопиченого досвіду, знань для цього. Саме за допомогою критичного мислення традиційний навчальний процес стає свідомим, продуктивним, безперервним. Таке мислення спонукає дитину використовувати вже накопичені навички та знання для творчого розв'язання проблем різного типу, генерувати власні думки, розуміти та аналізувати судження інших людей, усвідомлювати події, порівнювати інформацію.

Критичне мислення досліджувало чимало українських та зарубіжних науковців починаючи з ХХ – ХХІ століть, зокрема: Д. Дьюї, Р. Пауль, Д. Клустер, М. Ліпман, Д. Брукфілд, Д. Халперн, А. Бідл, Д. Кларк, Р. Енніс, Е. Норріс, Е. Глассер, Д. Халперн та ін. Особливу увагу цьому питанню приділили українські дослідники: О.Тягло, В. Козира, С. Терно, О. Пометун, Т. Воропай та ін.

Американський психолог Дайана Халперн у своїй праці «Психологія критичного мислення» підкреслює, що до складу критичного мислення входить також емоційність та творча уява. Отже, під ним розуміють певний когнітивний процес розширення знань, розуміння відношень та зв'язків між ними. На розвиток яких також впливає і пам'ять. Психолог впевнена, що навички критичного мислення можна розвинути під час навчання.

Олена Пометун вважає, що критичне мислення – це «неупереджене дослідження предмета або проблеми» [2,с.16]. На її думку, цей процес необхідно починати з формування тих, знань, які ми вже маємо про це, та визначення того, що ще нам невідоме. Наступним кроком повинно бути виявлення фактів та розгляд різних варіантів, що у кінцевому результаті сформує осмислення, яке порівнюємо з передсудами учнів та фактів, будуємо основу для особистого судження. Виходячи з цього можна зробити висновок, що для вивчення критичного мислення дітям необхідно дискутувати, навчитися слухати та реагувати на слова один одного, працювати в парах, групах, що у свою чергу підсилить глибше усвідомлення знань. А дослідження дають кращу основу для засвоєння інформації ніж слова. Також Олена Пометун вважала, що саме критичне мислення є певною серцевиною освіти завдяки якій «учні навчаються:

- думати у процесі навчальної діяльності;
- вчитися через практику;
- висловлюватися через практику суджень та оцінку цих суджень.» [2, с.16].

Олександр Тягло дотримувався думки, що критичне мислення має скеровуватися не лиш на мислення інших, а і на само себе. Тому, що лиш так розвивається сильне критичне мислення і тільки це веде до саморозвитку. Крім того, необхідно зрозуміти, що його доповнює творче мислення, або креативність, що у свою чергу ґрунтується на активності підсвідомості. Всі ці аспекти не є повністю вивченні, а тому не можна скласти певний алгоритм вивчення та засвоєння креативності, при тому її можна тренувати, створювати відповідні умови для посилювання навичок.

Мета – дослідити використання критичного мислення як стратегію на уроках української мови в початковій школі.

Існує думка, що критичне мислення є сукупністю певних умінь та навичок, які формуються в результаті взаємодії вчителя з учнями, а не особливим навиком, набутим ними самостійно.

Більшість перелічених вище дослідників вважають, що критичне мислення має такі складові: проблемне, творче та логічне мислення, творчу уяву, емоційність, мотивацію, пізнавальний інтерес та рефлексійну діяльність. А ґрунтується воно, в першу чергу, на взаємодії індивідуальної роботи кожного учня з його інтерактивною працею. Що стосується дітей початкових класів, то навчання їх критичному мисленню відбувається поступово та не приносить миттєвого результату. Тому, необхідно визначити та систематизувати усі умови, при яких формування критичного мислення дасть найкращий результат і стимулює їх до критичного аналізу та до доцільних рішень на уроках української мови та літератури.

Особливу важливо сказати про те, що критичне мислення повинен в собі розвивати також і вчитель, адже без нього не можна точно та правильно підібрати навчальний матеріал, обрати методи та форми роботи з ним. Д. Халперн виділяє такі важливі якості, які властиві людині, що володіє «критичним мисленням, як:

- готовність до планування (вміння стримувати свою імпульсивність і складати план своїх дій);
- гнучкість (відсутність ригідності і догматизму в мисленні, готовність розглядати нові варіанти, прагнення прояснити складні для себе питання, змінювати свою точку зору);
- наполегливість (готовність взятися за вирішення завдання і не відступати, допоки воно не буде вирішено);
- готовність виправляти свої помилки (вміння визнавати, а не виправдовувати свої помилки, вчитися на них, вміння бути відкритим до критики оточуючих);
- усвідомлення (спостереження за власними розумовими діями, тобто по суті, рефлексивний самоконтроль);
- позитивна установка на критичне мислення (активне прагнення навчитися мислити критично)» [7,с.47].

Для того, що надавати стійкі знань та розвивати критичне мислення потрібно звернути увагу на думку Девіда Клаустера, який виокремив п'ять найважливіших аспектів. Перший це те, що критичне мислення слугує самостійним мисленням. Тобто на уроках учні формують власні думки та ідеї. Другий це – відправним пунктом критичного мислення є інформація. Нові знання є мотивуючим чинником, що стимулює критично мислити і це під силу людині у будь-якому віці. Третій аспект – все починається з постановки запитань та осмислення проблеми, що потребує вирішення. Четвертий критичне мислення вимагає доказових аргументів. Адже людина. яка вміє критично думати зустрічаючи якусь проблему знаходить різні шляхи подолання, які підходять їй аргументуючи вибір. Завдання вчителя не тільки вміти знаходити власний вихід з складних ситуацій, а й уміти дослухатися до інших думок аналізуючи їх. П'ятим аспектом є те, що критичне мислення є соціальним. Тобто завдяки роботі в парах, групах, обговоренню та обмінні думок можна закріпити власну позицію.

Зауважимо, що «критичне мислення – це не тільки загальна установка на систематичну рефлексію з метою виявлення і усунення у міркуваннях можливих помилок та хиби. Критичне мислення може бути представлене як точний алгоритм, послідовність добре узгоджених інтелектуальних дій, майстерне виконання яких дозволить досягнути зазначеної мети» [3, с. 22].

Однією з головних характеристик навчання критичного мислення є правило не боятись помилок. Адже помилка властива кожній людині, не зважаючи на її вік чи посаду. Узагалі їх робити вкрай важливо для кращого розвитку та розуміння речей навколо. «…в процесі розвитку критичного мислення до «роботи над помилками» як джерела накопичення досвіду поступово долучається логічний мисленнєвий компонент: як склалося, що не досягнуто бажаного результату, які причинно-наслідкові зв'язки були порушені, на що звернути увагу в наступній спробі.» [2, с. 19]. Тобто, роблячи помилки, діти дізнаються, що саме не сприяло розв'язку задачі, залишають недієвий варіант. І в такому випадку, робота над помилками виділяється не як покарання, а аналіз. Для вчителя дитячі помилки – це ніщо інше, як можливість виявити з чим в неї виникли труднощі.

Виділяють три основні фази навчання критичного мислення. Перша – актуалізація, що має на меті визначити, які знання уже є та поставити оцінку вже набутим умінням та навичкам, визначити подальшу мету навчання; концентрація уваги на темі уроку; стимуляція учнів до генерації ідей. Друга фаза побудови знань – знаходження різниці від сподівань та вивчення навчального матеріалу; прослідковування процесу мислення учнів; узагальнення вивченого матеріалу, складання висновків. Третя – рефлексія, в яку входять узагальнення, інтерпретація та обмін ідеями, думками.

Уроки, що спрямованні на розвиток критичного мислення мають певні відмінності від традиційних уроків: тема уроку формулюється у вигляді запитання, що в свою чергу стимулює дітей досліджувати; очікування повинні бути чітко сформульовані; завдання визначаються до змісту, прийомів спілкування та досліджень.

Є декілька умов, що слугують для формування критичного мислення в учнів початкової школи. В першу чергу – це клімат на уроці, а саме: відкритість спілкування під час уроку, обговорення та висловлення своєї думки, взаємодія з вчителем. Також дуже важливим є

використання запитань високого рівня під час оцінки, аналізу чи синтезу. Друга умова – це те, що більшу частину уроку повинна займати самостійна робота з дослідженнями, адже дуже важливо навчити дітей поєднувати інтерактивну взаємодію з самостійною роботою.

Завдяки використанню методів розвитку критичного мислення на уроках, діти початкових класів відчувають свою особливість та значимість в цьому світі, формують навички висловлювати та обґрунтовувати свою думку і дослухатися до думок інших дітей, уміння чути, допомагати своїм однокласникам.

На основі конспекту Соснової Тетяни Іванівни на тему «Іменник як частина мови. Повторення вивченого про іменник можна розглянути, які методи навчання критичного мислення доцільно використовувати у 4 класі» на уроці української мови. В даній праці на етапі актуалізації опорних знань використанні такі види роботи, як метод «Передбачання». Його суть полягає в тому, що дітям надається певна частина інформації, наприклад тема, і вже на її основі будують припущення, що їм ще не відоме, та що б вони хотіли дізнатися. Таке завдання розвиває усне мовлення та навички створення припущень. Наступний вид роботи – «Асоціативний кущ». Це вправа, під час якої вчитель одним словом повідомляє тему уроку, а учні озвучують асоціації до нього. У свою чергу, це можна фіксувати або на дощі, або у робочих зошитах. Це завдання розвиває мислення, щодо зв'язків між поняттями.

Основна частина конспекту містить у собі завдання «Речення з відкритим кінцем» у якому потрібно доповнити віршовані рядки словами з довідки. Така вправа навчає будувати речення та розуміти їх.

Останній етап є одним із найважливіших для розвитку критичного мислення, адже тут відбувається узагальнення та систематизація набутих знань за урок – це рефлексія. У нашому конспекті вона представлена такою вправою, як «Гронування». Це вже складання асоціацій до вивченої теми. Ця вправа розвиває пам'ять та логічне мислення.

Проаналізувавши підручник «Українська мова та читання» І. О. Большакової за 2, 3, 4 класи, то дійшла до висновку, що підручники відповідають Державному стандарту початкової освіти. В умовних позначеннях присутня позначка «мислю критично». Завдання та ілюстрації сприяють збагаченню словникового запасу учнів, розвитку творчого і критичного мислення та уяви.

У цих підручнику представлено велику кількість завдань творчого характеру та для розвитку критичного мислення. Наприклад: «Побудуй діаграму…», «Запиши по три думки для двох точок зору…», «Зістав правила…». Усі завдання відповідають віковим особливостям дітей та є зрозумілими та цікавими. Вони формуюють в учнів необхідні в подальшому навчанні уміння.

Отже, використання критичного мислення на уроках української мови в початковій школі – це спосіб мислення та життєва компетентність, яку потрібно розвивати.

Критичне мислення є одним із ключових вмінь для сучасної людини. Нас оточує світ безмежної інформації, яка доступна всім і без обмежень, а це, у свою чергу, вимагає від нас певних умінь і навичок її обробки. А саме вміння аналізувати дані, ставити правильні запитання та надавати відповіді на них, сприймання думок інших, допитливість. Тому діти повинні вчитися висловлювати власні думки, відрізняти факти від гіпотез. Все це можна розвивати під час слухання та говоріння, письма й читання, так само, як і під час вивчення інших предметів. Шкільні роки слугують основою для подальшого розвитку особистості. Саме тому так важливо застосовувати методи розвитку критичного мислення на кожному уроці.

У чому ж перспективи критичного мислення? В першу, чергу це уміння керувати власним розумом та життям, знаходити та усвідомлювати найкращі шляхи для розвитку.

Отже, критичне мислення необхідно розвивати у дітей, ще з раннього віку. Адже у швидкозмінному сьогоденні без вміння аналізувати, людина втрачає можливість стати багатогранною, творчою, самодостатньою особистістю з власною точкою зору. З огляду на швидке поширення медіаосвіти, вміння виділяти основне, критично оцінювати та обробляти інформацію є одними з головних якостей свідомої та освіченої людини.

Список використаних джерел

1. Конспект уроку з української мови з використанням технології розвитку критичного мислення у 4 класі. *«Іменник як частина мови. Повторення вивченого про іменник»*. : веб-сайт. URL: https://vseosvita.ua/library/konspekt-uroku-z-ukrainskoi-movi-z-vikoristannam-tehnologii-rozvitku-kriticnogo-mislenna-u-4-klasi-imennik-ak-castina-movi-povtorenna-vivcenogo-

pro-im-347780.html (дата звернення: 06.02.2022).
2. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення в учнів початкової школи : навч. посіб. Київ, 2020. 192 с.
3. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посіб. Харків, 2008. 189 с.
4. *Українська мова та читання (Большакова) 4 клас* : веб-сайт. URL : https://pidruchnyk.com.ua/1585-ukrmova-4-klas-bolshakova.html (дата звернення: 13.04.2022).
5. *Українська мова та читання (Большакова, Пристінська) 3 клас* : веб-сайт. URL : https://pidruchnyk.com.ua/1518-ukrmova-ta-chytannya-bolshakova-3-klas.html (дата звернення: 13.04.2022).
6. *Українська мова та читання: підручник для 2 класу (частина 1)* : веб-сайт. URL : https://shkola.in.ua/1275-ukrainska-mova-2-klas-bolshakova-2019-ch-1.html (дата звернення: 13.04.2022).

