

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

ЗБІРНИК
НАУКОВИХ
ПРАЦЬ

ВИПУСК 14



КРЕМЕНЕЦЬ - 2017

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

ISSN 2411–2607

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 14

Кременець – 2017

ББК 74.58 + 88
УДК 371.84

Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць // [за заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. – 192 с.

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Бенера Валентина Єфремівна – професор, доктор педагогічних наук
Безносюк Олександр Олексійович – професор, кандидат педагогічних наук
Василюк Василь Миколайович – професор, доктор медичних наук
Дем'янчук Олександр Никанорович – професор, доктор педагогічних наук
Довгань Олена Михайлівна – професор, кандидат біологічних наук
Ільєнко Микола Микитович – професор, доктор біологічних наук
Ломакович Афанасій Миколайович – професор, заслужений працівник народної освіти України
Пашечко Михайло Іванович – професор, доктор технічних наук
Скакальська Ірина Богданівна – доцент, доктор історичних наук
Стронський Генріх Йосипович – професор, доктор історичних наук
Яремко Богдан Іванович – професор, кандидат мистецтвознавства

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

Для вчителів, викладачів, наукових працівників і студентів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол № 5 від 29.12.2016 р.)

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

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка
©Автори статей



УДК 377.12

Олександр Безносюк

ГРАФІЧНІ СИМВОЛИ ТА АЛГОРИТМИ ОПОРНИХ КОНСПЕКТІВ

У статті проаналізована методика складання, основні вимоги до форми запису та порядок складання опорного конспекту. Опора – спосіб виділити істотне, головне в навчальному матеріалі, засіб візуалізації навчального матеріалу, в якій стисло зображені основні смислові віхи досліджуваної теми з широким використанням асоціацій і колірної гами, інших графічних прийомів підвищення мнемонічного ефекту.

Ключові слова: опорний конспект, графічні символи, алгоритми, опорний сигнал.

In the article the method of preparation, the basic requirements for entry forms and procedure for drawing up reference outline. Support – a way to allocate substantial, the main educational material, educational material visualization, which briefly shows the key milestones meaning of the subject of extensive use of associations and colors, and other graphic techniques improve mnemonic effect.

Keywords: reference outline, graphic symbols, algorithms, reference signal.

Складні і різноманітні соціально-економічні процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, висувають високі вимоги до рівня підготовки фахівців. Тому тенденції розвитку сучасної системи освіти нерозривно пов'язані з широким запровадженням у навчальний процес різних форм, методів і засобів активного навчання.

В умовах модернізації сучасної професійної школи підвищуються вимоги до якості підготовки студентів, збільшується обсяг знань. У цих умовах майбутні професіонали стикаються з величезним потоком інформації, яку вони мають можливість почерпнути з різних джерел.

Складність і обсяг матеріалу, який повинен засвоїти студент, істотно ускладнює його цілісне сприйняття і осмислення. Інформаційна перенасиченість і недостатнє структурування навчального матеріалу ставлять перед ним проблему запам'ятовування і засвоєння теоретичних і практичних знань, одержуваних у професійній школі. Форсоване проходження матеріалу (найчастіше традиційними методами) перешкоджає засвоєнню, головним тут виступає проходження програми.

Для того, щоб допомогти студентам у вивченні насиченої та об'ємної інформації і зробити процес її запам'ятовування та узагальнення більш ефективним, доцільне використання опорно-логічних схем у вигляді опорного конспекту.

Н. Ерганова відзначає, що в основу конструювання інформації для опорних конспектів закладаються знаково-символічні форми переробки навчальної інформації. Тому у визначеннях опорного конспекту його основа і суть передаються через наочність, яка відображатиме відомості, що містить оцінку значної події, явища або ознаки.

Опорний конспект, на думку Н. Ергановой, – це наочне уявлення основного змісту навчального матеріалу в логіці пізнавальної діяльності учнів. В якості наочних засобів автор рекомендує застосовувати засоби, вироблені в технічному знанні, штучні знакові системи, метаплан-техніку і їх поєднання.

Ідея поєднання опорних сигналів у систему і створення нової дидактичної одиниці – опорного конспекту належить відомому донецькому вчителю-новатору В. Ф. Шаталову.

Фундаментальні засади цієї технології визначені ще класиками педагогіки. Так, Я. Коменський доходив висновку, що знання повинні бути не лише «сприйняті слухом, треба замалювати їх, щоб через зір предмет зазначився в уяві».

За результатами психологічних досліджень встановлено, що 83% інформації людина сприймає зором, 12% – слухом. 5% – іншими рецепторами. Дослідження пам'яті свідчать, що людина запам'ятовує 20% від почутого, 30% – від побаченого, 70% – від одночасно побаченого і почутого, 80% – від побаченого, почутого і обговореного, 90% – від побаченого, почутого, обговореного й активно виконаного.

Таблиця 1

Сприйняття інформації людиною

№ з/п	Типи сприйняття	% сприйняття
1	зір	83
2	слух	12
3	інші рецептори	5

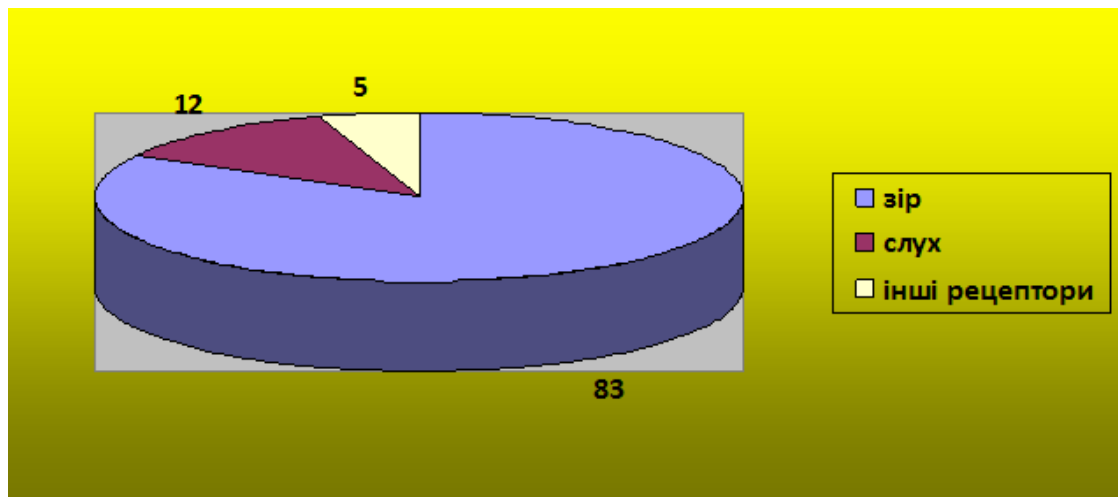


Рис.1. Сприйняття інформації людиною

Таблиця 2

Дослідження пам'яті (людина запам'ятовує)

№ з/п	Типи запам'ятовування	% запам'ятовування
1	слух	20
2	зір	30
3	слух+зір	70
4	слух+зір+обговорення	80
	слух+зір+обговорення+ активне виконання	90

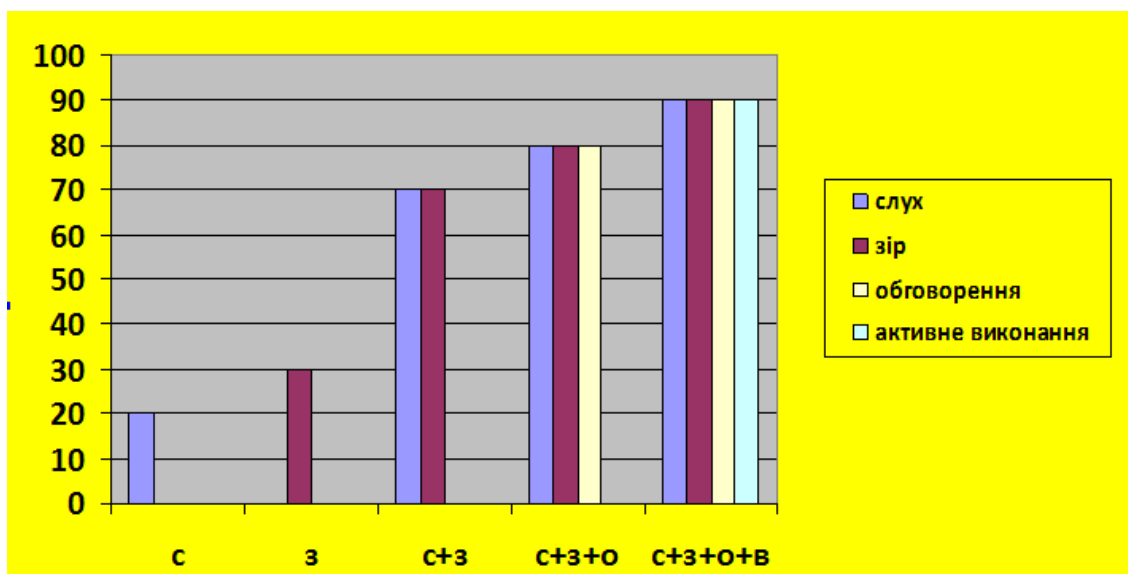


Рис.2. Дослідження пам'яті (людина запам'ятовує)

Одним із методичних прийомів є використання на заняттях опорних конспектів, що сприяють покращенню подання інформації, її засвоєнню і розвитку мислення студентів.

Робота з опорними конспектами, складання структурно-логічних схем сприяють поданню всього обсягу матеріалу в стислому вигляді, налаштовують студентів на вдумливу і зосереджену роботу на занятті. У них розвиваються пам'ять, логічне, аналітичне, просторове мислення, досягається високий ступінь засвоєння матеріалу, формуються стан «можу і вмію».

Усе це, в кінцевому рахунку, сприяє підвищенню рівня самооцінки студентів, сприяє підвищенню професійних якостей майбутніх фахівців. Застосування опорних конспектів навчанні значно полегшує працю викладача і студента, сприяє цілісному сприйняттю предмета навчальної дисципліни, розвиває розумові здібності студентів, забезпечує високу якість представлення знань.

Величезний потік інформації і неможливість впоратися з її обробкою самостійно – це сумна реальність, в якій опинилися ми.

Навчання раціональним прийомом обробки інформації, тобто оволодіння прийомом *мнемотехніки* (штучні прийоми для запам'ятовування) і *ейдотехніки* (образне мислення) дозволяє в студентів виробити навичку грамотної обробки інформації.