УДК 37.013.42

Хомук Юлія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 41-І групи
Науковий керівник:
д. іст. н., проф. Скакальська І. Б.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація: *У статті проаналізовано важливість розвитку в учнів критичного мислення. Розкрито застосування основних технологій розвитку критичного мислення на уроках історії, наприклад, методу «мозкового штурму», засідання експертної групи, «методу проєктів» та інших з метою формування ключових компетентностей в учнів. Авторка підкреслює, що випробувані під час педагогічної практики методики сприяють формуванню в школярів вміння аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати свою думку.*

Ключові слова*: Нова українська школа; історія; технологія; методика; критичне мислення, компетентність.*

Annotation*: The article analyzes the importance of developing students' critical thinking. The use of basic technologies in the development of critical thinking at history lessons, such as the method of "brainstorming", expert group meetings, "project method" and others is applied in order to form key competencies in students. The author emphasizes that the methods tested during pedagogical practice contribute to the formation of students' ability to analyze information, to defend their opinions.*

Key words*: New Ukrainian school; history; technology; method; critical thinking, competence.*

Нова українська школа має забезпечити формування в школяра необхідних компетентностей для успішного життя в соціумі. Нові технології навчання передбачають не репродукцію знань, а діалог з школярем, який критично аналізуватиме події та явища історії тощо. Потрібно більше залучати учнів до активного навчання. Концепція Нової української школи формує запит на модернізацію навчання історії у школі, виокремлення критичного мислення як основного, що сприяє формуванню ключових компетентностей. Відповідно, саме це робить тему дослідження актуальною.

Проблемою розвитку критичного мислення займалися О. Пометун (вчена є співзасновницею платформи «Критичне мислення»), С. Терно. Вчений у своїх дослідження неодноразово наголошував, що навчання історії, повинно бути організоване через критичне осмислення матеріалу, що вивчається, а також через критичне ставлення до власної діяльності. Це повинно бути самостійне пізнання минулого та його сенсу і значення для себе й для розбудови майбутнього. Адже, критичне мислення, насамперед, повинно бути

спрямоване на себе та свою діяльність з метою її удосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення є необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, саме тому особливе місце у навчанні повинна посісти рефлексія (самопізнання з метою самовдосконалення або критичне переосмислення власної діяльності) [6 с. 11].

Метою дослідження є висвітлити застосування технологій розвитку критичного мислення на уроках історії в умовах Нової української школи та навести приклади.

Для досягнення мети дослідження перед собою ми поставили такі завдання:

1) розкрити сутність поняття критичного мислення;

2) показати важливість застосування технології критичного мислення на уроках історії в школі в умовах Нової української школи;

3) висвітлити основні методи, прийоми та засоби розвитку критичного мислення на уроках історії.

У час українсько-російської війни важливо володіти критичним мисленням, зокрема, потрібно критично сприймати інформацію, перевіряти її з різних джерел, не вестися на пропаганду, необхідно швидко приймати вірні рішення. Навички критичного мислення треба розвивати, воно робить життя людини більш осмисленим.

Поняттям «технологія» пройшло довгий і тернистий шлях, ще Я. А. Коменський 400 років тому говорив, що навчання є «технічним», тобто таким, що все, чого навчають, не могло не мати успіху. На основі цього слід сформувати найважливішу ідею технології – гарантованість результату. Такий результат має забезпечити реформа освіти.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння.

Концепціє НУШ передбачений низку ключових компетентностей, які сприятимуть всебічному розвитку учня. Такими компетентностями є: спілкування державною та іноземною мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися упродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя; уміння доносити власну думку; логічний захист позицій; робота в команді; критичне мислення. В нашій роботі, ми детально охарактеризуємо та висвітлимо важливість формування останньої, а саме технологію розвитку критичного мислення.

Для характеристики технологій критичного мислення, спершу пояснімо тлумачення самого поняття. Можна сказати, що педагогічна технологія – це чітка система взаємодії учня та вчителя з планування, організації та коригування освітнього процесу, метою якого є досягнення поставлених завдань та цілей для успішного засвоєння матеріалу.

Виходячи з перерахованих вище визначень, виділяють завдання педагогічних технологій:

- сформувати стійкі знання, закріпити вміння та навички, отримані на уроці;
- закріпити соціальні норми та особливості форм поведінки;
- сприяти розвитку технологічного мислення, вміння самостійно спланувати свою діяльність [4, с. 73].

Однією з популярних педагогічних технологій вважається технологія розвитку критичного мислення – це структурована система дієвих методичних прийомів, які дозволяють враховувати індивідуальні особливості та інтереси учнів, залучати їх до активної участі в навчальному процесі.

Дослідник Терно С., запропонував основні положення розвитку критичного мисленні.

1. Властивості: усвідомлення самостійність, рефлективність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість;
2. Склад: знання (загально методичні принципи та загальні стратегії); процедури (усвідомлення проблеми, доводи, помічати факти, знаходити контраргументи, оцінення та спростування фактів, побудова гіпотез, висновки);

3. Функція: вирішення практичних завдань – розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірна оцінка та ухвалення рішень;

4. Генезис: виникнення та розвиток критичного мислення сприяє низка чинників, кожен з яких може стати пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується комплексом умова, а саме цілі навчання, засоби навчання, зміст навчання, метод навчання, форми навчання, методи контролю, стиль навчання [6 с. 12].

«Під критичним мисленням розуміють самостійну пізнавальну діяльність людини, спрямовану на цілеспрямоване, узагальнене, опосередковане пізнання об'єктивної дійсності, відкриття нових знань, прогнозування та оцінку результатів діяльності в ході вирішення проблем, на основі аналізу та оцінки інформації, обґрунтованості суджень, достовірності знань, при підсвідомому використанні вихідного мінімуму знань і минулого досвіду, що орієнтується на предмет дослідження з використанням рефлексії» [3, с. 91].

Дослідник Р. Джонсон говорить про те, що людина, яка вміє думати критично – це людина, яка володіє розумовою діяльністю, яка дозволяє йому винести здорове рішення [3, с. 80]. Продовжуючи цю думку можна сказати, що такий тип мислення застосовується при вирішенні завдань, формулюванні висновків, прийнятті рішень. Зауважимо те, що здатність мислити критично не дається людині від народження, це розумовий напрямок, який потрібно тренувати. Але вже тут стикаємося з однією з найважливіших проблем: практика розвитку критичного мислення в середній школі ускладнюється відсутністю умов, головною з яких є розробка цілісної концепції критичного мислення. Ми виставляємо вимоги дітям, очікуємо від них позитивних результатів освоєння навчального матеріалу, проте, як правильно це зробити, не пояснюємо. Сучасний школяр поглинає безліч нового матеріалу, але аналізувати його може не кожен. Тому велика відповідальність перекладатися на педагогів, які мають відійти від шаблонного навчання дітей, вивчити алгоритмічний характер нових освітніх технологій та реалізовувати їх у сучасній школі. Тому Нова українська школа, мета якої всебічний розвиток особистості школяра, є актуальним та потрібним нововведення в освітній процес нашої країни.

Метою технології розвитку критичного мислення є забезпечення розвитку критичного мислення за допомогою інтерактивного включення учнів у освітній процес:

• «розвиток базових якостей особистості, таких як: критичне мислення, рефлексивність, комунікативність, креативність, мобільність, самостійність, толерантність, відповідальність за власний вибір та результати своєї діяльності;

• розвиток аналітичного, критичного мислення: виділення причинно-наслідкових зв'язків; розгляд нових ідей та знань у контексті вже наявних; виділення помилок у міркуваннях;

• формування культури читання, що включає уміння орієнтуватися в джерелах інформації, користуватися різними стратегіями читання, адекватно розуміти прочитане, сортувати інформацію з точки зору її важливості, «відсіювати» другорядну, критично оцінювати нові знання, робити висновки та узагальнення;

• стимулювання самостійної пошукової творчої діяльності, запуск механізмів самоосвіти і самоорганізації [5, с 128].

Отже, метою технології розвитку критичного мислення під час уроків є – формування розумових умінь і навиків, які знадобляться підліткам у ході навчальної діяльності, а й у житті. Якщо говорити безпосередньо про уроки історії в школах, то застосування цієї технології дозволяє створити ефективні умови для активізації та подальшого розвитку розумових здібностей учнів.

Критичне мислення, передбачає роботу з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань, проблемних ситуацій.

Пропонується до розгляду структура критичного мислення на уроці. Вона – логічна, її етапи (фази) відповідають закономірним етапам когнітивної (розумової) діяльності особи:

1. Дзвінок. На цьому етапі інформація вислуховується, фіксується, обговорюється, ведеться робота як і в групах й індивідуально.

2. Осмислення. Особливістю етапу вважається безпосередній контакт із новим матеріалом, робота здійснюється індивідуально, але можливий і груповий контакт.

3. Рефлексія. Тут відбувається творча переробка, аналіз та структурування вивченої інформації, здійснюється перевірка та контроль засвоєного матеріалу

У першій фазі учень «згадує», що йому відомо з матеріалу, що вивчається (робить припущення), класифікує інформацію до її вивчення, ставить навідні питання, на які необхідно отримати відповідь, а так само можливе складання списку «вивченої інформації»; розповідь за ключовими словами; систематизація структурування матеріалу (попередні кластери, таблиці); вірні та невірні твердження; заплутані логічні ланцюжки.

У другій фазі учні читають (слухають) текст параграфа, використовують запропоновані вчителем активні методи читання («інсерт»), роблять позначки на полях або ведуть записи в зошиті з осмисленням нової інформації. Тут учителем пропонується використати методи активного читання.

У фазі рефлексія учні зіставляють нову інформацію зі старою, спираючись на знання, отримані щодо матеріалу і роботи з ним. Тут учням пропонується заповнення кластерів та таблиць, які сприяють встановленню причинно-наслідкових зв'язків між блоками інформації, повернення до ключових слів, вірних та невірних тверджень, відповіді на поставлені питання, організація дискусій тощо [4, с. 38].

Використання технології критичного мислення під час уроків історії дуже ефективно. Як приклад розглянемо урок історії України в 11 класі, тема «Наростання економічної кризи в СРСР». На початку уроку на етапі актуалізації знань учням пропонується перевірити пройдений матеріал за допомогою інтелектуальної гри «своя гра». Для цього учні діляться на дві команди і по черзі вибирають блоки тем: блок персоналії, блок дати та події, блок поняття, блок процеси. За кожну правильну відповідь команда отримує 1 бал. Таким чином, учні з легкістю залучаються я в навчальну діяльність, активно беруть участь у процесі гри, а педагог має можливість оцінити рівень знань класу.

На другому етапі уроку учням пропонується ознайомитися з текстом параграфа, використовуючи метод «інсерт». Процеси, які відбувалися в Україні, учні могли бачити та спостерігати за ними з вітчизняних кінофільмів. Вивчаючи параграф, учні на полях роблять позначки: «+» – я це знаю, «-» – я не згоден із цим, «?» – мені не зрозуміло. По завершенню роботи учні обмінюються інформацією, допомагають розібратися один з незрозумілим матеріалом.

Цей прийом передбачає від учня не активного та уважного читання, а безпосередньої роботи з матеріалом параграфа. Він учить як читати, а вчитуватися в текст, простежувати власне розуміння у процесі читання тексту чи сприйняття будь-якої іншої інформації. При використанні цього методу важливо, щоб ці питання не залишилися без відповіді. Цим можуть займатися як самі учні, так і вчитель, але найбільш ефективним вважається взаємодопомога [1, с. 43].

Після прочитання та опрацювання тексту учням слід запропонувати заповнити таблицю, де значки стануть заголовками граф таблиці. У таблицю коротко заносяться відомості з тексту, позначені відповідним знаком. Іноді цей прийом називають «таблицею подвійного запису». Тоді ця таблиця заповнюється відразу, під час роботи з текстом.

Не залишається поза увагою технологія «сінквейн». Використовуючи даний прийом, увага учнів зосереджується на процесі діяльності за допомогою основних понять: історична постать, характеристика, вчинок, посада, значення в історії. Якщо до теми не відноситься певна постать, то можна її замінити певною датою чи подією. Така, на перший погляд, проста технологія здатна розвивати критичне мислення, підвищувати інтерес до теми, розвивати креативність та удосконалювати комунікативні навички. Також можна констатувати, що доволі непоганий спосіб зацікавити учнів, які люблять працювати творчо і не люблять точні науки.

Для закріплення вивченого матеріалу, можна використовувати прийом «ромашка питань». Таксономія питань, створена відомим американським психологом і педагогом Бенджаміном Блумом, досить популярна у світі сучасної освіти. Ці питання пов'язані з його класифікацією рівнів пізнавальної діяльності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка.

Наступний з прийомів – це шість пелюсток – шість типів питань. Відповідаючи на них, слід назвати якісь факти, згадати, відтворити певну інформацію. Їх часто формулюють на традиційних формах контролю: на заліках, з використанням термінологічних диктантів тощо.

Уточнюючі питання. Зазвичай починаються зі слів: «Тобто ти кажеш, що…?», «Якщо я правильно зрозумів, то…?», «Я можу помилятися, але, на мою думку, ви сказали про…?». Метою цих питань є надання зворотного зв'язку людині щодо того, що він щойно сказав. Іноді

їх задають з метою отримання інформації, яка відсутня в повідомленні. Дуже важливо ці питання ставити без негативної міміки.

Інтерпретаційні питання. Зазвичай починаються зі слова «Чому?». У деяких ситуаціях можуть сприйматися негативно – як примус до виправдання. В інших випадках – спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. «Чому здійснюються реформи?». Якщо учень знає відповідь це питання, тоді воно з інтерпретаційного перетворюється на простий. Отже, цей тип питання «спрацьовує» тоді, якщо у відповіді присутній елемент самостійності.

Творчі питання. Коли питання є частка «би», а в його формулюванні є елементи умовності, припущення, фантазії прогнозу. «Що змінилося б у світі, якби українці отримали незалежність держави після смерті Й. Сталіна?», «Як ви думаєте, як розвиватиметься історія відновлення культури України?».

Оціночні питання. Ці питання спрямовано з'ясування критеріїв оцінки тих чи інших подій, явищ, фактів. «Чому щось добре, а щось погано?», «Чим один урок відрізняється від іншого?» і т.д.

Практичні питання. Завжди, коли питання спрямоване на встановлення взаємозв'язку між теорією та практикою, ми його називатимемо практичним.

Досвід використання цієї стратегії показує, що учні різного віку (починаючи з першого класу) розуміють значення всіх типів питань (тобто можуть навести свої приклади).

Як рефлексія учням пропонувалося заповнити схему «Наслідки економічної кризи» за трьома напрямками: політичні, економічні та культурні. За допомогою цього методу учні демонструють знання, які придбали протягом уроку. Цей вид роботи ефективніше здійснювати індивідуально, оскільки це дозволить повноцінно охарактеризувати рівень роботи кожного учня.

Використання технологій розвитку критичного мислення сприяє формуванню проблемного та аналітичного світогляду школярів. В ході використання вказаної технології, вчитель може організувати виконання самостійних робіт, які потребують від підлітків використання ними знань, умінь та навиків, які вони отримали та засвоєння нових способів діяльності. Неординарна постановка проблемного запитання здійснює вплив на увагу учнів.

У старшій школі, а саме в 11 класі, використання подібних методів створює умови для формування таких якостей, як комунікативність, інформативність, мотивація до навчальної діяльності. Так само, цей метод дозволяє вчителю організувати та провести цікавий урок, який надовго запам'ятається учням, і безперечно не пройде безслідно. Урок історії дозволяє використовувати всі можливі варіанти методу критичного мислення, оскільки цей урок зачіпає всі форми взаємодії вчителя та учня, учня та засоби навчання.

До прикладу наведемо застосування методу «мозкового штурму». Його суть полягає в тому, що відбирається група кваліфікованих експертів, але оцінки і висновки робляться в ході засідання експертної групи. Всі експерти діляться на 2 групи: перша генерує ідеї, а друга – їх аналізує. При цьому забороняється критикувати ту чи іншу ідею. Ідея з якою погодяться більшість експертів, і вважається правильною. Зазначу, що цей метод розроблений для отримання максимальної кількості пропозицій. Його ефективність вражаюча: 6 осіб за півгодини можуть висунути 150 ідей.

Також, важливо згадати за «метод проєктів». Унікальність та важливість якого полягає в тому, що він зорієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових. Найскладнішим для впровадження у навчальний процес дослідницьких проектів є організація цієї діяльності, а особливо підготовчий етап. Учитель при плануванні на навчальний рік має виділити провідну тему чи декілька тем, які будуть винесені на проектування. Далі необхідно сформулювати відповідну кількість як індивідуальних, так і групових тем, робота над якими потребує засвоєння учнями необхідних знань і формування необхідного досвіду. Але вчителю слід мати на увазі, що проект учня може перетворитися в реферат, а реферат просто витягується із інтернету.

Нашим завданням для окреслення технологій щодо розвитку критичного мислення є аналіз застосування проблемного навчання. Наведу такий приклад, в ході пояснення нового матеріалу, вчителю потрібно задавати учням проблемні питання.

З метою раціонального розвитку критичного мислення учнів старших класів необхідно при плануванні процесу навчання передбачати розвиток критичних якостей особистості. При цьому вчителю необхідно враховувати спеціальну систему роботи над мотиваційною, змістовною та процесуальною сторонами мислення.

Аксіологічна компетентність, як частина історичної компетентності, на наш погляд найбільш складна. Її формування можемо співвідносити з критичним мисленням. Для прикладу візьмемо тему для 11 класу «Наростання системної кризи в СРСР». Під час уроку вчитель проводить дискусію-дослідження. Ключовими питання може бути: «Чи можна було уникнути системної кризи в СРСР?». В ході уроку використовує такі методи: пошуково-дослідницькі, «мозковий штурм». Форми організації навчання: фронтальна, групова. На підготовчому етапі уроку учні поділені на пошуково-дослідницькі групи, кожна з яких повинна опрацювати питання «Чи можна було уникнути системної кризи в СРСР?». Учні аналізують історичні джерела, порівнюють факти, дають оцінку історичній події, дають моральну оцінку вчинкам людей. Для аналізу і дослідження цього питання метод «мозкового штурму» підійде ідеально. Отож, ми бачимо, що формування аксіологічної компетентності, в основу якої входить формулювання версій й оцінки історичного руху і розвитку, тісно перегукується з технологіє формування критичного мислення.

Критичне мислення – це один з видів інтелектуальної діяльності людини, який характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння, об'єктивності підходу до навколишнього інформаційного поля. Критичне мислення, таким чином, – не окрема навичка, а комплекс навичок та умінь, які формуються поступово, у ході розвитку та навчання дитини. Технологія розвитку критичного мислення пропонує певні методи, прийоми та стратегії, що поєднують процес навчання за видами навчальної діяльності у покроковій реалізації кожної стадії заняття. технологія розвитку критичного мислення через читання та лист є структурою уроку, що складається з трьох етапів: стадії виклики, смислової стадії та стадії рефлексії.

Отож, закінчуючи обговорення щодо застосування технології розвитку критичного мислення на уроках історії в умовах Нової української школи, підкреслюємо, що використання вчителем в ході навчального процесу різноманітних засобів навчання сприяє ефективності засвоєння нового матеріалу. Учні ставлять перед собою ціль не лише автоматичного заучування матеріалу, а й осмислювати його для подальшого використання не лише в школі, але і в практиці життя. Саме ця мета і ставиться перед педагогом: дитина повинна планувати свої дії таким способом, щоб у будь-якій ситуації знайти правильне рішення. Також в учнів формуються важливі компетентності, такі як ініціативність, навчання протягом всього життя, робота в команді, ініціативність, аналіз та самоаналіз, критика та самокритика, аргументація власних суджень, вміння використовувати нові технології інформації та комунікації та ін. Урахування вимог НУШ у навчанні історії вимагає: організовувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій; критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку суспільств, враховуючи тогочасні історичні умови; вміти протистояти труднощам; займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку; бачити важливість політичних та економічних змін в певний історичний період; робота з історичними джерелами, документами; об’єктивна оцінка історичних подій.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Формування універсальних навчальних процесів у основній школі. Миколаїв : Просвітництво, 2010. 159 с.

2. Заїр-Бек С. І. Розвиток критичного мислення під час уроку. Миколаїв : Просвітництво, 2011. 223 с.

3. Зайцева Т. А., Родічева А. А. Використання технології критичного мислення як методу підвищення пізнавальної зацікавленості учня. 2015. 79-98 с. URL : http://elibrary.ru/item.asp?id=26516530 (дата звернення: 10.02.2022)

4. Мельникова О. Л. Проблемний урок або як відкривати знання разом із учнями. 2002. 168 с.

5. Сачинська І. В., Сорокіна А. В. Технологія розвитку критичного мислення як ефективна умова реалізації вимог щодо результатів освоєння основної освітньої програми ТОВ. 2015.127-128 с. URL : http://elibrary.ru/item.asp?id=23653057 (дата звернення: 10.02.2022)

6. Терно С. Теорія розвитку кричного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

7. Шевченко М. І. Педагогічні технології : соціалізація школярів під час уроків суспільствознавства. Київ, 2008. 127 с.

УДК 37.013.42

Чорна Світлана Петрівна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук В. Д.

РЕТРОМАНДРІВКА СЕЛОМ ЗА СТАРОЮ КАРТОЮ ЯК ФОРМА КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ (на матеріалах з історії Романового Села та його околиць)

Анотація. *Краєзнавство є одним із засобів виховання гідних громадян України.Використання в шкільному курсі історії місцевого матеріалу допомагає зробити минуле доступним, зрозумілим і цікавим. Одна із форм роботи – уявна ретромандрівка краєм з допомогою оригінальної старовинної карти.*

Ключові слова*: краєзнавство, ретромандрівка, старовинна карта, Романове Село.*

Annotation. *Local lore is one of the means of educating worthy citizens of Ukraine. The use of local material in the school history course helps to make the past accessible, clear and interesting. One of the forms of work is an imaginary retro-journey through the region with the help of an original old map.*

Keywords: *local lore, retro-journey, ancient map, Romanove Selo.*

Краєзнавство є одним із джерел виховання гідних громадян України.Воно допомагає школярам усвідомити нерозривний зв'язок, єдність історії свого села чи міста з історією та сьогоденням країни; відчути причетність до них кожної людини, кожної родини; визнати своїм найпершим обов'язком, честю стати гідним послідовником кращих традицій рідного краю. Через призму дослідження подійкраєзнавство сприяє глибокому і всебічному вивченню яскравої, але непростої історії нашої Батьківщини, осмисленню її ролі на тлі європейської і світової культури, прилученню підростаючого покоління до духовної та історичної скарбниці свого народу.Основи шкільного краєзнавства були закладенні видатними педагогами та громадськими діячами М. Драгомановим, С. Русовою, М. Костомаровим, К. Ушинським [5].

Використання карт на значно полегшує роботу вчителя історії, адже учні можуть краще уявити події, побачити території, місцевість, вулиці, дороги, як вони були розташовані, що на них знаходилося, як велися бойові дії, хто з якої території наступав тощо. Також можна проводити екскурсії по карті – сучаснійчи старовинній, це даєучням змогу краще ознайомитисяз територією, детальнішерозвідати історію села, міста, тощо. Картографічні знання перебувають у тісному зв'язку з історичними. Тому вміння користуватися картою є засобом для усвідомленого сприйняття подій і явищ історії. Отож, у шкільному курсі історії карта є важливим засобом вивчення історії на уроках, вона значно полегшують роботу вчителя й учнів [5].

Краєзнавчий матеріал може використовуватися в шкільному курсі історії в контексті виховної, освітньої, розвивальної функцій навчання з великим результатом. Він збагачує уявлення учнів про епоху, сприяє усвідомленню історичної інформації, створює умови для розуміння та відчуття особливостей життя та побуту людей минулих століть. Завдання краєзнавчого змісту формує в школярів пізнавальний інтерес до історії.Заняття краєзнавством сприяє підготовці молоді до активного життя, розумінніюі сприйняттюнею української національної ідеї, засвоєнню національних цінностей: української історії, культури, традиціям, мови. Краєзнавчі матеріали можна черпати з різних джерел, які містять інформацію з місцевої історії [1].

Одним із джерел краєзнавчої інформації для роботи в школі є старовинна карта.Вона не тільки передає статичні дані, а й наочно відображує текстовий матеріал. Під час роботи з зі старою картоюважливо не тільки вчити учнів орієнтуватися в історичному просторі, а й,

перш за все, зіставляти, формулювати завдання не так поглиблювати елементарні вміння учнів, як узагальнювати історичні події [8].

Картографічні джерела – це такий вид зображення реальних явищ, який у графічній формі передає структуру, динаміку та взаємозв'язки. Для вивчення карт існує спеціальна історична та географічна дисципліна, історична картографія, яка займається вивченням, створенням і використанням карт, а також дослідженням антикварних картографічних зображень. Карта є одною з найуніверсальніших моделей земної поверхні, інструментом дослідження і прогнозування та каналом передачі інформації [7].

Існують різноманітні правила роботи з картами. Історичні карти відрізняються за змістом, за масштабом (велико-, середньо- і дрібномасштабні). За допомогою карт, планів місцевості та картосхем вивчається локальність історичних подій. Історичні карти не дають конкретного предметного уявлення про події, мовою символів вони відтворюють просторово-часові структури. Використання карт значно облегшує пояснення матеріалу на уроці [8].

За старою картою можна проводити ретромандрівку певною територією. Спробуємо здійснити їїРомановим Селом та його околицями. Така мандрівка допоможе учням краще вивчити історію поселення, наочніше уявити, як виглядала його територія в минулому. Першочерговими джерелами нам слугуватимуть три старі карти: карта Галичини 1790 р. за виданням 1824 р. [9]., адміністративна карта Королівства Галичини і Володомирії 1855 р.[10]. і аркуш «Підволочиськ» т. зв. Спеціальної карти Австро-Угорської імперії, який уперше був надрукований 1880 р.[11], а пізніше не раз перевидавався із відповідними змінами [3].