Використання в процесі навчання прийомів мнемотехніки сприяє:

1. Виробленню у студентів прийомів розумової праці, навчанню їх методам і прийомам раціональної обробки одержуваної інформації.

2. Розвитку та оптимізації основних розумових процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви.

3. Розвитку загальних здібностей на основі оволодіння прийомом і методами запам'ятовування та обробки інформації.

4. Розвитку творчого, нетрадиційного бачення світу.

У ході занять з використанням мнемотехніки у студентів починають вироблятися навички культури розумової праці:

- системність, пов'язування будь-якої інформації, вміння встановлювати зв'язки, утворювати зачепи;

- виділення головного, вміння аналізувати, виділення опорних точок; усвідомлення логіки побудови матеріалу, пошук закономірностей.

Дана технологія дозволяє підібрати індивідуальний «ключ» запам'ятовування та обробки інформації з урахуванням індивідуальних особливостей мислення.

Мнемотехніка – система різних прийомів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій, організація навчального процесу у вигляді гри. Використання мнемотехніки в даний час стало актуальним. Основний «секрет» мнемотехніки дуже простий і добре відомий. Коли людина в своїй уяві з'єднує кілька зорових образів, мозок фіксує цей взаємозв'язок. І надалі при пригадуванні по одному з образів цієї асоціації мозок відтворює всі раніше з'єднані образи.

Добре відомо, що мова мозку – це зорові образи. Якщо звертатися до мозку його мовою, він виконає будь-які наші команди, наприклад, команду «запам'ятати». Але де взяти такі програми, які дозволять нам спілкуватися з мозком і будуть кодувати телефони, дати, номери автомобілів на його образну мову? Мнемотехніка – програма, яка складається з декількох десятків розумових операцій, завдяки їм вдається «налагодити контакт» з мозком і взяти під свідомий контроль деякі його функції, зокрема, функцію запам'ятовування. Використання прийомів мнемотехніки сприяє збільшенню обсягу пам'яті.

Опора – спосіб виділити істотне, головне в навчальному матеріалі, засіб візуалізації навчального матеріалу, в якому стисло зображені основні смислові віхи досліджуваної теми з широким використанням асоціацій і колірної гами, інших графічних прийомів підвищення мнемонічного ефекту. Вона більшою мірою, ніж будь-яка схема, враховує психологічні особливості сприйняття інформації, оскільки не сприймає жорстку структуру.

Поняття «опорний конспект» пов'язане з ім'ям педагога-новатора В. Шаталова, який вперше почав застосовувати, і дав обґрунтування асоціативних опорних конспектів.

Опорний конспект – це структурована конструкція опорних сигналів, що наочно представляють систему знань, понять та ідей як взаємопов'язаних елементів. Під опорним сигналом розуміється асоціативний символ (знак, слово, малюнок), який замінює якесь смислове значення і дозволяє миттєво відновити в пам'яті раніше засвоєну інформацію.

Крім підлягаючих засвоєнню одиниць інформації і різних зв'язків між ними, в опорний конспект вводяться знаки, що нагадують про приклади, досліди, що залучаються для

конкретизації абстрактного матеріалу. Шрифт і колір вказують ієрархію цілей за рівнем значущості.

Складання опорно-асоціативних конспектів – це стиснення повної інформації до малих розмірів з використанням асоціацій, кольору, шрифту, символіки, з виділенням головного. Епізоди і деталі стають у ряді випадків опорними пунктами для засвоєння подій і явищ. Вони відображаються в пам'яті в ролі «носіїв» фактів, стають свого роду сигналами, які розкривають основні явища, поняття або процеси.

При відборі матеріалу слід передбачати можливі труднощі студентів у засвоєнні окремих найбільш складних положень, встановити раціональну, логічну і дидактичну структуру матеріалу, визначити питання, які студенти можуть розглянути самостійно, продумати способи використання засобів навчання, визначити зміст і форми контролю знань і умінь. Усе це в тій чи іншій мірі знаходить відображення в опорному конспекті.

Основними вимогами до складання опорного конспекту, на думку В. Шаталова, є: лаконічність, структурність, уніфікація, автономність блоків, використання звичних асоціацій і стереотипів, несхожість, простота. Зупинимося докладніше на цих вимогах.

Лаконічність обмежує вміст у опорному конспекті друкованих знаків, їх повинно бути *не більше 400*. Під друкованим знаком розуміється точка, цифра, стрілка, буква, але не слово, яке вже є опорним сигналом. У методичних матеріалах знаходить відображення лише найголовніше в цій темі, викладене за допомогою символів, схем, формул, асоціацій.

Структурність припускає використання прийому укрупнення дидактичних одиниць знання. Матеріал викладається цільними блоками (зв'язками) і містить 4-5 зв'язок. Структура їх розташування повинна бути зручною і для запам'ятовування, і для відтворення, і для перевірки.

Уніфікація – це використання єдиної символіки (стандартизованої) з одного предмета, що пов'язує з іншими предметами. Буває зручно ввести певні знаки-символи для позначення ключових або часто повторюваних слів.

Автономність забезпечує можливість відтворювати кожен блок окремо, мало зачіпаючи інші блоки. У той же час, всі блоки між собою пов'язані логічно.

Звичні асоціації та стереотипи. При складанні опорного конспекту слід підбирати ключові слова, речення, асоціації, схеми. Іноді вдалий образ дозволяє оживити в пам'яті розповідь по асоціації.

Несхожість вимагає урізноманітнити опорні конспекти і блоки за формою, структурою, графічним виконанням, оскільки однаковість дуже ускладнює запам'ятовування.

Простота вимагає уникати вигадливих шрифтів, складних креслень і зворотів мови. Буквені позначення зводяться до мінімуму.

Система опорних конспектів цікава тим, що дозволяє вдало поєднувати нові підходи в навчанні, а саме на основі опорного конспекту можна організувати різні форми навчальної роботи з використанням: підручника, першоджерела, наочних посібників.

Головна мета опорних конспектів – викласти досліджуване так, щоб на основі логічних зв'язків матеріал (теми, розділу та ін.) став доступний, відбився в довгостроковій пам'яті... Матеріали опорних сигналів забезпечують логічно послідовне розкриття теми і при викладі нового матеріалу, і при підготовці студентів до занять, і при всіх видах усних відповідей: це своєрідна основа, лінія розвитку думки, в тому числі і творчої.

Опорний конспект – не самоціль, а засіб (зрозуміло, в сукупності з іншими) для досягнення мети процесу навчання. За образним висловом психолога Л. Фрідмана, він «є ніби ліхтарем», який висвітлює учням майбутній шлях вивчення всієї навчальної теми.

Опорний конспект як структурно-логічна форма схематизованого подання навчального матеріалу виконує ряд дидактичних функцій. Найважливішими з них є:

1. Концентрована і гранично формалізована інформація в логічній структурі стає тим кістяком, навколо якого групуються провідні ідеї і основні поняття, що дозволяють побачити в цілому досліджуваний процес або закономірності явища, вибудувати наскрізні схеми цих процесів.

2. Опорний конспект виконує роль наочно-образного і абстрагованого сприйняття причинно-наслідкових зв'язків і процесів, що досліджуються. І це особливо важливо, якщо виключено застосування іншої наочності.

3. Забезпечується ефект візуального сприйняття досліджуваного процесу або явища.

4. Опорний конспект дає можливість перевірки знань всіх студентів на кожному занятті, допомагає знайти спільність їхніх помилок і мікропрогалін у досліджуваній темі.

5. Опорний конспект, будучи «офіційною шпаргалкою» і найважливішим компонентом мнемонічної пам'яті, акцентує увагу і викладачеві, і студентам на головних питаннях і суттєвих моментах теми заняття, знімає психологічну напругу і побоювання втратити нитку розповіді і послідовність міркувань у разі несподіваного питання, мимовільної дискусії та іншої непередбаченої ситуації, а також миттєво оперувати новими термінами, іменами і т. д., не побоюючись щось наплутати або спотворити.

6. Опорний конспект виключає «зубріння» навчального матеріалу і, навпаки, активізує мислення студентів (аналіз через синтез), вимагає усвідомленого і творчого ставлення студентів до засвоєння нових знань і їх синтезу, систематичної підготовки до кожного заняття.

7. Опорні сигнали, засновані на певних асоціаціях, стійких і повторюваних символах, надовго запам'ятовуються ілюстрацією до емоційного розповіді викладача і сприяють збільшенню темпу мови викладача в півтора рази і більше, при цьому не знижується якість сприйняття учнями навчального матеріалу.

8. Використання опорного конспекту дозволяє вивчати ту чи іншу тему великими блоками, скорочуючи час на засвоєння. У підсумку випередження в подачі нових знань уможливорює поділяти навчальні заняття на: а) заняття 1-го етапу засвоєння навчального матеріалу з конспектом; б) заняття 2-го етапу – без конспекту (але поглиблено) на групових, семінарах, практикумах, диспутах та інших видах заняття, вони розкривають самостійність студентів у творчому осмисленні та практичному застосуванні отриманих знань.

9. При «озвучуванні» опорного конспекту, тобто відтворенні вголос навчального матеріалу за конспектом у студентів розвиваються логічне й асоціативне мислення, мова, пам'ять.

Опорний конспект за своїм змістом обумовлений, перш за все, змістовою сутністю навчального матеріалу, а також дидактичними завданнями того чи іншого етапу навчального процесу. У цьому зв'язку стає доцільною класифікація опорного конспекту за його змістом, способам передачі інформації та видами навчального впливу.

Так, за обсягом і характером висвітлених знань, їх фактологічної деталізації і широті аналітичного узагальнення навчального матеріалу опорні конспекти поділяються на поурочно-тематичні, проблемно-тематичні та узагальнюючі. Одні призначені для засвоєння поточних навчальних знань, інші – для самоконтролю і повторення.

Поурочно-тематичний опорний конспект відображає одне з вузлових питань навчальної теми, курсу.

Проблемно-тематичний опорний конспект є ширшим узагальненням досліджуваного матеріалу. Сутність проблемного питання розкривається на ряді уроків навчальної теми і всього курсу. Такий конспект використовується на ряді уроків, тобто у міру вивчення відповідного матеріалу. Неодноразове звернення до нього супроводжується додатковою і обновлюваною фактологією. Проблемний характер інформації вимагає деякої поступовості та поетапності її засвоєння, пошуку та пояснення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей.

Узагальнюючий опорний конспект присвячується вузловим розділах і темах навчального предмета. Їх сприйняття передбачає певну базу знань, що дозволяє, з одного боку, поглиблювати їх на основі широкого аналітичного узагальнення, з іншого – систематизувати різноманітність навчальної інформації на рівні осмисленого розуміння явищ і процесів, тенденцій і закономірностей суспільного розвитку.

За способами передачі інформації можна виділити три основні типи опорних конспектів: *образно-символічні, умовно-графічні, словесно-логічні*. На практиці можливе їх різне поєднання.

За видами навчального впливу слід виділити п'ять видів опорних конспектів під умовними назвами:

«Компакт» – гранично згорнута інформація для первинного засвоєння нових знань. Це графічне відображення досліджуваної теми при значному скороченні числа опорних сигналів. Опорний конспект-«компакт», будучи ядром досліджуваної теми, відображає сутність провідних ідей і понять. Наступні заняття, в тому числі самостійна робота студентів, припускають наповнення «опори» новим змістом у висвітленні взаємозв'язків і закономірностей суспільного розвитку.

«Репродукт» – конспект, що висвітлює сутність навчальної проблеми, знання якої необхідне в подальшому вивченні теми і курсу в цілому. Опорні сигнали його легко

запам'ятовуються у своєрідному композиційному розташуванні на аркуші. Інформативне насичення «опори» передбачає подальше письмове відтворення її по пам'яті.

«Консультант» – інформація опорного конспекту розгорнута, проблематична, багатоаспектна. Виконує роль «підказки» і якогось «сценарію» у висвітленні досліджуваного матеріалу. Основне призначення «консультанта» – надання допомоги студентам у самостійному оволодінні новими знаннями і правилами-вимогами послідовного і ґрунтовної відповіді-розповіді.

Слід, однак, зауважити, що консультуючу функцію виконують також «компакти», «репродукт» та інші види опорних конспектів. Вплив їх обумовлений відповідними цільовими завданнями на тому чи іншому етапі навчального процесу.

«Репетитор» – опорний конспект узагальнюючого характеру за окремою навчальною темою або проблемним питанням. Зміст його може бути представлено у структурно-логічній схемі, зведеній таблиці, розгорнутому плані з тезовими коментарями, кросворді. Опорний конспект-«репетитор» передбачає самостійну роботу студентів із поглиблення і систематизації знань, осмислення закономірностей суспільного розвитку, викладу власних оціночних суджень.

У свою чергу, від студента потрібна наявність відомої бази знань, використання міжкурсових і міжпредметних зв'язків, уміння аналізувати факти в їх причинно-наслідковій взаємозумовленості і робити узагальнюючі висновки, отримуючи уроки з історичного минулого. Опорний конспект-«репетитор» надає пошуково-дослідницький характер навчальним завданням, виконання яких неодмінно зазначається оцінкою.

«Контролер»-«опора» досить повно відображає досліджувану тему і призначена для відтворення (усно, письмово) на контрольну залікову оцінку. Контролююча функція, фактично, властива всім видам конспектів або, принаймні, окремим їх блокам. До тематичного заліку можуть бути запропоновані конспекти, раніше не відомі студентам. Їх «прочитання» доступно всім, хто систематично і сумлінно займався. Такі опорні конспекти містять елемент інтелектуальної гри і не виключають пізнавальну самостійність навчання.

Таким чином, опорні конспекти як засіб навчання універсальні за своїм дидактичним впливом, зручні і мобільні в практичному використанні, різноваріативні в побудові.

Використання опорних конспектів ефективно у взаємозв'язку з традиційними прийомами і засобами педагогічного впливу. «Опори» інтенсифікують процес навчання, гарантують швидке і міцне засвоєння основного фактичного матеріалу, вивільняють час для творчих занять та поглибленого вивчення предмета. Але вони можуть надійно працювати тільки тоді, коли стають обов'язковою складовою частиною цілісної методичної системи

В опорному конспекті навчальна інформація розгортається відповідно до логіки навчальної діяльності. Спочатку представляються у наочній формі навчальні елементи, що створюють орієнтовну основу діяльності, потім – формують виконавські та контролюючі дії. Це створює цілісну систему знань про досліджуваному об'єкті, з одного боку, і загальну систему навчально-пізнавальних дій по їх формуванню – з іншого.

Як відзначає Н. Ерганова, основні правила розробки методичної системи опорних конспектів полягають у наступному:

1. Повне і блочне відображення основного змісту навчального матеріалу в опорному конспекті з чітким виділенням головного.

В одному опорному конспекті не повинно бути більше п'яти блоків навчальної інформації; сувора логічна послідовність в розташуванні навчального матеріалу. Довільне порушення послідовності обраного порядку розташування неприпустиме, тому що сама логіка подання навчальної інформації в опорному конспекті має навчальну значимість. Учні звикають до логіки представлення навчальної інформації, що допомагає їм орієнтуватися в новій порції навчального матеріалу.

2. Образна наочність, лаконічність і колірне кодування інформації.

Знакова форма в опорних конспектах створює можливість: показу важливої інформації, основних зв'язків завдяки відбору і акценту на окремих одиницях інформації; однозначного розуміння сенсу завдяки уніфікованості основних знаків і символів; самостійної роботи зі смисловими зв'язками, які передають автономні смисли.

На думку А. Щербакова, розробка опорних конспектів складається з трьох етапів:

1. Збір фактичного матеріалу. Цей етап відіграє величезну роль у плані підвищення професійної майстерності та збагачення знань. На цьому етапі підбирається література, необхідна для вивчення даної теми, вибираються з неї історичні довідки, цікаві факти, що стосуються досліджуваної теми в плані її зв'язку з життям, технікою, виробництвом.

2. Виділення ядра основних понять. Із навчального матеріалу вибираються тільки ключові слова, символи, рисунки, схеми, що допомагають пригадати весь матеріал.

3. Складання опорного конспекту. На даному етапі на аркуші паперу розташовується весь підібраний матеріал, виражений у графічній і символічній формі, у всіх взаємозв'язках.

При розробці опорних конспектів необхідно дотримуватися основних принципів їх створення.

Структурність. Опорні конспекти складаються зазвичай з 4-5 окремих або взаємопов'язаних між собою блоків, які відокремлюються один від одного лініями.

Асоціація. Елементи опорного конспекту повинні викликати в учня асоціації з явищами навколишнього середовища.

Кольоровість. Опорні конспекти повинні виконуватися обов'язково в кольорі. Використання одноколірних опорних конспектів різко знижує їх сприйняття. Кольори можна використовувати найрізноманітніші. Зазвичай основні моменти, на яких треба особливо сконцентрувати увагу, виділяються червоним кольором. Кольорами можна показувати також логічний взаємозв'язок явищ.

Простота. Опорний конспект повинен бути простим як для запам'ятовування, так і для відтворення. Опорний конспект не повинен містити в собі надмірну кількість рисунків, схем, символів, інакше сприйняття його змісту сильно ускладнюється.

Шрифт. До шрифту при зображенні опорних конспектів висуваються такі вимоги: легка прочитуваність, чіткість, ясність і простота графічних форм.

Методика складання опорного конспекту

Опорний конспект – це розгорнутий план Вашої майбутньої відповіді на теоретичне питання. Він покликаний допомогти Вам послідовно викласти тему.

Правильно складений опорний конспект повинен містити все те, що в процесі відповіді Ви намагаєтесь розповісти. Це можуть бути креслення, графіки, формули (якщо потрібно, з висновком), формулювання основних законів, визначення.

Основні вимоги до змісту опорного конспекту:

1. Повнота – це означає, що в ньому має бути відображено весь зміст питання.
2. Логічно обґрунтована послідовність викладу.

Основні вимоги до форми запису опорного конспекту:

1. Лаконічність. ОК повинен бути мінімальним, щоб його можна було відтворити за 6-8 хвилин. За обсягом він повинен складати приблизно одну повну сторінку.

2. Структурність. Весь матеріал повинен розташовуватися малими логічними блоками, тобто повинен містити кілька окремих пунктів, позначених номерами або малими пробілами.

3. Акцентування. Для кращого запам'ятовування основного сенсу ОК, його головну ідею виділяють рамками різних кольорів, різних шрифтом, різним розташуванням слів (по вертикалі, по діагоналі).

4. Уніфікація. При складанні ОК використовуються певні аббревіатури і умовні знаки, часто повторювані в курсі даного предмета (ВНЗ, НАТО та ін.).

5. Автономія. Кожен малий блок (абзац), поряд з логічним зв'язком з іншими, повинен виражати закінчену думку, повинен бути акуратно оформленим (мати привабливий вигляд).

6. Оригінальність. ОК бути оригінальним за формою, структурою, графічним виконанням, завдяки чому він краще зберігається в пам'яті. Він повинен бути наочним і зрозумілим не тільки Вам, але і викладачеві.

7. Взаємозв'язок. Текст ОК повинен бути взаємопов'язаним із текстом підручника, що так само впливає на засвоєння матеріалу.

Приблизний порядок складання опорного конспекту

1. Первинне ознайомлення з матеріалом теми, з якої складається опорний конспект (робота з підручниками, додатковою літературою і т. п.).

2. Виділення головного в цьому матеріалі (віدбирається матеріал ядра і найближчої оболонки).

3. Підбір опорних сигналів (ключових слів, символів і т. п.), їх кодування.

4. Пошук внутрішніх логічних взаємозв'язків, а також міжпредметних зв'язків в оброблюваному матеріалі.

5. Складання первинного варіанту конспекту, компоновання матеріалу в окремі смислові блоки. Компонування повинне враховувати логічні взаємозв'язки частин оброблюваного матеріалу.

6. Критичне осмислення першого варіанту конспекту.

7. Перекомпонування, перебудова окремих частин конспекту, спрощення окремих елементів.

8. Введення кольору, акцентування кольором головних ідей (цей вид роботи може проводитися і раніше – пункти 3, 4, 5).

9. Кольорове рішення фону частин (блоків) опорного конспекту.

10. Озвучування опорного конспекту і остаточне його коригування.

Розглянемо трохи докладніше деякі моменти роботи зі складання авторського опорного конспекту.