Романове Село – одне з поселень Байковецької ОТГ теперішнього Тернопільського району. Село знаходиться на дуже родючих землях неподалік від Медоборів, завдяки яким температура тут нижча, ніж у Тернополі.

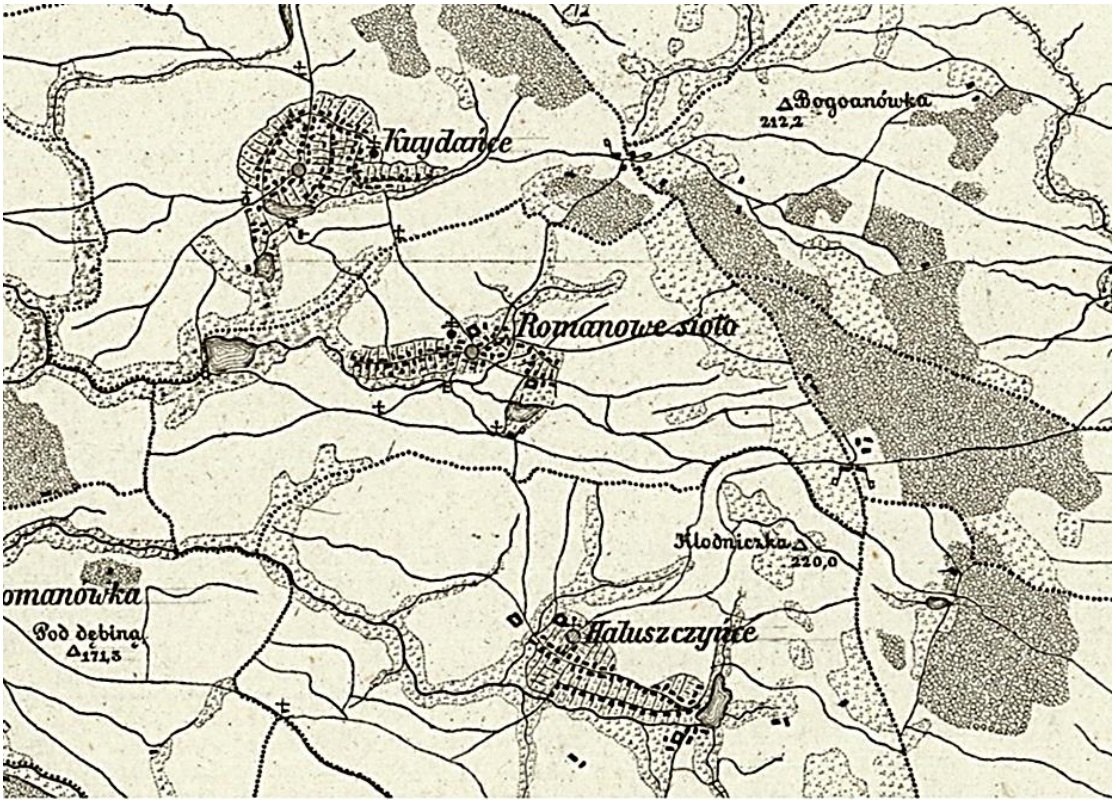


Рис. 1. Романове Село та його околиці на карті 1855 р.

У поселення дуже багато історія. Як змінювалася його територія, можна побачити на вказаних картах. Першу писемну згадку про Романове Селов записі до актової книги, датованому12 жовтня 1444 року[4].

5 серпня 1772 р. була підписана таємна угода про поділ Речі Посполитої між Австрією, Пруссією та Росією. За цимиактомтериторія селавідійшла до Австрійської імперії. Занексованих українських і польських земель Габсбурги утворили окрему провінцію під назвою Королівство Галичини і Володомирії. 1867 року Австрійська імперія була

реорганізована в Австро-Угорську. Романове Село перебувало в цій імперії аж до загибелі ЇЇпід час революції 1918 року.

Розташоване на шляху Тернопіль – Підволочиськ, поселення складалося з двох частин: з одного боку – Мазурівка, де жили поляки з роду Муравських, а з іншого – Бойки, де проживали українці та євреїШульбауми, що були власниками тутешнього фільварку йтримали шинок. Пізніше, коли поляки виїхали до Польщі, на звільненій ними території, почали селитися українці. Площа села становила близько 1000 га землі [6, с. 54–55].

Романове Село тягнеться вздовж річки Дзюравої, правої притоки річкиТеребної, яка бере свій початок із джерела біля селаКиданцій тече через с. Ангелівка із заходу на схід. У селі річку називають Жаб'ячкою. На схід від центру села тягнеться ліс та гора-одинець Сабариха, назва якої походить, можливо, від праслов'янського імені Сабара або старослов'янського слова«бар», що означало «болото, мокровина» [6, с. 14].

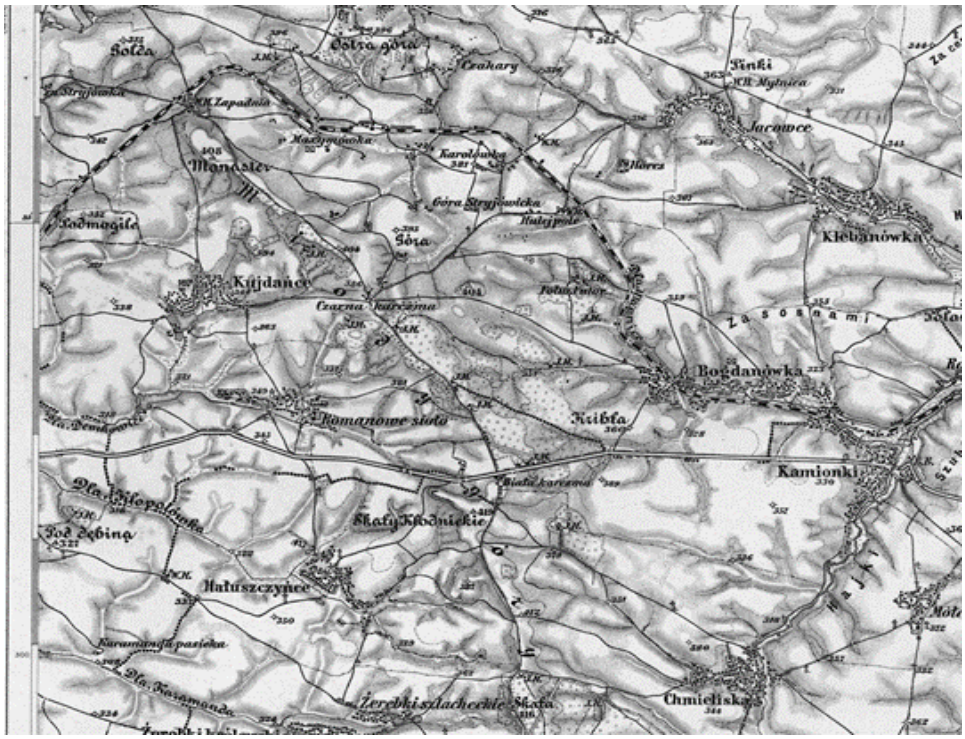


Рис. 2.Романове Село та його околиці на карті 1880р.

На картах ми бачимо позначення хреста, який знаходиться на північ від Романового Села, у бік села Киданці. Там знаходилися в минулому стара церква іцвинтар. Перед входом до церкви стояли два поросли мохом і надгробні хрести, на одному з яких був напис «Земля Романова». Очевидно, у могилі спочивав якийсь Роман, що міг бути власникомпоселення і датийому назву від свого імені. Інші хрести на карті – це старий цвинтар та фіґури. Ще одним хрестом позначений на карті костел, який був побудований за кошти пані Муравської. Вище костелу стоїть панський будинок, кругом якого яблуневий сад.

1848 р. в Галичині скасували панщину. Більшість українського селянства була залежна від пана, тож ліквідація панського права викликала зміну звичного способу життя села, установила нові можливості для його мешканців. У північній стороні від центру села, до цвинтаря встановили «хрест свободи», який був присвячений цій події.

Окремими умовними знакамина картах позначено водяний млин, біля якого розташований ставок, що знаходився в бік села Киданці. Біля млина проходила дорога в одну сторону на село Ангелівку, а в іншу – на Киданці.

Романове Село знаходиться на старовинному шляху Тернопіль – Підволочиськ.Через поселення проходить також старовинна дорога на Збараж. Біля села проходить дорога до лісу, яка далі біжить на села Богданівка та Максимівка. Через ці села проходить залізнична колія, яка прокладена ще в XIX ст. Як бачимо, Романове Село становило своєрідний вузол шляхів, відтак було розташоване зручно сільського життя.

З Романового Села можна помандрувати до села Киданці. Історія цього поселення теж дуже багата і тісно переплетена з історією Романового Села. Киданцівходять у Збаразьку об'єднану територіальну громаду Тернопільського району. Через поселення протікає згадана вище річка Дзюрава. Перша писемна згадка – 1464 р. На карті ми бачимо, що село мало назву Куйданці.

За старою картою, село Киданці займає досить велику територію. Через поселення проходить дорога від Романового Села до Збаража. Вулиці розтягнуті по всій площі. На схід від центру села бачимо умовний знак у вигляді хреста, яким позначена церква. Недалеко від центру ставок, а на греблі водяний млин. Недалеко від ставка ще один хрест, ним позначено костел. Біля ставка проходить дорога до наступного ставка, а звідти до Романового Села та села Ангелівка.

Як і в Романовому Селі, у Киданцях на честь скасування панщини теж встановили «хрест свободи». На схід від поселення знаходяться ліс і Киданецькі скелі, які в народі називають Лисою горою, Скалоюі Лопатою. Перша гора – Лиса – томуназивається так, що на вершині їїспочатку був дубовий гай, після вирізання якого вона стала«лисою». Скала розташована між Лисою та Лопатою. Назва походить від слова «скала», що означає «кам'яна гора, скеля». Лопата знаходиться на північному сході від села. Причина назви не відома. За Лопатою, біля лісу, знаходиться згадана вище гора Сабариха, яка заходить на територію Романового Села [6, с. 14–15].

Село Киданці поділялося на дві частини – Руській бік іМарківщину. Сторону, де жили українці, називали «Руський бік». Поляки проживали з протилежного боку, на Марківщині. За легендою, польську сторону назвали на честь якогось пана Марка, який володів усією територією Марківщини [4].

Про саме село Киданці та його назву існує багато легенд. За однією з них, колись у світі панувала страшна хвороба – чума. Не оминула вона й це поселення. Люди хворіли і помирали, а тим, хто залишився в живих, довелося покинути рідні домівки. Та любов до рідної землі виявилася сильнішою, і тільки-но люди дізналися, що хвороба відступила – повернулися назад на свої землі. Зустрічні запитували: «Куди йдете?», а ті відповідали: «У кинуті землі». Відтоді й з'явилася назва «Киданці», похідна від слова «кидати»[6, с. 19].

Ще одне поселення, яке ми відвідаємо під час нашої ретромандрівки, це Галущинці. За легендою, назва села походить від прізвиська якогось Галушки, одного з перших жителів, нащадки якого прибрали собі прізвище Галушинські [2].

Галущинцілежать на північ від Романового Села і належить до Підволочиської громади. Біля поселення проходить дорога Тернопіль – Підволочиськ. Перша писемна згадка про Галущинці датується 1540 роком. У цей час воно становило власність шляхетського роду Давидовських. Первісне село було спалене татарами, які проходили через «гребельку на схід».Досі на його місці відкопують биту цеглу й черепки. Нове поселення почали відновлювати східніше і ближче до лісу, щоб у разі потреби можна було заховатися від ворогів.

На карті, бачимо, що село займає велику територію, на якій тягнеться двома довгими вулицями. У кінці поселення став, а за ним луги й сади. А далі, уже в сторону сусіднього поселення Жеребки, до якого через Галущинці проходить дорога, тягнеться ліс. У центрі села бачимо хрест – умовний знак костелу. У селі переважало польське населення, прихильники римо-католицького обряду. В XIX столітті костел згорів від удару блискавки, тому що був дерев'яний. У 1868 році було посвячено костел із каменю. У селі був млин, який належав єврею Шойлу. На початку XIX ст. маєток у Галущинцях належав Е. Ліпчинському, згодом – відомим панам Федоровичам. У 1880-х роках тут працювала сільська однокласна школа.

Використання в шкільному курсі історії краєзнавчого матеріалу дає можливість зробити його доступнішим, зрозумілішим іцікавішим. Місцевий матеріал збагачує уявлення учнів про епоху, сприяє засвоєнню історичної інформації, створює умови для розуміння та відчуття особливостей життя та побуту людей минулих століть.Стара карта місцевості слугує надзвичайно багатим джерелом такого матеріалу і дозволяє учням «доторкнутися» до минулого на прикладі звичного для них довкілля. Робота з такою картою формує в учнів чіткепросторове уявлення про історичні процеси.

Уявна ретромандрівка краєм з допомогою старої карти посилює інтерес до історії свого краю. Під час її проведення можна не тільки почути про минуле, але й побачити територію,

про яку розповідається. З нашої мандрівки ми довідалися про територію Романового Села та його околиць, сусідніх сіл Киданці та Галущинці; побачили, як були розташовані вулиці, де проходила дорога, де знаходились річки, ставки, ліси, сади, луги, церкви, костели, фільварки; навчилися розуміти умовні знаки. Принагідно поглибили історичні знання і почули різні легенди, пов'язані з назвами сіл. Тому можна сказати, що старовинна карта є багатим джерелом для вивчення місцевої історії.

Список використаних джерел

1. Бугрій В. Зміст історичного краєзнавства у навчальних програмах для загальноосвітніх шкіл України (1958–1991рр). *Сумська старовина*. 2014. № XLV. С. 92–98.

2. Історія міст і сіл Української РСР : у 26 т. Тернопільська область. Київ : Головна редакція УРЕ, 1973. 666 с.

3. Сосса Р. Історія картографування території України : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2007. 338 с.

4. Тернопільщина. Історія міст і сіл : у 3 т. Т. 2. Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2014. С. 298–299.

5. Хижняк Т. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії. *На урок освітній проект.* 2020. URL : https://naurok.com.ua/vikoristannya-kraeznavchogo-materialu-na-urokah-istori-206563.html (дата звернення: 10.03.2022)

6. Чечота Г. Киданці: від минувшини до сьогодення. Київ : Смолоскип, 2016. 198 с.

7. Шуліга А. Організація роботи учнів з історичною картою. *Історія в школі*. 2018. URL : https://www.historyua.com/2018/09/17/organizatsiya-roboty-uchniv-z-istorychnoyu-kartoyu. (дата звернення: 08.03.2022)

8. Шевченко О. Використання історичних карт на заняттях з історії України. ТОВ «Всеосвіта». 2018 URL : https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-istoricnih-kart-na-zanattah-z-istorii-ukraini-21231.html (дата звернення: 15.03.2022)

9. *Koenigreich Galizien und Lodomerien herausgegeben im Jahre 1790 von Liesganig. Nach den Vorzuglichsten neuern Hulfsquellen vermehrt und verbessert von dem K. K. Oest. Generalquartiermeisterstabe im Jahre 1824*. [Maasstaebe 1:288 000].

10. *Administrativ-Karte von den Königreichen Galizien und Lodomerienmit dem GrossherzogthumeKrakau und den Herzogthümern Auschwitz, Zator undBukowina in 60 Blättern* / C. R. von Kummersberg. Maasstaebe [ca 1:115 000]. Wien : Verlag u Eigenthum von Artaria, 1855.

11. *Specialkarte der K. u. K. Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Zone 17, Col. XXXIV.Podwołoczyska. Maßstab: 1:75 000. Wien : Militärgeographisches Institut, 1880.

УДК 811.161.2

Швайко Марія Віталіївна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М.

ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА І СЛОВОТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню будови слова і словотвору на уроках української мови у 5-6 класах. Розглянуто кількість годин для вивчення даної теми. Проаналізовано методи та прийоми, які рекомендовано для вивчення на уроках української мови.*

Ключові слова: *будова слова, словотвір, орфографія, навчальна програма, урок.*

Annotation. *The article is devoted to the study of word structure and word formation in Ukrainian language lessons in grades 5-6. The number of hours for studying this topic is considered. The methods and techniques recommended for studying in Ukrainian language lessons are analyzed.*

Key words: *word structure, word formation, spelling, curriculum, lesson.*

На сьогоднішній день дуже важливо володіти нормами української літературної мови, використовувати її в усній і писемній формах. Вміння учнів вільно спілкуватися українською мовою в різних життєвих та мовленнєвих ситуаціях за всіма правилами – головне завдання вчителя-словесника. Але неможливо сформувати мовну культуру без вивчення розділів «Будова слова» і «Словотвір». Оскільки вони допоможуть учням правильно утворювати слова, не допускати помилок, зробити їхню мову більш досконалою. Вивченню цих розділів приділено мало уваги, хоча вони так само важливі як і «Морфологія», «Орфографія» чи «Лексикологія». Саме тому вважаємо, що тема нашої роботи є актуальною.

Проблема вивчення розділу «Будова слова. Словотвір» на уроках української мови була цікава таким відомим вченим та мовознавцям, як Марії Плющ, Марії Пентилюк [6], Володимиру Горпиничу, Зінаїді Сікорській та іншим. Вони висвітлили це питання у своїх працях. На сьогодні тема все ще актуальна і є предметом для досліджень таких лінгвістів і дидактів, як Наталія Менчинська, Борис Ананьєв, Ганна Люблінська, Олександра Савченко, Василь Онищук та ін. Попри численність наукових праць, присвяченій даній проблемі, все ще існують питання, які потребують відповідей.

Мета статті – дослідити вивчення будови слова і словотвору на уроках української мови у 5-6 класах; розглянути кількість годин, відведених програмою та проаналізувати теми, що пропонуються для вивчення. Поставлена мета передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань:

1) розглянути праці дослідників, присвячені даній проблемі;
2) окреслити зміст Навчальної програми з української мови (ДС, 2011);
3) проаналізувати підручники з української мови для 5 і 6 класу.

Вагому роль у вивченні української мови посідають розділи «Будова слова» та «Словотвір». Вони тісно пов'язані з орфографією, тому вивчається синхронно. Українська мовознавиця Марія Пентилюк зазначала, що «Опанування розділів «Будова слова» і «Словотвір» стає ґрунтом для засвоєння правопису слів, тому у зв'язку з вивченням словотвору та будови слова подаються правила написання префіксів, суфіксів, чергування приголосних при словотворенні» [6, с. 77].

Особливо важливо сказати, що у 5 класі вивчається розділ «Будова слова. Орфографія» на опанування якого Навчальною програмою (2017) відведено 9 годин +1 на повторення. На розділ «Словотвір. Орфографія», що вивчається у 6 класі, також відведено 9 годин +1 на повтор.

Слід зазначити, що будова слова (морфеміка) – це «розділ мовознавчої науки, у якому розглядаються значущі частини слова, відношення між спорідненими словами» [8, с.133].

Слід зазначити, що С. Пономаренко у своїй праці писав, що «Термін «словотвір» уживається в 3-х значеннях.

1. Словотвір вивчає процеси й закономірності утворення похідних одиниць наявними в мові способами з використанням словотворчих засобів або без них. У цьому значенні цей термін синонімічний термінам «словотворення», «деривація».

2. Словотвір – це субрівень (проміжний рівень) мовної системи, що містить у собі ієрархічно впорядковану сукупність похідних слів. Особливістю проміжних рівнів є те, що мовна одиниця одного рівня функціонує на іншому рівні. Словотвір є субрівнем (проміжним рівнем), а не рівнем мови тому, що використовує основну одиницю морфологічного рівня – морфему – для творення одиниць лексико-семантичного рівня – слів (лексем).

3. Словотвір – це розділ мовознавства, який складається з трьох частин: морфеміки, словотвору та деривації; кожна із цих частин має свій об'єкт, мету і завдання; вивчає словотвірну структуру похідних слів, комплексні одиниці як складові словотвірної системи мови, способи й закономірності творення слів у сучасній мові» [7, с.117].

Варто сказати, що словотвір можна вивчати у таких двох аспектах, як діахронічний та синхронний. «Історичний (діахронічний) словотвір досліджує реальну історію виникнення слів певної мови, відповідні процеси і закономірності, процес формування словотвірної системи мови, її змін та розвитку. Описовий (синхроний) словотвір вивчає відношення словотвірної мотивації, які існують між словами, їх морфемну і словотвірну структуру, зв'язки співвідношення між спільнокореневими словами на певному етапі розвитку мови» [4].

Загальні питання будови слова і словотвору розглядали такі вчені, як Олександр Біляєв, Марія Плющ, Катерина Плиско, Ніна Клименко, Марія Пентилюк, Іван Ковалик, Володимир Горпинич та інші.

Першим серйозним дослідженням словотвору в українському мовознавстві вважається праця Івана Ковалика «Вчення про словотвір (словотворчі частини слова)», яка вийшла у 1958 році. Іван Іванович Ковалик відомий передусім як вчений-дериватолог та основоположник вчення про словотвір як самостійної лінгвістичної дисципліни. Мовознавець присвятив низку праць цій темі, довів необхідність відокремлення словотвору в системі мови, розглянув та побудував словотвірну систему, не оминув питання зв'язку словотвору з іншими мовознавчими науками. Ковалик досліджував і проблеми словотвірної синонімії, антонімії та омонімії; вводив нові визначення словотвірних одиниць. У дериватології сформував цілу систему наукових термінів і понять. Також розглядаючи питання методики словотворчого аналізу слова, стверджував, що даний аналіз «робить більш глибоку семантичну, морфологічну і синтаксичну характеристику» [3, с. 32].

Багато досліджень з'явилося у 70-х роках, коли розпочався шалений розвиток українського словотворення, «з-поміж яких виділяються праці: Ніни Клименко, Катерини Городенської, Теодозія Возного, Віталія Русанівського, Лідії Родніної, Арнольда Грищенка, Лідії Юрчук, Галини Гнатюк та ін., результатом чого, врешті, стала узагальнювальна колективна праця, виконана в Інституті мовознавства імені О. О. Потебні, «Словотвір сучасної української літературної мови» (1979) [10].

Методистка та професорка Марія Яківна Плющ зробила значний внесок у мовознавство. Вона активно досліджувала проблеми словотвору, опублікувала низку статей, монографій посібників та підручників. За матеріалами кандидатської дисертації було підготовлено навчальний посібник для вчителів «Словотворення та вивчення його в школі», який вийшов двома виданнями (Київ: Рад. школа, 1969 і 1985).

Доробок науковиці Марії Іванівни Пентилюк охоплює різноманітні теми, проблеми, жанри та напрями. «Серед них концепції, стандарти, програми (причому для різних рівнів – стандарту, академічного, профільного), підручники, підручники-комплекти, посібники в таблицях і схемах, посібники для різних типів шкіл та для вищої школи, методичні рекомендації, вказівки, методичні поради, розробки, монографії (у тому числі й колективні), статті, тези, словники, довідники, тести тощо» [5, с. 10].

Пентилюк Марія окреслила такі основні завдання з вивчення розділів «Будова слова» і «Словотвір»:

1) «сформувати в учнів стійкі уміння розрізняти форми слів і спільнокореневі слова;
2) забезпечити знання особливостей значущих частин слова;
3) навчити здійснювати морфемний і словотворчий аналіз слова» [6, с. 77].

Важливо сказати, що лінгвістка описала методи і прийоми навчання будови слова і словотвору, які варто використати вчителю-словеснику на уроках при вивченні даних розділів. До методів належать:

- «слово вчителя (розповідь, пояснення);
- бесіда (евристична бесіда);
- спостереження, аналіз мовних явищ (з елементами проблемного програмованого навчання, алгоритмізації);
- робота з підручником;
- вправи» [6, с. 78].

До прийомів відносяться:

- «спостереження над структурою, семантикою і функціонуванням значущих частин слова;
- добір та зіставлення спільнокореневих слів;
- виділення морфем у структурі слова;
- з'ясування семантики слова;
- утворення слів за допомогою різних афіксів;
- морфемний та словотвірний розбір;
- робота зі словниками» [6, с. 78].

Варто наголосити на тому, що «Чинні програми з української мови … підвищили вимоги щодо вивчення морфемної будови слова і словотвору. Згідно з цими вимогами учням

подаються відомості про корінь, префікс, суфікс як значущі частини слова. Закінчення вивчається як засіб зв'язку слів у словосполученні і реченні. Учнів навчають членувати слова за їх морфемним складом, розпізнавати значення морфем, визначати, як утворилося слово» [4].

Слід зазначити, що на уроках української мови у 5 класі в розділі «Будова слова. Орфографія» вивчаються такі теми: «Основа слова та закінчення. Змінні й незмінні слова», «Корінь слова. Спільнокореневі слова та форми слова», «Префікс і суфікс», «Орфограми в значущих частинах слова», «Написання префіксів пре-, при-, прі-», «Узагальнення вивченого з розділу «Будова слова. Орфографія» [1, с. 205].

Тоді як учні 6 класу з розділу «Словотвір. Орфографія» вивчають наступні теми: «Змінювання й творення слів», «Основні способи словотворення», «Зміни приголосних при творенні слів», «Складні слова. Правопис складних слів», «Творення й правопис складноскорочених слів», «Узагальнення вивченого з теми «Словотвір. Орфографія» [2, с. 253].

Порівнявши дані теми можна зробити висновок, що одним із важливих завдань у 5 класі є розширення знань й усвідомлення та засвоєння поняття морфемної будови слова, а у 6 класі – поглиблення поняття про особливості словозміни і способи словотворення.

При цьому Пентилюк Марія у своїй праці стверджувала: «Знання про значущі частини слова, способи словотворення, уміння членувати слова на морфеми, визначати способи творення слів – одна з передумов успішного опрацювання морфології і засвоєння орфографічних правил» [6, с. 79].