Матеріал, який підлягає конспектуванню, читається за підручником кілька разів, можна злегка підкреслити олівцем ті чи інші вирази, виділити головне. Одночасно ведуться записи в чернетці. Головне, звичайно ж, не переписувати підручник в чернетку. Після того як прочитане буде зрозуміле й осмислене і в частинах і в деталях, починається виділення ядра знань, пошук зв'язків між його частинами. Тут на допомогу приходять читання додаткової літератури, обробка додаткового матеріалу, конспектування на уроці.

Виділення головного в досліджуваному матеріалі схоже з переходом від великої панорамної картини до стиснення начерку, в якому акцентується головна думка.

Дуже важливою є робота з озвучення опорного конспекту. Після того як конспект складено, необхідно спробувати розповісти, користуючись ним, законспектувати матеріал. Спочатку ця розповідь схематична, потім при повторному озвучуванні слід вести докладний переказ з усіма деталями, стежачи за логікою викладу.

Якщо на етапі створення опорних конспектів проводиться «вичавлювання», тобто стиснення, спресовка основних думок, то на етапі озвучування відбувається зворотна дія: нарощування на «скелет» опорних сигналів «живої тканини» словесної розповіді, перехід від ескізу до картини.

Таке вміння дешифрування опорних сигналів, можливість представити матеріал то в стислому, то в розгорнутому вигляді свідчить про його знання і розуміння.

Робота зі складання авторських опорних конспектів – творчий процес, який дозволяє реалізувати вимоги особистісно-орієнтованого навчання.

Остаточне коригування опорного конспекту (пункт 10) може проводитися і через деякий час після його складання, коли будуть виявлені нові взаємозв'язки матеріалу конспекту з новими досліджуваними темами. Творчість – це завжди незадоволеність, і тому для творчої людини процес удосконалення результатів своєї праці нескінченний.

Висновок. Опорний конспект – це особлива форма викладу думок авторського тексту за допомогою зорових образів, схем, рисунків і слів-дескрипторів, тобто основних опорних понять.

Опорний конспект заснований на асоціаціях і служить для полегшення запам'ятовування і згадування матеріалу. Конспект потрібний для студента, щоб: навчитися переробляти і «стискати» будь-яку інформацію; виділяти в інформації найнеобхідніше і головне для вирішення навчальної задачі; спростити, полегшити запам'ятовування насиченого спеціальною термінологією тексту; зберегти логічний зв'язок складного матеріалу для подальшого його використання.

Опорний конспект містить тільки основне в досліджуваному матеріалі і подає його в цілісному вигляді (у вигляді рисунків, ключових слів, букв-символів, схем, шифрованої інформації із зазначенням логічного взаємозв'язку між ними).

Система опорних конспектів цікава тим, що дозволяє вдало поєднувати нові підходи до навчання і сталі методичні рецепти традиційної системи. Невід'ємною частиною даної системи є рефлексія як один із компонентів навчальної діяльності учнів, що реально підвищує рівень розуміння і осмислення досліджуваного матеріалу.

Експрес-опитування (100 осіб), свідчить, що такий підхід є досить ефективним (це відзначило 78% респондентів), оскільки дозволяє:

- якісно переробити і систематизувати значний за обсягом інформаційний матеріал;
- активізує мисленнєву діяльність студентів;
- сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери в аудиторії;
- активізує комунікативні процеси;
- сприяє формуванню навичок щодо структурування інформації.

Таким чином, проведена дослідницька робота підтвердила гіпотезу про те, що застосування опорних конспектів активізує пізнавальну самостійність студентів. Професійна ж самостійність – це здатність орієнтуватися у вимогах зі спеціальності, вміння самостійно

планувати, виконувати та контролювати процес самоосвіти. Коли самостійність реалізується в дії, вона стає звичною формою поведінки, що є необхідною якістю майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого [Текст] / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М., 1987. – С. 159-167.
3. Казаков А. Г. Организация самостоятельной работы студентов [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. / [под ред. А. Г. Казакова]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.



УДК 371.132

Наталія Бодруг

РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано значення педагогічної майстерності, її складових; основні компоненти педагогічного артистизму, розкрито роль і значення артистизму вчителя в його педагогічній діяльності; визначено найважливіші фактори, що впливають на прояви та успішність формування педагогічного артистизму; з'ясовано, що педагогічний артистизм є засобом удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, педагогічний артистизм, вимоги до вчителя, якості вчителя.

The article analyzes the importance of pedagogical skills, its components, the main components of pedagogical artistry, The role and importance of teachers artistry in his teaching activities, identified key factors that influence the manifestation and successful formation of pedagogical artistry, found that teaching artistry is a means of improving creativity teacher, his teaching skills and harmonious personal development.

Key words: pedagogical activity, pedagogical skills, teaching artistry, the requirements for teacher, teachers quality.

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу в підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, засвоєння та впровадження нових освітніх технологій. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику.

Тому стрижнем професійної діяльності вчителя має бути не лише доброзичливе спілкування, любов до дітей, гармонія розуму й почуттів, а й педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що забезпечується високим ступенем розвитку професійно-необхідних якостей, умінь, навичок і, зокрема, педагогічного артистизму вчителя. Відтак формування педагогічного артистизму є одним із завдань підготовки майбутнього педагога.

До вивчення феномену акторської майстерності в діяльності педагогів, педагогічної майстерності зверталися: О. Абдулліна, Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Тарасевич, Р. Хмелюк (у контексті психолого-педагогічних проблем становлення майбутніх учителів); М. Барахтян, Л. Спирін (формування професійних умінь); В. Кан-Калик, О. Леонтьєв (культура і акторська майстерність спілкування); А. Капська, Р. Короткова (оволодіння культурою мовлення); В. Абрамян, П. Галахова, Г. Переухенко (театральна педагогіка); І. Дмитрик, Г. Олійник та інші (формування педагогічної техніки і технології, логіко-емоційної виразності читання).

Взаємодія педагогіки і театру має глибокі історичні й соціальні корені. Навчання і виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва в педагогічній діяльності здійснювалося і в давні часи (Аристотель, Квінтіліан, Платон, Сократ, Цицерон,

Я.-А. Коменський, С. Полоцький та інші).

Нетрадиційний метод театрального мистецтва – театралізацію (яскраву, образну, емоційну форму) в навчанні і вихованні студентів практикували Ф. Прокопович, Г. Сковорода. Цей метод у педагогічній діяльності використовували видатні педагоги: Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Мета статті – провести аналіз сутності понять педагогічної майстерності, педагогічного артистизму; розкрити шляхи формування педагогічного артистизму та його роль у процесі становлення творчої індивідуальності педагога.

Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він засвоює і розвиває педагогічну діяльність, визнаючи педагогічні цінності. Історія педагогічної думки – це процес постійної оцінки, переосмислення, встановлення цінностей, перенесення відомих ідей і педагогічних технологій в нові умови. Соціальний запит зроблено на творчу індивідуальність, готовність педагога діяти в неординарних ситуаціях, що припускає наявність неповторних індивідуальних властивостей. Сучасний педагог інтегрує в собі духовно-моральну, естетичну та інтелектуальну культуру, готовність до постійного самовдосконалення.

На сучасному етапі розвитку освіти вчені-педагоги все частіше стали приділяти увагу педагогічній майстерності, особливо роблячи акцент на педагогічному артистизмі.

Спробуємо проникнути в сутність цих педагогічних категорій. Педагогічна майстерність: 1) високий рівень розвитку професійних умінь (Н. Кузьміна, В. Сластьонін); 2) комплекс якостей особистості (Ю. Кулюткін); 3) майстерність, яку часто ототожнюють із поняттям «мистецтво» (С. Ожегов).

І. Зязюн визначає педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих властивостей належать:

– гуманістична спрямованість (домінанта на розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; «виросувати» особистість через відкриття, а не насаджування; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів);

– професійна компетентність (комплекс знань із предмета, психології, педагогіки, методик; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань);

– педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність);

– педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня) [6, с. 29-30].

Актуальними для сьогодення є і думки педагогів-класиків: К. Ушинського і А. Макаренка щодо проблем педагогічної майстерності. К. Ушинський вимагав, щоб учитель був освіченим, знаючим свою справу, зацікавленим у вдосконаленні своїх знань і педагогічної майстерності. А. Макаренко дуже високо оцінював роль учителя в суспільстві, порівнюючи його із садівником, актором, називаючи «інженером дитячих душ», педагогічна майстерність, на його думку, – це не особливе мистецтво, яке вимагає таланту, а спеціальність, якій треба вчитися. Педагогічний досвід і літературна спадщина А. Макаренка («Про мій досвід», «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Педагогічні погляди», «Педагогічна поема», «З досвіду роботи» тощо) є основою розв'язання проблем педагогічної майстерності і педагогічної техніки вчителя. Він неодноразово наголошував на необхідності оволодіння прийомами організації власної поведінки педагога та контролю за виявом своїх намірів, емоцій, внутрішніх почуттів. Такі вміння педагога означені поняттям «педагогічна техніка», що концентрує в собі сукупність професійних умінь, які забезпечують гармонійну єдність внутрішнього світу особистості вчителя й доцільного зовнішнього його вираження. Характеризуючи майбутніх учителів, А. Макаренко наголошував на тому, що вони мають бути організованими, підтягнутими, вольовими і стриманими, всебічно культурними, ввічливими, охайними. «Я повинен бути естетично виразним, – пише він. – Я ніколи не дозволяв собі мати сумне обличчя. Навіть коли в мене були неприємності, коли я хворий, я повинен уміти не виявляти цього перед дітьми» [5].

Як сидіти, стояти, як підняти із-за столу, як посміхнутись, підвищити голос, як подивитись – усе надзвичайно важливе в роботі вчителя. Педагог повинен постійно працювати над собою, тренувати себе, відточувати свою ораторську майстерність, пізнавати себе в діяльності і взаємовідносинах. Авторитет педагога повинен базуватися на широкій ерудиції і моральній чистоті, гуманізмі і тактовності, щирості і доброзичливості, вмінні застосовувати до учнів найдоцільніші засоби педагогічного впливу.

Загальновідомим є факт, що немає іншої такої сфери людської діяльності, крім педагогічної, де б на результаті праці так позначалися особистісні якості працівника, його світогляд, переконання, витримка, самовладання, його вміння впливати на дитячий колектив і вести його за собою.

Одним із проявів педагогічної професійної майстерності є артистизм педагога.

У педагогіці не викликає сумніву той факт, що артистизм необхідний кожному педагогу. З'ясуємо сутність цього поняття в педагогічній літературі. У словнику іншомовних слів поняття «артистизм» (фр. *artistisme*) трактується як художня обдарованість або високе і тонке, майстерне виконання чого-небудь, віртуозність.