Отже, вивчення будови слова і словотвору на уроках української мови у 5-6 класах – це фундамент для вивчення сучасної української мови, у тому числі морфології та орфографії. Вивчення будови слова допомагає учням усвідомити зв'язки між спорідненими словами, правильно вживати їх у мовленні, краще орієнтуватися та розвиватися в системі вивчення української мови. Знання зі словотвору допомагають школярам зрозуміти як творяться слова різних частин мови та усвідомити як мова поповнюється новими словами.

Завдяки результатам досліджень вітчизняних науковців ми переконуємося в тому, що свідоме оволодіння учнями знаннями про будову слова і словотвір сприяє не лише збагаченню, уточненню й систематизації словникового запасу, а й закладає основу для вільного володіння орфографічною, граматичною та стилістичною нормами української мови.

Аналізуючи програми та підручники з української мови, ми бачимо, що вивченню будови слова та словотвору приділено мало уваги. Саме тому, ми вважаємо, що потрібно розширити теоретичні та практичні знання про будову слова і словотвір на уроках української мови. Перспективу подальшого дослідження бачимо в курсовій роботі на тему: «Теоретико-методичні основи вивчення будови слова і словотвору в 5 класі ЗЗСО».

Список використаних джерел

1. Заболотний О. В. Українська мова. 5 кл.: підруч. для закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 208 с.

2. Заболотний О. В. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 256 с.

3. Ковалик І. І. Вчення про словотвір. Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. 83 с.

4. Махиня Наталія. Особливості вивчення будови слова і словотвору у загальноосвітніх навчальних закладах : веб-сайт. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2011_2/visnuk_35/pdf (дата звернення: 28.12.2021).

5. Навчальні програми для 5-9 класів : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 04.01.2022).

6. Пентилюк Марія Іванівна. Основні віхи життя і наукової діяльності. *До 80-річчя від дня народження і 50-річчя науково-педагогічної діяльності* / упор. В. Л. Федяєва. Херсон : Айлант, 2016. 161 с.

7. Пентилюк М. І. Методика української мови як наука і навчальна дисципліна : веб-сайт. URL : file:///C:/Users/admin/Desktop/пентилюк_1641223915.pdf (дата звернення: 04.01.2022).

8. Пономаренко С. Сучасна українська мова : Морфеміка. Дериватологія. Морфонологія: навч. посіб. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 300 с.

9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2011. 368 с.

10. Філюк Л. М. Сучасний концептуальний апарат словотвору – основа для дослідження деривацій процесів : веб-сайт. URL : http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/4960/1/118-124.pdf (дата звернення: 28.12.2011).

УДК 811.161.2

Шелест Христина Олегівна,
здобувачка вищої освіти 11-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М.

ВИВЧЕННЯ МІФІВ ТА ЛЕГЕНД НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ

Анотація: *Вивчення міфів та легенд українців на уроках української літератури у 5 класі. Проаналізовано теоретичні аспекти вивчення міфів та легенд, їх види, що вивчаються п'ятикласниками. Доведено, що легенди поділяються на такі різновиди: міфологічні, біблійні та героїчні.*

Ключові слова: *міфи, легенди, фольклор, українська література, різновиди легенд.*

Abstract: *The article studies Ukrainian myths and legends at the Ukrainian literature lessons in the 5th grade. The theoretical aspects of the study of myths and legends and their types learned by the fifth graders are analyzed. It is proved that legends are divided into the following varieties: mythological, biblical and heroic.*

Key words: *myths, legends, folklore, Ukrainian literature, various legends.*

Фольклор – це така органічна та невід'ємна частина культури будь-якого народу, в тому числі й українського. Фольклор вважається невід'ємною частиною української культури. Він – скарбниця різного роду інформації про побут народу, його звичаї й традиції, життя та вірування. Тексти фольклорного характеру містять у собі загалом світоглядні уявлення народу про буття та накопичення життєвого досвіду, а також спробу креативного переосмислення.

Міфи, як і фольклор, мають велике естетичне значення. Фольклор і міфологія споріднені з народною фантастикою. Народні уснопоетичні романи здаються нам правдоподібними, тобто романами в об'єктивній дійсності. Міфологічним романам навіть не притаманне здійснення їхніх фантазій. Значення фольклору для культури, дуже важливе, бо відображає та репрезентує унікальні психологічні особливості українському народу. Вони окреслюють українця та його характер. Духовне багатство українського народу не лише невіддільне від навколишніх історичних подій, а й невіддільне від краси, сили та бажання щирої волелюбної душі українського народу. Вважається, що вивчати фольклор – це знати усну народну творчість як найважливішу духовну сферу нашого народу.

Вцілому український фольклор, українська література та мова є дуже цінним джерелом інформації про наш народ, його культуру, історію, уподобання та естетичні смаки, моральні норми та цінності. Це також засіб передачі такої інформації з покоління в покоління. Як слушно зазначає М. І. Кравцов, «фольклор відображає і народну філософію, і політичні устремління, і моральні норми, і естетичні принципи, що виводить його за межі побутових функцій» [7,с. 11].

Усна словесність – одна із найдавніших форм передавання історичних знань. Вона присутня у всіх народів світу. Її первісні види розвивалися разом із духовними і матеріальними цінностями людини, її мовою і буттям. У них навіки закарбувалося світовідчуття, моралі, вірування, життєвий досвід, історична пам'ять та родинні взаємини. У процесі свого розвитку усна словесність викарбувала свої форми, не втрачаючи, а навпаки збагачуючи українську літературу, тобто основні її мотиви, народну драму, замовляння, міфи, народну прозу, ліричні пісні, дитячий фольклор, обрядову поезію та багато іншого. З

часом із появою письма перед нами постала писемна форма словесності, яка з часом виділилася у вид мистецтва – літературу.

За час свого формування та розвитку кожного народу, його культури, літератури та філософії неможливо було оминути міфологічний період. Людина почала виокремлювати себе у світі природи, намагалася зрозуміти що відбувається з нею і власне навколо неї, поринути і осмислити всі події, але все ж таки велику кількість явищ довкілля вона ще не могла пояснити доцільно, тому робила це на основі своїх вірувань, а покладаючись на магічні дії, думала, що може впливати на них. Людина спостерігала, що у людському світі багато речей відбувається аналогічно як і в світі природи: все живе народжується, росте, цвіте, втрачає свою силу та могутність і в кінцевому результаті все ж таки помирає.

«Термін «міф» (від грецького mithos – розповідь) у різних випадках може мати різні значення. Часом він виступає як давнє уявлення про світ, яке виникало у людини в процесі його освоєння. В релігії – це сюжетно оформлена та персоніфікована догматична основа. Мистецтво використовує давні міфи, функціонально й ідейно переосмислюючи, перетворюючи їх в художні образи» [2, с.9].

Зауважимо, що науковці-філологи найчастіше розглядають міфологізм у літературі в тісному зв'язку з фольклором. Наприклад, Р. Марків подає традиційну схему процессу міфотворення у художній літературі: «міф – фольклор – література». Дослідник доводить, що міфологічні образи, мотиви, сюжети, архаїчні уявлення найповніше відображаються саме у текстах фольклорних творів різних жанрів. «Міф проникає у структуру літературного твору через фольклор, створюючи при цьому глибинний смисловий підтекст художньої реальності» [8, с. 37-38].

Вивчаючи особливості української міфології як невід'ємної частини української і світової культур, забезпечуємо формування загальнокультурної компетентності школярів. Крім того, знання української міфології стають підґрунтям для розуміння особливостей творів жанру сучасного фентезі, їх відмінностей від творів наукової фантастики, що сприяє формуванню і читацької культури (Логвіненко) [6, с. 91].

Адже міф – це найдавніша поезія, і наскільки вільними й різноманітними можуть бути поетичні погляди народу на довколишній світ, настільки вільні й різноманітні витвори його поезії (Сердега) [7, с. 8].

Аристотель зазначав, що міфи створюють законодавці для навіювання натовпу, для виконання законів і для вигоди закону. Тлумачення богів як обожнених історичних осіб. На думку Геродота міфи – це відображення історичних подій.[2, с.10] .

На думку М. І. Стебліна-Каменського «міф – це розповідь, яку там, де вона виникла та існувала, приймали за правду» [2, с.10].

Не викликає сумнівів той факт, що Ірина Костюк у своїй статті сказала: «…міф через свою символічність є зручною мовою для опису вічних моделей індивідуальної та суспільної поведінки, загальних законів соціального та природного космосу, він дозволяє вийти за соціально-історичні та просторово-часові межі задля виявлення «загальнолюдського» змісту» [5, с. 405].

Дослідниця Оксана Тиховська у дисертаційному дослідженні розглянула «..релікти давніх українських міфів, збережених у деяких жанрах фольклору (колядках, легендах, казках, ритуалах), простежено їх зв'язок з психологією людини, зі специфікою об'єктивації в них символічної історії становлення свідомості індивіда» [9, с.8].

Мета статті – дослідити міфи та легенди на уроках української літератури у 5 класі.

За дослідженнями Ірини Костюк: «Міф – явище багатогранне, складне, міф еволюціонує та змінює своє функціональне навантаження в історії культури»[4, с.377].

Дослідниця фольклору стверджує, що «міфи – це таємничий світ. Він створений людиною. Світ пояснює природу, космос і саму себе. Таємничий світ трансформує силу, яка всім керує і на неї можна покластися. Таємничі механізми, які приводять у рух усе забезпечують безсмертя» [4, с.367].

У структурі уроків української літератури в 5 класі детально вивчається міф. Він як елемент фольклору та словесного мистецтва складений на початку вивчення української літератури в 5 класі. За підручником Авраменко «Міф – це розповідь, що передбачає уявлення наших далеких предків про створення світу, його будову, богів та демонів, різних фантастичних істот» [1, с.8].

Зрозуміло, що таке ж майже твердження пропонується учням 5 класу в підручнику Коваленко «Міф – це розповідь про богів, духів, героїв, надприродні сили, які брали участь у створенні світу» [3 ,с.14].

Отже, що міфи – це первісні уявлення про всесвіт і людину, реальні і фантастичні елементи людської поведінки. Для опанування фольклористичного матеріалу із розділу «Світ фантазії і мудрості» на уроках української літератури для вивчення міфів і легенд відведено 5 годин.

У структурі уроків української мови вивчаються легенди. Легенда – це розповідь фантастичного роду про неймовірну подію або життя та діяльність якоїсь істоти. Легенди бувають: міфологічні, біблійні та героїчні. До міфологічних відносяться уявлення про Всесвіт, природу, богів та демонів, до біблійних належать життя святих та перших християн, а героїчні містять у собі історії героїчних вчиків історичних осіб.

При цьому вивчається легенда «Про зоряний віз». Тема: історія появи сузір'я Зоряний Віз. Основне завдання – показати на прикладі дівчини риси порядності, чуйності, доброти, щирості та відповідальності. Ідея: уславлення прекрасної, щирої, доброзичливої юної дівчини, яка живе не тільки для свого блага, а й для того, аби допомагати тим, хто цього потребує.

Разом з тим учні опановують міф «Берегиня». Тема: показати зародження людської цивілізації, покровитильницею якої стала Берегиня. Ідея: Добро завжди перемагає зло.

Між іншим п'ятикласники вивчають міф «Чому пес живе коло людини». Тема: продемонструвати шлях самого найкращого місця для життя собаки та її захист. Ідея: людина – господар природи. Продемонструвати людську силу, розум та могутність. Показати перевагу людини між усіма істотами.

Також вивчається легенда «Дажбог». Тема: Демонстрація сили і величі вмогутнього володаря «над богами, над людьми і над усім світом» Сварога – славетного Дажбога-Сонця. Ідея: уславлення могутнього і славного Дажбога, даючого і караючого.

Для закріплення знань учнів по даній темі Авраменко Олександр пропонує три тестові завдання. Сім теоретичних запитань з такими трактуваннями:

1) Що таке фольклор? Чому народну творчість називають усною?

2) Чим легенда відрізняється від міфу?

3) Поміркуйте й розкажіть, чому героїв легенд народ наділяв надлюдськими можливостями.

4) На які різновиди поділяють легенди?

5) Що означають, за легендою сім великих зірок та одна маленька на нічному небі?

6) На скільки частин за змістом можна поділити легенду «Чому пес живе коло людини» ?

7) Людина сильніша від лева, царя звірів, фізичною силою чи чимось іншим? Поясніть свою думку [1, с.10-11].

Відповідно до методики навчання української літератури такі завдання допоможуть засвоїти матеріал, заглибитися в тему уроку і дати змогу логічно мислити, міркувати, дати відповідь на поставлене перед ними запитання.

Слід зазначити, що на домашнє завдання в даному підручнику запропоновано прочитати в мережі Інтернет (або спеціальній літературі) легенду про назву їхньої вулиці, району, села чи міста, підготуватися і розказати її класу. Саме це завдання дасть змогу розширити свій кругозір, більше знати про свій край і знову ж таки закріпити матеріал про вивчення міфів.

Разом з тим у 5 класі вивчається легенда «Неопалима купина». Тема: показати завзятість, мудрість та силу волі українського народу у боротьбі жителів Дорогобужа з угорськими та польськими загарбниками. Ідея: показати стійкість, могутність та незламність українського народу та його землі.

Також опановується міф «Як виникли Карпати». Тема: історія виникнення Карпатських гір за народним повір'ям. Ідея: правда та справедливість завжди здобуває перемогу над кривдою та гнітом.

При цьому в структуру фольклору введено міф «Чому в морі є перли і мушлі». Тема: розповідь про золоту черепаху, яка допомогла закоханим, та в морі появилися перли і мушлі. Ідея: продемонструвати баланс в природі і людських відносинах.

Після цього міфу автор підручника пропонує наступні завдання для покращення засвоєного матеріалу. Це – одне завдання тестового характеру про язичницьких богів, наступні два завдання учням пропонується встановлення відповідності. В одному встановлення відповідності між персонажами та назвою твору, а в другому –поєднання назви легенди з її уривком. Після цього п'ятикласники повинні опрацювати наступні теоретико-практичні запитання:

1) Поясніть, за якими ознаками твір «Берегиня» – міф, а «Як виникли Карпати» – легенда.

2) Який момент у міфі «Берегиня» найбільш емоційно напружений? Чому ви так уважаєте?

3) Випишіть у зошит імена героїв міфу «Берегиня» у дві колонки: у першу - тих, хто належить до світу добра та світла, у другу – до світу зла та темряви.

4) Який вчинок угорського короля з легенди «Неопалима купина» свідчить про те, що він розважлива людина?

5) Розгляньте ілюстрацію до легенди «Як виникли Карпати». Чи вдало на вашу думку вона передає процес створення Карпат за легендою? Чому ви так уважаєте?

6) Чи можна репліку Карпа: «За мою роботу, пане, доведеться заплатити зухвалістю» вважати правильною? За що люди любили цього хлопця?

7) Який фрагмент із легенди «Чому в морі є перли і мушлі» фантастичний? Прочитайте його. Після цього учні повинні переказати твір. Наступне завдання полягало в тому аби діти подумали чию б роль вони хотіли зіграти. Домашнє завдання полягає в тому, що вони повинні намалювати ілюстрацію до легенди «Чому в морі є перли і мушлі» (за бажанням) і прочитати народний переказ «Прийом у запорожці» та виписати незрозумілі слова [1, с.17-18].

Відповідно до методики навчання української літератури ці завдання дуже доцільні і доречні, адже завдяки їм учні зможуть розвинути свою уяву, поміркувати над хорошим і поганим, взяти для себе приклад і зробити висновки, краще пірнути у глибину знань, проявити свою фантазію, краще розібратися у даному матеріалі та додатково прочитати ще один твір та разом з класом вивчити нові незрозумілі слова, які неодмінно стануть у нагоді в подальшому їхньому житті.

Після вивчення теми «Міфи і легенди», на які відведено 5 годин, учні на уроці література рідного краю опановують легенди та перекази Тернопілля, їх тематичне розмаїття.

Для поглибленого опрацювання міфологічного аспекту навчального матеріалу пропонуємо вивчати такі легенди Тернопільщини: «Ластівка», «Про Ірву», «Дівочі скелі», «Золота липа», «Про скарби», «Печери закоханих», «Де взялися дикі голуби», «Місце де живе чорт», «Повернувся сивим», «Чи приносили людей у жертву на горі Богит» і легенди власне Кременеччини: «Якби каміння вміло говорити», «Легенда про гору гостру», «Кременець», «П'ятницькі хрести».

Для уроку позакласного читання можемо запропонувати наступні українські народні легенди і перекази: «Гнів Перуна» (за Сергієм Плачиндою), «Сокіл Род», «Прадуб», «Білобог і Чорнобог», «Коляда і мара», «Земля», «Божич», «Перун», «Стриба», «Великодні легенди», «Легенда про тополю», «Калина», «Бабине літо», «Барвінок», «Волошки», «Легенда про мак», «Легенди про писанки», «Місто сміла», «Хліб і золото», «Звідки пішло прізвище й ім'я Богдана Хмельницького», «Зозулені черевички», «Найдавніша легенда про заснування Києва», «Ой Морозе, Морозенку», «Білгородський кисіль», «Прийом у Запорожці», «Квітень в гостях у Березня», «Лісова Панна», «Чому в морі вода солона», «Макітрина балка», «Звільнення Києва від облоги печенігів», «Про створення Землі», «Чого сонце бува сумним», «Легенда про українську вишиванку».

Отже, вивчення міфів та легенд на уроках української літератури в 5 класі має системний характер, що ґрунтується на теорії й практиці навчання. Теоретичні аспекти – це визначення поняття щодо фольклористичного матеріалу (міф, легенди та їх різновиди), що представлені у підручнику Олександра Авраменка. Практичний характер легенд – це розподіл вивчених творів за різновидами, окресленими в підручнику: міфологічні («Про зоряний віз», «Чому пес живе коло людини», «Чому в морі є перли і мушлі», «Дажбог», «Як виникли Карпати»), біблійні («Берегиня») та героїчні («Неопалима купина»).

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Українська література 5 клас : Київ : Грамота. 2013. 8 с.
2. Дарморіз О. Міфологія : навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. 9 с.
3. Коваленко Л. Українська література: підруч. для 5 класу : Видавничий дім «Освіта», 2013. 14 с.
4. Костюк І. Міф як соціокультурнй феномен : Функціональне навантаження. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2010. Вип. 21. 377 с.
5. Костюк І. Міфологема : історія поняття в науковому дискурсі. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2011. Вип. 22. 405 с. URL : http://https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/22/38.pdf (дата звернення: 28.03.2022).
6. Логвіненко М. Теорія та практика навчання і виховання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. 37. 91 с.
7. Сердега Р. Конспект лекцій зі спецкурсу «Українська лінгвофольклористика» : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 11 с.
8. Сидоренко Ю. Вивчення літературних творів з міфологічними структурами експліцитичного типу в 9-11 класах загальноосвітньої школи : теоретичні засади, система компетентностей. *Наукові записки НДУ ім.. М. Гоголя*. 2012 С. 37-38.
9. Тиховська О. Міфологічні образи та магічні ритуали в українському фольклорі Закарпаття : етнопсихологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра ф. наук : 10.01.07. Львів, 2021. 39 с.

УДК 811.161.2

Шикута Анна Василівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню формування орфографічних умінь і навичок учнів 5 класу ЗЗСО. Проаналізовано уроки з теми «Орфографія» та типи вправ. Доведено, що саме такі вправи є найбільш дієвим засобом формування орфографічної грамотності учнів.*

Ключові слова: *орфографічна грамотність, правопис, орфограма, диктант, компетентність.*

Annotation. *The article is devoted to the study of the formation of spelling skills of 5th grade students higher educational establishment. Lessons on the topic of "Spelling" and types of exercises for studying this section are analyzed. It is proved that such exercises are the most effective means of forming students' spelling literacy.*

Key words: *spelling literacy, spelling, spelling, dictation, competence.*

Сучасне життя ставить особливо високі вимоги до рівня грамотності учнів, вимагає від них уміння користуватися писемною формою української літературної мови у різних сферах суспільного життя. Саме тому, одне з найважливіших завдань, яке доводиться розв´язувати вчителю-словеснику – це формування навичок грамотного письма у школярів. Головна мета навчання української мови в середній школі полягає у «формуванні компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатої мовної особистості» [8]. Зважаючи на це, актуальним є компетентнісний підхід до вивчення української мови, оскільки він покликаний плекати мовну особистість, яка не тільки знає українську мову, а й постійно використовує її у повсякденному спілкуванні, любить, шанує і дбає про її збагачення, розвиток і престиж.

На сьогодні досить поширеною в методиці навчання української мови є проблема поєднання здобутих знань, умінь і навичок учнів у здатності практично їх застосовувати у складних, нестандартних умовах, адже школярі практично не вміють використовувати

теоретичні знання у конструктивних та творчих завданнях. Хоч питанню орфографічної грамотності приділяється значна увага, проте у багатьох випускників шкіл не сформовано належні навички грамотного письма, вони недостатньо володіють комунікативними вміннями й навичками. Отже, на уроках української мови потрібно працювати над виробленням у школярів орфографічної компетентності.

Проблемі орфографічної компетентності приділили увагу українські дослідники – О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Хом´як, Н. Шкуратяна, О. Караман, Н. Бондаренко, М. Пентилюк, В. Вітюк та інші.

У підручнику «Методика навчання української мови у схемах і таблицях» Марії Іванівни Пентилюк наведено основні принципи, методи і прийоми навчання орфографії та інших розділів мови, види орфографічних вправ, робота над орфографічними помилками тощо. На нашу думку, це один із найкращих підручників з методики вивчення української мови [3].

За доведеннями Миколи Самійловича Вашуленка в підручнику «Методика навчання української мови в початковій школі» стверджується, що «…оволодіння нормами писемного мовлення є одним із найважливіших завдань вивчення мови, необхідною складовою мовної освіти школярів і важливим засобом піднесення культури їхнього писемного спілкування» [4, с. 281].

Слід зазначити, що Іван Миколайович Хом´як у статті «Унормоване мовлення як передумова досягнення орфографічної компетенції» характеризує процес формування орфографічних навичок, який «…передбачає поетапне навчання, що здійснюється шляхом реалізації загальнодидактичних і методичних принципів, на основі комунікативно-діяльнісного підходу» [2, с. 123].

У праці «Властивості українського правопису як основа формування правописної компетентності учнів» Неллі Бондаренко розглядає принципи українського правопису, адже «…Побудова ефективної методики навчання учнів 5-7 класів українського правопису неможливе без врахування особливостей системи сучасної української літературної мови» [6].

У шкільній практиці прийняте паралельно ознайомлення з орфографічним матеріалом під час вивчення фонетики, словотвору та морфології. Більшість учених (М. Баранов, М. Вашуленко, О. Караман) визнають, що подібне розташування орфографії в шкільному курсі української мови загалом забезпечує наукові основи розуміння учнями сутності орфограм, а також поступовість і тривалість роботи над формуванням орфографічної грамотності [8].

Очевидно, що Валентина Володимирівна Вітюк у праці «Формування орфографічної компетентності учнів основної школи» визначає основні типи вправ для формування орфографічних умінь і навичок: орфографічне редагування, вправи на переклад, орфографічне моделювання, синтаксичне конструювання та наводить приклади таких завдань [1, с. 18]. Особливий інтерес становить формування орфографічної грамотності на уроках української мови в 5 класі та умови й засоби вчителя за допомогою яких формується така компетентність.

Мета статті – визначити основні умови та засоби формування орфографічної грамотності учнів 5 класу на уроках української мови.

Реалізацію мети вбачаємо у виконанні таких завдань:

1) проаналізувати зміст розділу «Орфографія» у 5 класі;

2) розглянути типи вправ для вироблення в учнів орфографічних умінь і навичок;

3) визначати найбільш дієві засоби формування в учнів орфографічної компетенції.

Формування загальної культури учнів неможливе без розвитку в них навичок грамотного письма. На сьогоднішній день в теорії і практиці актуальним залишається питання підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Грамотність – слово багатозначне. У поширеному розумінні воно означає насамперед написання слів і речень без помилок, згідно з існуючими нормами правопису, які відповідають усталеним нормам сучасної літературної мови [7].

Орфографія – один із найважчих розділів мовознавства, який має особливе соціальне значення, адже стосується інтересів усього суспільства. Під орфографією розуміють:

а) систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні;

б) розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання [4, с. 281].

Під орфографічною грамотністю розуміють уміння правильно вживати графічні засоби (букви, дефіс, пропуск, контакт) для відтворення усного мовлення на письмі відповідно до прийнятих правил правопису [4, с. 283]. Серед важливих умов формування в учнів орфографічних навичок називають свідоме й міцне засвоєння ними теоретичних знань з орфографії, виконання достатньої кількості правописних вправ, різних за ступенем складності й рівнем самостійності.

Відповідно до програми з української мови орфографія вивчається в 1-7 класах, однак робота над удосконаленням орфографічних знань і навичок не припиняється. У 8 - 9 класах вона проводиться під час вивченням синтаксису, набираючи характеру узагальнення, повторення та закріплення. Звичайно, розширюється й лексична база, на якій відбувається зміцнення орфографічних навичок. У старших класах орфографічна робота здійснюється також при написанні творів, їх аналізі і під час роботи над помилками.

У 5 класі розділ «Орфографія» введений у зміст навчання разом з розділами «Фонетика. Графіка. Орфоепія».

Для формування орфографічної грамотності в 5 класі на уроках української мови окреслено такі теми:

- Орфограма. Правила переносу слів з рядка в рядок.
- Позначення на письмі ненаголошених [е], [и] в коренях слів.
- Спрощення в групах приголосних.
- Чергування голосних і приголосних звуків.
- Чергування у-в, і-й
- Правопис префіксів з-, роз-, без-.
- Правила вживання знака м´якшення.
- Уживання апострофа.
- Подвоєння букв на позначення збігу однакових приголосних.
- Подвоєння букв на позначення подовжених приголосних.