Артистизм це не тільки зовнішні фактори (жести, міміка, інтонація), хоча й вони дуже значущі для створення атмосфери, а й здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі. Стосовно до педагогіки артистизм розглядається як:

– риса особистості вчителя, певна її своєрідність (здатність перевтілюватися, жвавість, гострота, дар оповідача тощо);

– сукупність навчальних прийомів, «технік». Мистецтво відбору найбільш яскравої, а не тільки значущою, смислової інформації; «техніка» поставлених питань, які втягують усіх в урок-гру і дозволяють уроку запам'ятатися;

– концепція педагогічної творчості. Роль і місце артистизму у викладанні можуть змінюватися при вдосконаленні професійної діяльності вчителя: він може проявлятися як якість особистості, а в міру накопичення професійного досвіду інтегрувати всі складові роботи педагога, синтезувати і робити цілісною всю його діяльність [2, с. 125].

Розглянемо педагогічний артистизм як основу реалізації педагогом себе як суб'єкта творчої педагогічної діяльності через аналіз моделі професійно-педагогічної культури, складовими компонентами якої є аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент пов'язаний зі світоглядною позицією людини, з її особистісними пріоритетами. Він відображає визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, як орієнтиру в професії, творчого опису та осмислення світу, що стимулює процеси життєвого і професійного самовдосконалення, самоактуалізації, самореалізації.

Технологічний компонент професійно-педагогічної культури найтіснішим чином пов'язаний із таким поняттям, як педагогічна діяльність. Тому в деяких джерелах він розглядається як діяльнісний компонент професійно-педагогічної культури. Педагогічний артистизм проявляється в технологічному компоненті наступним чином: генерування ідей, створення нестандартних композицій зі стандартних елементів, поєднання традиційного та інноваційного, аранжування і деталізація висловлених раніше ідей і попереднього досвіду, здатність знаходити позиції зближення в несхожих явищах і позиції розбіжності в явищах близьких по суті, свобода асоціацій, швидке реагування на зміни, бачення незнайомого в знайомому, виявлення прихованого задуму, осмислення та облік багатомірності педагогічних явищ, емоційна насиченість, рефлексія, досконала мова, творче володіння педагогічним інструментарієм.

Особистісно-творчий компонент педагогічної культури відображає творчий початок особистості педагога. Педагогічний артистизм педагога знаходить відображення в його професійній діяльності, вимагає прояву таких особистісних якостей, як ініціатива, індивідуальна свобода, самостійність і відповідальність, готовність до ризику, незалежність суджень. Педагог творить себе, творчо осмислює події життя і власний досвід, творчо використовує і перетворює відоме, створює якісно нове [3, с. 46].

В. Загвязинский вважав, що артистизм – це особливий, образно-емоційний спосіб творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння та діалог; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання і змісту, які народжуються «тут і зараз»; це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, вживатися в новому образі, вміння жити ідеями, які викладаються учням на уроці; це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки та вирішення проблеми, гра уяви, витонченість, натхненність, відчуття внутрішньої свободи [4].

На думку В. Розумного, педагогічний артистизм як прояв багатопалітри реакцій на явища навколишнього світу, здатність яскравою емоційно-образною перекодування інформації в потрібному для уроку напрямку є якістю, що має сьогодні право бути включеним в професіограму сучасного педагога. Артистизм є проявом духовно багатого внутрішнього світу особистості. Він формується в процесі духовно-практичного засвоєння людиною певних видів

творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні та самоосвіті [7, с. 33].

Діяльність педагога подібна до діяльності актора і режисера. Подібність акторських та педагогічних здібностей відзначали А. Макаренко, Ю. Азаров, Н. Кузькіна, Ю. Львова та інші. Цю ж особливість виділяв К. Станіславський. Він виявив основні елементи, необхідні для творчості як актора, так і педагога: розвинену уяву, увагу, емпатію, рефлексію, рухливість, заразливість, виразні здібності, чарівність.

Професія педагога надзвичайно складна з точки зору акторської майстерності. Значення останньої в педагогічній діяльності вимагає особливої уваги та цілеспрямованої роботи фахівців. Роль і місце артистизму у викладанні можуть змінюватися при вдосконаленні професійної діяльності вчителя: він може проявлятися як якість особистості, а в міру накопичення професійного досвіду інтегрувати всі складові роботи педагога, синтезувати і робити цілісною всю його діяльність. І. Ісаєв виділяє чотири рівні сформованості педагогічного артистизму:

– адаптивний рівень педагогічного артистизму характеризується наявністю фізіологічних та психологічних задатків. Професійно-педагогічна діяльність будується за задалегідь відпрацьованою схемою без використання творчості. Педагоги не виявляють активності в плані професійно-педагогічного творчого самобутнього артистизму, фасцинація (заворожування) здійснюється за потребою, або взагалі відкидається. Репродуктивний рівень передбачає схильність до стійкого ціннісного ставлення до педагогічної реальності: педагог більш високо оцінює роль педагогічного артистизму, внутрішнє «налаштування» на творчість нестабільна, обмежується відтворюючою діяльністю. При даному рівні розвитку педагогічного артистизму успішно вирішуються завдання педагогічного спілкування. Педагог усвідомлює необхідність підвищення рівня педагогічного артистизму;

– евристичний рівень прояву педагогічного артистизму характеризується добре розвинутою спостережливістю й уявою, творчою самобутністю, оригінальністю думки, виразністю і принадливістю, умінням «збиратися» в потрібний момент, організовувати свою волю і психіку, здатністю до перевтілення, чарівністю і переконливістю. На даному рівні педагогічний артистизм проявляється у здатності втілювати думку і переживання в образі, поведінці, слові;

– креативний рівень характеризується високим ступенем результативності педагогічного артистизму, мобільністю психолого-педагогічних знань, духовністю змісту професійно-педагогічної діяльності, впевненістю в собі, дипломатією у відносинах з людьми, прагненням до співпраці, чуйності, емпатії, емоційної реактивності, адаптивності, відкритості (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»), гнучкості (легке вирішення виникаючих проблем) [3, с. 78].

За своїми основними характеристиками акторська та педагогічна діяльності збігаються, однак в останній співтворчість, взаємодія з аудиторією відіграє важливішу роль, ніж у театральному мистецтві. Ш. Амонашвілі порівняння професій педагога і актора привело до думки-заповіді «Даруй себе дітям!»: «Зрозуміло, педагог повинен володіти здатністю перевтілюватися, вмінням входити в роль. ... Професія вчителя в цьому сенсі більш складна. Він теж належить, але не тим людям, які для нього мають загальне ім'я «глядач», а дітям, які для нього позначені конкретними характерами» [1].

Резюмуючи сказане вище, можна зробити висновок, що професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної діяльності. Як актор, так і вчитель впливає на почуття і розум глядачів – учнів, звертаючись до почуттів, пам'яті, думок, волі слухача. Переконливість та артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер у процесі репетицій, так і вчитель на уроці повинен мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або учнів. Учителю необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятий і почутий учнями. Отже, педагогічний артистизм виступає засобом удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Макаренко А. С. Твори : в 5 т. / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1953. – Т. 1 : Педагогічна поема. – 707 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
7. Разумный В. А. Содержание образования: Единство знаний, эмоций и веры / В. А. Разумный // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 32–37.



УДК 167.1+168.522

Олена Мороз

ПРОБЛЕМНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ У МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Розглянуто та проаналізовано особливості проблемного навчання через використання проблемного методу в процесі філософського тлумачення основних питань соціогуманітарних наук. Визначено сутність проблемного методу, шляхи його реалізації в процесі пізнавально-пошукової діяльності магістрантів, яка сприяє збагаченню всіх складових їх наукового світогляду, активізації творчо-аналітичного мислення, формуванню навичок самостійної роботи над поповненням теоретичних знань з соціогуманітарних наук з метою оволодіння та вдосконалення професійної майстерності.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемний метод, соціогуманітарні науки, пізнавально-пошукова діяльність магістрантів, шляхи створення проблемних ситуацій, євристична бесіда.

The peculiarities of problem training through the use of problem method in the process of philosophical interpretation of the basic questions of social and humanitarian sciences are considered and analyzed. The essence of the problem methods and ways of its realization in the cognitive-search activity of undergraduates that contributes to the enrichment of all components of their scientific worldview, enhance creative and analytical thinking, formation of skills of individual in the process of refill the theoretical knowledge of the social and humanitarian sciences with the aim of mastering and improving professional skills is determined.

Key words: problem teaching, problem method, socio-humanitarian sciences, cognitive-search activity of undergraduates, ways of creation of problem situations, heuristic conversation.

Тенденції розвитку загальноцивілізаційного процесу, реалії сучасного життя, завдання гуманізації освітньої галузі об'єктивно висувують на перший план підготовки спеціаліста його особистісний розвиток, який повинен відбуватися шляхом спроб та помилок. На жаль, розвиток сучасного суспільства скеровує свідомість модерної людини на спостереження явищ навколишньої дійсності без належного аналізу причин та наслідків їх виникнення, прогнозування результатів подальшого розвитку та впливу на різні форми буттєвих модусів.

У сучасній соціокультурній ситуації знову і знову виникає проблема навчити молоде покоління мислити не фрагментарно, «кліпово», а систематично та узально, не тільки володіти знаннями про загальні закони розвитку і процесу пізнання реального світу, але й вміти мудро їх використовувати в практичній діяльності. Володіючи філософським мисленням, розсудлива людина зможе реально оцінити процеси, які відбуваються навколо, виявити їх негативні й позитивні аспекти, а також використати своє розуміння як стимул для побудови нових моделей пояснення істини та світу в цілому, стимул для дій, спрямованих на збереження і розвиток культури.

Філософська культура стає повноправною складовою професіоналізму майбутнього спеціаліста. Вона сприяє формуванню особистості, завжди відкритої до засвоєння нових знань, здатної до самоосвіти, адаптованої до нових інформаційних, технологічних та світоглядних парадигм. Методологічно досягненню цього сприяють освітні технології проблемного навчання, зокрема в системі соціогуманітарних наук, що включає в себе наступні галузі: філософію людини, філософію історії, філософію політики, філософію права, філософію культури, філософію мови, філософію освіти, філософію економіки, філософію релігії, філософію глобалізму.

Використання проблемного методу в системі соціогуманітарних наук дозволить викладачу більш ефективно розвивати творчі здібності студентів, їх інтелект, сприяти якісному засвоєнню знань, умінь і навичок. При цьому в процесі використання проблемного методу істотно посилюється роль самостійної освіти, ініціативності. Групова організація роботи в процесі використання проблемного методу призводить до зміцнення міжособистісних відносин, розвиває взаємодію в навчальному мікросоціумі, підвищує мотивацію магістрантів.

Повноправним представником проблемного навчання можна назвати філософа Сократа, який активно використовував евристичний метод «майєвтика» для навчання в вигляді бесід та дискусій. Його учень Платон і в педагогічній діяльності, і в наукових працях використовував метод діалогу: навчання і радість пізнання, на його думку, повинні бути нероздільними; навіть поняття «школа» в перекладі з латинської означає «дозвілля» [5, с. 65].

Використовувати майєвтичний метод Сократа, сутність якого становить основу проблемного методу, закликав провідний педагог К. Ушинський, який вважав важливим створити атмосферу товариства, співпраці учня і педагога в процесі навчання, під час якого «слід передати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання» [1, с. 22]. Німецький педагог А. Дистерверг висловив афоризм, який можна назвати передумовою всього проблемного навчання: «Поганий учитель підносить істину, хороший – вчить її знаходити».

Розвиток концепції проблемного навчання у ХХ ст. пов'язаний із вченням американського психолога і педагога Дж. Дьюї. Його педагогічна теорія називається інструментальна педагогіка і полягає в тому, що дитина повинна отримувати досвід і знання в процесі самостійного дослідження, виготовлення різних макетів і схем, проведення дослідів, знаходження відповідей на суперечливі питання. Дж. Дьюї вважав, що для повноцінного інтелектуального розвитку та освіти цілком достатньо початкової пізнавальної активності і допитливості дитини, тому в процесі навчання педагог повинен допомагати їй у пізнанні тільки того, про щого вимагає сама дитина [7, с. 31]. Так, Дж. Дьюї декларував важливість застосування в педагогічному процесі ігрових і проблемних методів, розробив принципи і методику формування критичного мислення, що сприяє активному і свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Він також розробив основні правила нового специфічного методу навчання, названого дослідним, у якому навчальний процес повинен відтворювати хід реальних подій, що відбуваються в науці і техніці.

У нашій країні дослідження в галузі проблемного навчання повною мірою почалися в 60-х роках ХХ ст. як альтернатива масовому нормативному навчанню, що пояснюється певним послабленням ідеологічного тиску в той період. Концепція проблемного навчання, як і розвивального, спочатку ґрунтувалася на тенденції посилення ролі учня в освіті, розумінні необхідності його особистісного розвитку. Розробкою тих чи інших аспектів проблемного навчання і проблемного навчання як концепції в цілому займалися з того часу і займаються сьогодні багато вчених і практиків: М. Скаткін, І. Лернер, В. Оконь, Н. Менчинська, М. Данилов, Ю. Бабанський, М. Махмутов, А. Матюшкін, А. Хуторський та багато інших.

Мета статті – проаналізувати використання проблемного методу при навчанні студентів вищих педагогічних закладів у контексті розкриття основних питань соціогуманітарних наук.

Використання проблемного методу в системі соціогуманітарного знання сприяє активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів вищих педагогічних закладів. Згідно з висновками провідних вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів і методистів, під час організації навчання з використанням проблемного методу студенти вчаться мислити логічно, науково, творчо, а навчальний матеріал стає для них змістовнішим і цікавішим. Студенти самі «відкривають» і самі знаходять не відомі їм раніше знання і докази. Головними прийомами, що лежать в основі проблемного методу, є спостереження за дослідницьким матеріалом, яке

викликає проблемну ситуацію, та евристична бесіда, яка допомагає вийти із ситуації інтелектуального утруднення.

Виклад матеріалу та організація навчального процесу з використанням проблемного методу вимагає створення проблемної ситуації – своєрідного інтелектуального утруднення для студента, що виникає як неможливість пояснити певні явища або процеси дійсності. Це спонукає його до пошуку нових способів пояснення або способів дій. Проблемна ситуація спричиняє початок мислення в процесі постановки та вирішення проблеми. Форма подання проблемних ситуацій аналогічно застосовується в традиційному навчанні: це навчальні завдання і питання. Разом з тим, якщо в традиційному навчанні ці засоби застосовуються для закріплення навчального матеріалу і набуття навичок, то в проблемному навчанні вони є передумовою для пізнання [7, с. 5].

У процесі вирішення проблемної задачі перед викладачем стоїть завдання зацікавити студентів проблемою та процесом її вирішення, використовуючи мотиви самореалізації, створюючи максимум позитивних емоцій. Крім того, викладач повинен формувати віру в студентів, упевненість у своїх силах. Тому використання проблемного методу вимагає не тільки мобілізації та прояву творчих здібностей магістрантів у процесі дослідницько-пошукової діяльності, але й активності та творчого підходу самого викладача.

Використання проблемного методу при навчанні студентів повинно відбуватися з урахуванням основних логічних і дидактичних правил: відділення невідомого від відомого, локалізації (обмеження) невідомого, наявності у формулюванні проблеми невизначеності, визначення можливих умов для успішного рішення тощо [4]. Вирішення завдань, що не містять пізнавального утруднення, сприяє тільки репродуктивному мисленню і не дозволяє зреалізувати цілі, які ставить перед собою проблемне навчання. Натомість надмірно складна проблемна ситуація, яку студентам важко розв'язати, приводить до зниження самостійності та демотивації навчальної діяльності.

Створення проблемної ситуації – одне з найважливіших завдань у теорії і практиці проблемного навчання. У процесі ознайомлення студентів із філософськими проблемами соціогуманітарних наук та їх місця в системі наукового знання про природу, людину і дух викладач створює її свідомо, не нав'язуючи власних думок із приводу тої чи іншої проблеми, а студенти усвідомлюють її як власну. Це означає, що в процесі діяльності студенти наштовхнулись на щось нове, не зрозуміле з першого погляду, що дивує і тривожить їх.

Поштовхом до пошуків шляхів виходу з проблемної ситуації є суперечливість між відомим і невідомим. Наприклад, вивчаючи тему «Філософія людини», студенти діляться міркуваннями про те, хто така людина, які існують поняття на означення людини, визначають біологічне і соціальне в ній, типи особистостей тощо. Далі викладач створює проблемну ситуацію, пов'язану із питаннями, для чого людина прийшла у цей світ, тим самим наштовхуючи студентів на вирішення наступних проблем: людського «Я»; відчуження та самореалізації особи; самостійності і сенсу людського життя, його соціальна і біологічна тривалості; феномена безсмертя тощо. Отже, студенти зустрічаються із суперечливістю між наявними у них знаннями про людину в цілому і невідомим у процесі філософського міркування про вищезазначені проблеми. Вони усвідомлюють, що їм бракує знань для виконання завдань і потрібно шукати нові. Виникає проблемна ситуація, пошук шляхів розв'язання якої спонукає до самостійних роздумів, творчого осмислення філософських явищ та фактів.

Шляхи створення проблемних ситуацій на лекційних та семінарських заняттях із дисципліни «Філософія і методологія науки» при вивченні проблем соціогуманітарних наук різноманітні:

- створення ситуації вибору (наприклад, у трактуванні поняття «свобода людини» прийняти позицію волюнтаризму або фаталізму; у пізнавальному процесі зайняти позицію раціоналіста чи емпіриста і пояснити сутність явища);

- виконання певного практичного завдання (студентам пропонується пояснити людиномірну сутність культури; культуру як інобуття людського духу і як ціннісне ставлення людини до світу; культуру в контексті глобалізаційних процесів; визначити її місце та роль у власному житті);

- спеціально організоване порівняння явищ і фактів (ознайомлюючи студентів з філософським трактуванням історії, історичного процесу, природи, способів і форм історичного пізнання та способів використання історичних знань, викладач здійснює

демаркацію та порівняння понять «історія», «історичний процес», «історична реальність», «історичне знання», «історична свідомість», «історичний поступ», «сенси історії» тощо).

Проблемний метод в основі дослідження провідних концепцій соціогуманітарного знання вимагає діалогу, зіткнення різних точок зору, активних форм колективного обговорення, що викликає жвавий інтерес та сприяє активному засвоєнню знань. Виникнення проблемної ситуації пов'язане із постановкою перед студентами проблемного завдання чи запитання. В одних випадках вони зможуть його розв'язати самі, в інших – за допомогою викладача.

Проблемне завдання поєднує певну новизну питання зі зрозумілістю та доступністю її розкриття. Використовуючи евристичну бесіду, викладач допомагає студентам знайти вихід із проблемної ситуації. Наприклад, вивчаючи один із підрозділів соціогуманітарних наук, а саме «Філософію освіти», викладач звертає увагу на загальні знання учнів про освітній процес, його важливість для особистісного зростання кожного. Пізніше він скеровує увагу студентів на філософське тлумачення освіти як соціального феномена і як цінності духовної культури, ролі філософії у світоглядному забезпеченні освітнього процесу, розширення функцій освіти в контексті сучасних реалій глобалізації тощо.

Продуктивна пізнавальна діяльність студентів в умовах проблемної ситуації характеризується наступними етапами:

- 1) виникнення (постановка) проблемної ситуації;
- 2) усвідомлення сутності утруднення (суперечності) і постановка проблеми (формулювання проблемного завдання);
- 3) пошук способу розв'язання проблемної задачі шляхом інтеграції здогадок, гіпотез зі спробою відповідного обґрунтування;
- 4) доказ гіпотези;
- 5) перевірка правильності рішення проблемної задачі [4].

При використанні проблемного методу збільшується самостійність студентів, формується активна пізнавальна діяльність, досягається свобода і органічність застосування способів розумових дій. Формування постійного пізнавального інтересу, засвоєння студентами навичок роботи з невідомим, проблемами і суперечностями при правильному підході формує основу особистості, природним чином закріплюється у її розумових характеристиках.

Для того, щоб діяльність студентів зберігала пошуковий, самостійний характер, викладач повинен так організувати навчальний процес, щоб він вирішував виникаючі завдання разом з ними, здійснював спільний пошук, який спирається не на розділення функцій між вчителем і учнем, а на розподіл між ними послідовних етапів рішення навчальної задачі, тобто набуває характеру спільно-розподіленої діяльності [4]. При цьому викладач повинен орієнтуватися не стільки на фактичні результати вже здійснених магістрантом дій, скільки на прогностичну оцінку його можливості визначити напрямок і зміст чергового етапу пошуків. Відповідно до такої прогностичної оцінки педагог перебудовує умови навчального завдання на кожному черговому етапі його вирішення.