У «Методиці навчання української мови» М. Пентилюк визначено такі типи вправ з навчання орфографії:

- акустичні – навчають слухати і розрізняти звуки мови;
- артикуляційні – навчають правильно артикулювати звуки мови;
- спостереження над звуковим складом слів та їх вимовою – спрямовують на визначення кількості голосних і приголосних звуків у словах;
- правильна літературна вимова – сприяють засвоєнню правильного наголосу, формують правильну вимову звуків та позначення їх на письмі;
- списування з фонетичним завданням – сприяють вдосконаленню правописних навичок, закріпленню знань з фонетики, графіки, орфоепії;
- з'ясування відношень між вимовою і написанням – допомагають з'ясувати тотожність чи розбіжність між буквами і звуками у словах;
- фонетичний розбір – сприяє засвоєнню орфоепічних і правописних навичок;
- виразне читання речень, текстів – сприяє кращому розумінню висловлюваної думки, полегшує мовне спілкування;
- редагування речень і текстів – сприяють виправленню немилозвучності тексту;
- диктанти – сприяють формуванню необхідних умінь і навичок, контролю засвоєних знань;
- творчі – сприяють виробленню правильної дикції, виразного читання, правильного наголошування слів, виділення логічного наголосу [3, с. 64].

Для формування практичних навичок щодо орфографічної компетентності учнів 5 класу в підручнику з української мови для 5 класу О.В. Заболотного [9] використані такі типи вправ, наприклад:

1) правильна літературна вимова [9, с. 90]:

Завдання (вправа 223). Спишіть слова, позначте місце наголосу. Виділене слово запишіть фонетичною транскрипцією, а також поділіть на склади. Який із цих складів наголошений?

Новий, гетьманський, колесо, черговий, зручний, виразний, олень, завдання, український, літопис, запитання, одинадцять, кидати, діалог, кілометр, легкий, чотирнадцять, корисний, столяр.

2) списування з фонетичним завданням [9, с. 98]:

Завдання (вправа 242). Спишіть слова, уставляючи пропущену букву е або и. Як вимовляємо в них ненаголошені [е], [и]? Поряд напишіть перевірні слова з наголошеними [е],[и], позначте наголос.

Безз..мельний, с..лянин, зуп..нитися, пор..нати, в..сло, х..литися, л..пневий, в..чірній, в..шневий, т..плиці, ст..бло, ш..рокий, з..мувати,ст..лити.

3)артикуляційні завдання [9, ст. 100]:

Завдання (вправа 249). А. Вимовте вголос слова, звертаючи увагу на глухі приголосні, позначені виділеними буквами.

Про**сь**ба, боро**ть**ба, про**с**ити, боро**т**ися.

Б. Визначте позицію цих звуків у словах (перед голосним чи приголосним,

глухим чи дзвінким). Простежте, у якій з колонок указані звуки звучать чітко, виразно, а в якій – як парні їм дзвінкі.

В. Зробіть висновок про особливості вимови глухих приголосних.

4)творчі завдання [9, ст. 124]:

Завдання (вправа 334). Уявіть, що ви з родиною їдете до якогось міста й треба купити квитки. Прочитайте наведене речення-прохання, уставляючи почергово на місці пропуску подані назви міст у потрібній формі. Які звукові чергування ви помітили?

Дайте, будь ласка, три квитки до ….Київ.., Харків…, Чернігів…, Львів…, Миколаїв…,Тернопіль…

Завдання (вправа 341). З´ясуйте відношень між вимовою і написанням.

У кожній групі слів знайдіть одне, яке відрізняється від інших написанням.

1. Мавп(’)ячий, черв(’)як, від(’)ємний.
2. Трох(’)ярусний, пів(’)яблука, духм(’)яний.
3. Р(’)ясно, дзв(’)якнути, з(’)єднання.
4. Риб(’)ячий, без(’)язикий, верб(’)я.

Отже, формування орфографічної грамотності на уроках української мови здійснюється на кожному уроці в 5 класі за допомогою засобів та спеціальних типів вправ. Формування загальної культури учнів неможливе без розвитку в них правописних умінь і навичок. Цей процес здійснюється безпосередньо на уроках з вивчення теми «Орфографія», де відбувається формування орфографічних умінь і навичок. Серед важливих умов формування в учнів орфографічної грамотності називають свідоме й міцне засвоєння ними теоретичних знань з орфографії, виконання достатньої кількості правописних вправ різних за ступенем складності й рівнем самостійності. У 5 класі тема «Орфографія» вивчається у зв´язку з іншими розділами мовознавства, серед яких: фонетика, орфоепія, графіка. На уроках орфографії використовуються різні типи вправ: артикуляційні, списування з фонетичним завданням, правильна літературна вимова, з´ясування відношень між вимовою і написанням, творчі. Саме орфографічні вправи є найбільш дієвим засобом формування орфографічної компетенції учнів. Аналізуючи програми та підручники з української мови, ми бачимо, що вивченню орфографії приділено мало уваги. Саме тому, ми вважаємо, що потрібно розширити теоретичні та практичні знання з цього розділу на уроках української мови. Перспективу подальшого дослідження бачимо в курсовій роботі на тему: «Орфографічна грамотність як засіб формування мовної компетенції на уроках в ЗЗСО».

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Властивості українського правопису як основа формування правописної компетентності учнів. *Українська мова і література в школі.* 2013. № 1. С. 12–15. URL : https://lib.iitta.gov.ua/2174/ (дата звернення: 23.12.2021).

2. Вітюк В. Д. Формування орфографічної компетентності учнів основної школи. Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. 2013. Вип.12. 282 с.

3. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера, 2011. 364 с.

5. О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. Українська мова. 5 кл. : підруч. для закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 208 с.

6. Опис досвіду з питання: «Підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів шляхом індивідуалізації навчання»: веб-сайт. URL : http://galinakalinska.blogspot.com/2014/12/blog-post_18.html (дата звернення: 24.12.2021).

7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посіб. для студентів пед. університетів та інститутів / М. І. Пентилюк та ін. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / М-во освіти і науки України. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 24.12.2021).

9. Хом'як І. М. Унормоване мовлення як передумова досягнення орфографічної компетенції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* 2017. Вип.65. С. 120-124. URL : https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1729 (дата звернення: 23.12.2021).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ВІТЧИЗНЯНА ТА СВІТОВА ІСТОРІЯ……..3
Багнюк Назар. ВТРАЧЕНИЙ ШАНС ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ СТВОРИТИ АРМІЮ: ПРОБЛЕМИ І ДОСВІД ДЛЯ СУЧАСНОСТІ……3
Васильків Дмитро. ПОЧАЇВСЬКИЙ ОСЕРЕДОК УПА В КОНТЕКСТІ ПОВСТАНСЬКОГО РУХУ НА ВОЛИНІ……8
Кононьчук Юлія. УЧАСТЬ ПРИВАТНИХ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ ВОЛИНСЬКИХ МАГНАТІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЛІВОНСЬКОЇ ВІЙНИ……13

Лясковська Валентина. УРОКИ УІНСТОНА ЧЕРЧІЛЛЯ ДЛЯ УКРАЇНИ ТА ЄВРОПИ В КОНТЕКСТІ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ……18
Ониськів Ольга. ПОЛІТИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСМАНСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ЧАСИ ПРАВЛІННЯ МЕХМЕДА ІІ ЗАВОЙОВНИКА……22
Остапчук Марія. МЕРЕЖА ЦЕРКОВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ПОВІТІ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)……25
Садова Юлія. ЗНАКОВІ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1921 рр.: ІСТОРІОГРАФІЯ ДІАСПОРИ……30
Смицька Тетяна. ВПЛИВ РЕЛІГІЇ НА ПОЛІТИЧНУ СИСТЕМУ СУСПІЛЬСТВА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ В УКРАЇНІ……34
Сорока Олена. ПОШУК АРТЕФАКТІВ: ВІД ТЕОРЕТИЧНОЇ ДО ПРАКТИЧНОЇ АРХЕОЛОГІЇ……38

РОЗДІЛ ІІ. ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ……42
Борак Софія. СТРАТЕГІЯ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……44
Знаковська Людмила. РЕАКЦІЯ ОРГАНІЗМУ НА СТРЕСОВІ СИТУАЦІЇ……46
Котяш Марія. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА В СІМ'ЯХ ШКОЛЯРІВ……50
Ляшик Вікторія. ГЕНЕЗ ТЕОРІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ……58
Молінська Богдана. ВИДИ, ФОРМИ ТА ФУНКЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇВ ЗЗСО……63
Нецюк Софія. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ БОУЛІНГУ……66
Нечипорук Ельвіра. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……71
Охнівська Юлія. ПОНЯТТЯ ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ……71
Трачук Анастасія. ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……74

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……79
Ковальчук Наталія. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ……79
Лазар Мар'яна. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……84
Лясківська Наталія. ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……88
Медведюк Ольга. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НУШ……92
Москалюк Андріана. МЕТОДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……96
Савчук Аліна. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……101

РОЗДІЛ ІV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ……106
Баран Анастасія. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ……106

Дзюбик Анна. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ З БІОЛОГІЇ У 10-11 КЛАСАХ……109
Куліш Андрій. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ……112
Лазарець Дарина. ЕКОЛОГО-ТУРИСТИЧНІ МАРШРУТИ НПП «КРЕМЕНЕЦЬКІ ГОРИ»…..116
Майструк Ольга. МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТІ……122
Недільський Василь. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ……...128
Пачковська Анастасія. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ ІГОР……131
Олексюк Юрій. ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПЛУАТАЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ОБСЛУГОВУВАННІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ……..…..136
Повар Олександр. МЕТОДИ ТА ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ……..…141
Прядун Аліна. ОЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ 6 КЛАСУ……...145
Шворак Віта**.** ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ, ЕКОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я……..149

РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ЛІНГВІСТИЧНІ, ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ……..154
БАРИЛКО МАРІЯ. СПОСОБИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ АВТОРА У НОВЕЛІСТИЦІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО……...154
Вітичук Ірина. СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІСТОЛЯРІЮ БОРИСА ХАРЧУКА…….....157
Гончар Ольга. ЛІНГВІСТИЧНІ ПОРТАЛИ ТА ЇХ РОЛЬ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ……....161
Зіновкіна Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЙНОЇ ЛІРИКИ І ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ…….165
Зубкевич Сніжана. АРХЕТИП, МІФ, СИМВОЛ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ…….169
Новосельська Христина. ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ В ІСТОРИЧНИХ РОМАНАХ ЛІНИ КОСТЕНКО……...172
Обаранчук Діана. МЕЛОДІЙНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ТВОРЕННЯ……176
Тарасюк Аліна. ФУНКЦІОНУВАННЯ СИНОНІМІВ І АНТОНІМІВ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В. СИМОНЕНКА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «НА СХРЕЩЕНИХ МЕЧАХ»)……...180
Шаплай Оксана. ОДНОСКЛАДНІ РЕЧЕННЯ В ОПОВІДАННІ «ЯЛИНКА» МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО……184

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ……189
Андрушків Валентина. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ……189
Базалійський Микола. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІА-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ……194
Гомон Катерина. РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНОВЛЕНОЇ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА ТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕСА ……..197
Лопацька Єлизавета. ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРИСІВ У ГАЗЕТІ «THE GUARDIAN»……202
Пашко Надія. ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ВИДАТНОГО НАУКОВЦЯ ТА МОВОЗНАВЦЯ АГАТАНГЕЛА КРИМСЬКОГО ЯК НАЙКРАЩИЙ ПРИКЛАД НАСЛІДУВАННЯ ДЛЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ……205
Тенюка Олена. АНГЛОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В НУШ……210
Хамуляк Діана. ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ……215

Шворак Наталія. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……220

РОЗДІЛ VII. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН……..224
Гуцало Катерина. ВИКОРИСТАННЯ ЛОКАЛЬНИХ ТА СУБРЕГІОНАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ 9-Х КЛАСІВ ШКІЛ БОРСУКІВСЬКОЇ ГРОМАДИ КРЕМЕНЕЦЬКОГО РАЙОНУ)…….224
Доберчак Маріанна. ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ…….227
Кібиш Ірина. ВИВЧЕННЯ ПАРОНІМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5 КЛАСІ……232
Пазюк Олена. ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА…….235
Рижа Ірина. ІННОВАЦІЇ В МУЗЕЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ……...241
Рись Ірина. ВИКОРИСТАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……..245
Хомук Юлія.ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ…….249
Чорна Світлана. РЕТРОМАНДРІВКА СЕЛОМ ЗА СТАРОЮ КАРТОЮ ЯК ФОРМА КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛАХ З ІСТОРІЇ РОМАНОВОГО СЕЛА ТА ЙОГО ОКОЛИЦЬ)……..255
Швайко Марія**.** ВИВЧЕННЯ БУДОВИ СЛОВА І СЛОВОТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ……259
Шелест Христина. ВИВЧЕННЯ МІФІВ ТА ЛЕГЕНД НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5 КЛАСІ……..263
Шикута Анна. ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ……267

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 18

Матеріали подані мовою оригіналу

Підписано до друку 01.06.2022 р., Замовлення № 341
Формат 60х84/8. Гарнітура ARIAL
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 33,72.
Тираж 100 прим.

Видрукувано у редакційно-видавничому центрі Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.