Для розвитку творчого підходу викладачеві слід не допускати формування комфортного мислення, тобто орієнтації на думку більшості, натомість він повинен заохочувати до ризикованої поведінки й проявів інтуїції студентами, стимулювати прагнення до самостійного вибору цілей, завдань та засобів їх вирішення в поєднанні з відповідальністю за прийняті рішення. Наприклад, вивчаючи тему «Філософія глобалізації», роздуми магістрантів щодо економічної, політичної і культурної глобалізації та майбутнього планети, прогностичні моделі майбутнього, перспективи традиційного суспільства тощо допускають не тільки варіативність та нестандартність тлумачення, але й першочергово вимагають творчо-креативного, логіко-систематичного аналізу та прогнозування майбутнього людства в цілому. Під час обговорення отриманих відповідей розглядаються різні шляхи розв'язання та вирішення проблем, виявляються сильні й слабкі сторони. В результаті приходять до спільного висновку про неможливість пізнати істину, якщо дотримуватися тільки буденних уявлень або нехтувати науковим аналізом розгляду суперечностей пізнання та реальної дійсності.

Магістранти починають відчувати неповноту власних знань, у них пробуджується бажання пізнати істину. Отже, студенти запрошуються до діалогу, до спільного із викладачем пошуку істини. У цьому виявляється також здатність до педагогічної імпровізації. Крім того, деякі з порушених питань доцільно винести на семінарські заняття і розглянути у формі альтернативних повідомлень або запропонувати підготувати короткий письмовий виклад власних думок із подальшим взаєморецензуванням відповідей та їх аналізом, порівнянням і зіставленням на семінарських заняттях.

Використання проблемного методу дозволить студентам мислити творчо та креативно, а не репродуктивно. Вони отримують більше можливостей самореалізуватися в процесі навчання, постійна постановка та вирішення проблемних завдань є більш прийнятною для підтримки їх пошуково-дослідницького інтересу і активності.

Таким чином, все більшої популярності у системі освіти набуває продуктивне навчання, яке передбачає творчу, креативну, самостійну працю студента. Натомість не можна недооцінювати ролі та значення продуктивного типу навчання, яке слугує основою для репродуктивного типу. У цьому контексті проблемний метод – один із шляхів залучення магістрантів до творчо-інтелектуальної діяльності, виникнення стійкого інтересу до обговорюваних питань, що сприятиме переходу навчально-виховного процесу на якісно новий вищий рівень, а тому передбачає всебічне та постійне дослідження найбільш ефективних методів та прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейчук Н. Матеріали до курсу «Методика викладання філософії» / Н. Андрейчук. – Калінінград : Изд-во КДУ, 2003. – 43 с.
2. Головка Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л. Головка // Освіта і управління. – 2002. – № 1. – С. 147–150.
3. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле; пер. з нім. А. Єрмоленка. – К. : Лібра, 2003. – 248 с.
4. Каланов О. М. Проблемні методи навчання [Електронний ресурс] / О. М. Каланов. – Режим доступу : [http:// Проблені_методи_навчання_ua.com](http://Проблені_методи_навчання_ua.com) (дата звернення 25.12.2016). – Назва з екрану.
5. Кремінь В. Р., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, концепції, ідеї : підручник / В. Р. Кремінь, В. В. Ільїн. – К., 2005. – 1028 с.
6. Кузнецов В. Ю. Философия преподавания философии [Электронный ресурс] / В. Ю. Кузнецов // Вестник Московского университета. Серия «Философия». – 2003. – № 5. – С. 73–85.
7. Махмутов М. Організація проблемного навчання в школі / М. Махмутов. – М. : Педагогіка. 1977. – 378 с.



УДК 667.64:678.026

Леонід Пашинський, Ростислав Гарматюк,
Олександр Ємець

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОРОЗІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЗАХИСНИХ ПОКРИТТІВ

У статті запропоновано оптимальний метод дослідження корозійної стійкості захисних полімеркомполімерних покриттів на основі епоксидної матриці та полідисперсних наповнювачів. Обґрунтовано ефективність комплексного використання епоксидних полімерів, полідисперсних наповнювачів для захисних матеріалів.

Ключові слова: корозійна стійкість, захисний матеріал, полімеркомпозит.

The article suggests the best method of investigating corrosion resistance polimerkompozytnyh protective coatings based on epoxy matrix and polydisperse fillers. The efficiency of complex use epoxy polymers polydisperse fillers for protective materials.

Keywords: corrosion resistance, protective material, polimerkompozyt.

Загальна постановка задачі та її актуальність. Основною причиною виходу з ладу технологічного устаткування в різних галузях промисловості є корозія, гідроабразивне та кавітаційне руйнування. Підбір зносо- та корозійностійких матеріалів є ефективним, а в окремих випадках і єдиним засобом забезпечення потрібного ресурсу роботи обладнання. Перспективним напрямком вирішення даної проблеми є застосування захисних покриттів.

Аналіз існуючих рішень. Для захисту деталей машин від гідроабразивного зношування і корозії та поліпшення гідродинамічних характеристик насосів в якості матеріалу для покриття

можна використати полімерну композицію на основі модифікованої епоксидної смоли. Вибір смол для створення матриці обумовлений тим, що вони мають хорошу плинність (на стадії переробки) при заповненні проміжків, щілин і капілярів, можуть змішуватися з різними наповнювачами (металевими, мінеральними, органічними), змінюють властивості в необхідному напрямі, забезпечуючи високу щільність матеріалу. Крім цього, при затвердінні ці смоли дають незначну усадку, що знижує внутрішні напруження. Полімерна матриця на основі епоксидних смол характеризується також високою адгезією до різноманітних матеріалів, значною термічною і хімічною стійкістю, не викликає корозії дотичних до неї матеріалів і по зносостійкості близька до алюмінієвих сплавів [2].

В якості наповнювача можуть бути використані тугоплавкі з'єднання. Найбільш перспективні з них – металопоподібні карбіди, нітриди, бориди тугоплавких перехідних металів IV-VI груп Періодичної системи елементів Д. Менделєєва, а також складні з'єднання (карбонітриди, карбобориди, оксикарбіди) [3].

Хороша плинність і великий термін існування полімерної матриці дозволяють наносити будь-яким відомим способом (намазування, занурення, пульверизація та ін.), що значно розширює сферу застосування заплімеркомполімерів.

На даний час відомо багато електрохімічних методів для оцінки корозійної стійкості захисних покриттів [1]. Але розробка або оптимізація методики дослідження корозійної стійкості матеріалів, яку можна було б використати в умовах недостатнього забезпечення дорогою вимірювальною апаратурою є актуальною на даний час.

Метою проведених досліджень, є оптимізація методики дослідження корозійної стійкості захисних покриттів.

Матеріали досліджень.

При формуванні полімерної матриці використали епоксидно-діанову смолу марки ЕД-20, яку структурували аміним твердником – поліетиленполіаміном (ПЕПА) в кількості 12 мас. ч. на 100 мас. ч. епоксидної смоли. Для пластифікації композиції застосовували аліфатичну смолу ДЕГ-1, яка являє собою дигліциділовий ефір диетиленгліколю. В якості наповнювачів при дослідженні питомого опору полімеркомпозиційних покриттів гетерогенної структури використовували порошки V_4C , Al_2O_3 , Cr_2O_3 технічного вуглецю, алюмінію. Полімеризацію проводили протягом 24 годин при температурі 293 К.

Виклад основного матеріалу досліджень. Найбільш простим в апаратному оснащенні які придатним для використання в навчальних закладах та невеликих лабораторіях є гальванометричний метод. Для визначення антикорозійних властивостей епоксикомполімерних покриттів, які піддаються впливу в хімічних агресивних середовищах, використовується метод вимірювання електричного опору матеріалу при впливі на покриття агресивних речовин. Метод заснований на появі струму, обумовленого гальванічною парою: сталева підкладка з покриттям – платиновий електрод. Електричний струм виникає внаслідок зменшення електричного опору покриття і різко зростає при замиканні електричного кола через міліамперметр.

Нами запропоновано проводити вимірювання електричного опору при випробуванні захисних покриттів в агресивних середовищах за такою методикою. На поверхню випробуваного покриття приклеюється (наприклад, епоксидною смолою) стандартна лійка діаметром 55 мм (рис. 1).

Всередину лійки заливається агресивна рідина. Площа контакту рідини з поверхнею покриття становить 23,8 см². У лійку з агресивним середовищем занурюється платинова дротина з проводами. При вимірюванні електричного опору електродами служать рідина і металева підкладка, на яку нанесено покриття. Платинова дротина застосовується також для вимірювання струму гальванічної пари: платина – металева пластина, що захищається.

При випробуванні хімічної стійкості покриттів при підвищених температурах зразок з лійкою поміщається в термостат.

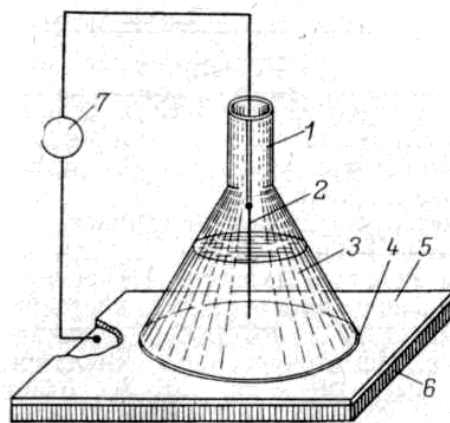


Рис. 1. Схема установки для визначення електричного опору захисних покриттів в агресивних середовищах:

1 – скляна лійка; 2 – платинова джойна; 3 – агресивне середовище; 4 – замазка; 5 – покриття; 6 – металева пластинка; 7 – тераомметр МОМ-4.

Усередині термостата змонтовані проводи з платиновим дротом, які опускаються у воронку з агресивним середовищем, що дозволяє проводити зміну опору плівки при заданих температурах (від 70 °С і вище). При температурах 60 °С і нижче можна проводити вимірювання опору плівки при добуванні зразків з термостата, оскільки при зниженні температури від 60 до 20 °С результати вимірювання практично не змінюються.

На рис. 2. приведена залежність електричного опору епоксидного покриття від тривалості випробування в агресивних середовищах. Для епоксидних покриттів, що володіють високою адгезією до сталевій підкладки, крива залежності електричного опору від тривалості впливу агресивного середовища має три ділянки, які відповідають різним стадіям процесу руйнування покриттів.

На першій стадії (ділянка I) відбувається різке зниження опору плівки, що пов'язано з дифузійною агресивних речовин і збільшенням концентрації їх у плівці.

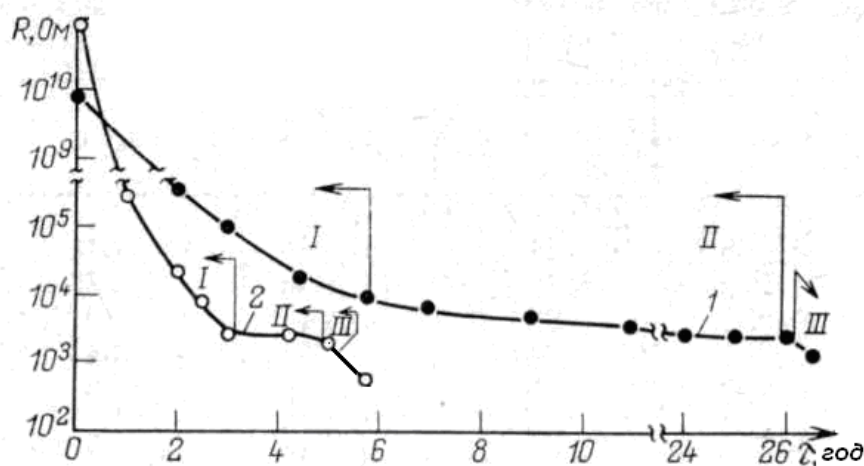


Рис. 2. Залежність зміни електричного опору R покриття від тривалості впливу t: 1-30%-й розчин сірчаної кислоти, 2-30%-ний розчин азотної кислоти

На другій стадії процесу (ділянка II) величина електричного опору плівки тривалий час залишається постійною або знижується дуже повільно, що вказує на відносно постійне утримання агресивних речовин у плівці. На цій стадії, мабуть, плівка зазнає хімічних і структурних змін, які, однак, ще не призводять до руйнування покриття. На третій стадії процесу (ділянка III) електричний опір знову знижується і відбувається руйнування покриття. Величина електричного опору плівки, при якій відзначається порушення суцільності плівки, може служити критерієм втрати захисних властивостей покриттів.

При визначенні залежності електричного опору епоксидних покриттів від тривалості перебування в 30%-х розчинах соляної та азотної кислот було відзначено, що крива залежності опору від тривалості витримки зразків в кислотах має три ділянки, які відповідають різним стадіям процесу руйнування покриттів. На першій стадії спостерігається порівняно швидке зменшення опору плівки внаслідок дифузії агресивних агентів і збільшення їх концентрації в плівці. На другій стадії величина опору плівки стабілізується, а якщо і знижується, то дуже повільно, що вказує на відносно постійне утримання агресивних агентів в плівці. На цій стадії можливі хімічна взаємодія кислоти з плівкоутворювальним речовиною плівки або структурні перетворення в плівці під впливом агресивного речовини. На цій стадії початок процесу корозії металу під плівкою ще не призводить до руйнування покриття.

Висновки. Застосування описаної вище методики дає можливість оцінити стійкість епоксикомпозитних та лакофарбових покриттів до впливу хімічно агресивних середовищ, а також вибрати оптимальні значення температури і концентрації агресивних речовин, при впливі яких покриття зберігає високі антикорозійні властивості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карякина М. И. Испытание лакокрасочных материалов и покрытий / М. И. Карякина. – М. : Химия, 1988. – 272 с.
2. Князев В. К. Эпоксидные конструкционные материалы в машиностроении / В. К. Князев. – М. : Машиностроение, 1977. – 179 с.
3. Самсонов Г. В., Винницкий И. М. Тугоплавкие соединения (справочник). / Г. В. Самсонов, И. М. Винницкий. – М. : Металлургия, 1976. – 530 с.



УДК 378

Ольга Пуцик

ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито ряд специфічних рис, притаманних етнохудожній діяльності. Досліджена необхідність інтеграційних процесів галузей художньої діяльності: музичної, словесної, театральної, танцювальної, які впливають на розвиток етнохудожньої діяльності в роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва. Встановлено, що інтегровані особливості етнохудожньої діяльності мають значні педагогічні резерви для духовного розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва, для залучення їх до гуманістичних моральних та естетичних цінностей, народної творчості, стимулювання їх до творчого самовираження та самореалізації.

Ключові слова: етнохудожня діяльність, методична підготовка, інтегративність, театральна галузь, хорова діяльність, словесна діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

The article describes a number of specific features characteristic of ethnic art. Investigated the necessity integration processes of artistic fields: music, verbal, theatrical, dance, influencing the development of ethnic art in the future teacher of music. Found that features integrated ethnic artistic activities have significant educational provisions for the spiritual development of future music teachers, for their involvement in the humanistic moral and aesthetic values, folk art, to stimulate their creative expression and self-realization.

Keywords: ethnic art activities, methodological training, integrative, theatrical industry choral activity, verbal activity, future teacher of music.

Постановка та актуальність проблеми. Складний етап розвитку суспільства, на якому перебуває Україна, спричиняє глибокі соціокультурні перетворення, зміни, особливо у сфері духовного відродження української нації та у сфері освіти. Духовність та культура все більше пронизують значущі події суспільного життя і свідомість людей. За таких умов постає завдання

виховання розвиненої особистості, здатної до освоєння, успадкування та подальшого розвитку загальнолюдських духовних надбань. Цей процес має бути постійним і пов'язаним із етнохудожньою діяльністю, зорієнтованою на формування і розвиток духовної особистості.

Від викладача мистецьких дисциплін, його професійної діяльності залежить оновлення сучасної вищої освіти. Існує пряма залежність якості вищої освіти від професійної підготовки викладача, яка відносить формування педагогічної майстерності до однієї з найважливіших проблем вищої педагогіки. Специфіка педагогічної роботи полягає в тому, що основним знаряддям праці педагога є власна особа, професійна зрілість якої дозволяє знаходити оптимальні рішення в постійно змінній «виробничій» ситуації і яка врешті-решт визначає результати всієї практичної діяльності педагога.

У зв'язку з цим мета виховання й освіти у вищій школі пов'язується з формуванням особистості педагога, якому притаманні певні творчі якості, постійна готовність до інтенсивного розвитку творчого потенціалу, готовність до імпровізації у навчально-виховному процесі школи.

Значення особистості педагога в педагогічному процесі, його акторські здібності накладають на нього велику відповідальність і вимагають великої постійної роботи над собою. Педагог обов'язково повинен багато працювати для вдосконалення себе як викладача, майстра своєї справи, актора. Щоб досягти довершеності, йому потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, а й вдосконалити техніку свого викладання, розвивати творчі здібності засобами етнохудожньої культури. У цьому відношенні діяльність викладача дуже близька до діяльності актора.

Особливості етнохудожньої діяльності широко розкриваються у театральній педагогіці. Проблеми професійної підготовки вчителя з використанням театральної педагогіки досліджені досить широко. Водночас зазначимо, що аспект дослідження етнохудожньої діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва поки ще не знайшов розкриття у педагогічних дослідженнях. Дотепер не розроблено і теоретично не обґрунтовано систему навчання майбутніх фахівців під час вивчення дисциплін етнохудожнього напрямку, яка дала б змогу забезпечити ефективну методичну підготовку майбутніх вчителів у цій специфічній діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. У наукових роботах досліджується проблема підготовки викладача творчого, що має яскраву індивідуальність, здатного до безперервного самовиховання і самоосвіти. Перспективним із погляду на розв'язання проблеми формування професійної майстерності є виокремлення І. Зязюном основних вимог до психологічних утворень особистості педагога, без яких у принципі не можлива успішна педагогічна робота. Головні з них – це любов до дітей і до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури чи техніки, якої він навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури вчителя. Додатковими факторами становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості викладача, як комунікабельність, артистичність, гарний смак як розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер.

Нетрадиційний метод театрального мистецтва – театралізацію (яскраву, образну, емоційну форму) в навчанні і вихованні студентів практикували Ф. Прокопович, Г. Сковорода. Цей метод у педагогічній діяльності використовували видатні педагоги: Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші. Можливості театрального мистецтва у підготовці вчителів до методичної діяльності на сучасному етапі розвитку досліджують Н. Абалкін, В. Абрамян, М. Барахтян, Р. Баталов, Р. Короткова та інші. Вони розглядають акторську майстерність як педагогічне мистецтво, як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Мета статті – розкрити специфічні особливості етнохудожньої діяльності як однієї з професійних навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи специфічні особливості етнохудожньої діяльності, зазначимо, що вона вимагає від керівника яскраво виражених специфічних здібностей, насамперед сильно розвиненого образного мислення, уяви, фантазії, високорозвиненого почуття емпатії (співпереживання). Крім того, окремі види мистецтв потребують специфічних здібностей. Так, музикантам потрібен музичний слух і відчуття ритму, художникам – зорова пам'ять, танцюристам – пластика тіла і міміка, артистам – здібність до перевтілень тощо. Етнохудожня діяльність інтегрує у собі дані види мистецтв, тому майбутньому вчителю музики необхідно всесторонньо розвивати ці здібності.

Етнохудожня діяльність наділена яскраво вираженими специфічними рисами:

1. Наявність специфічних здібностей, якщо практична діяльність не пред'являє до професіонала вимог наявності яких-небудь особливих здібностей, однак бажано, щоб об'єкт був різносторонньо розвинутим, був самостійним, наділеним творчим потенціалом і т. п.; етнохудожня діяльність вимагає від майбутнього вчителя музики яскраво виражених специфічних здібностей. У першу чергу, це добре розвинене образне мислення, уява, фантазія, високо розвинене почуття емпатії (співпереживання) і т. д.).

2. Синкретизм (нерозчленованість, інтегративність) етнохудожньої діяльності. Етнохудожня діяльність як специфічний прояв естетичної діяльності природно включає в себе інші чотири види людської діяльності: пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, перетворюючу і комунікативну. У мистецтві відбувається органічне злиття, повний збіг чотирьох перелічених основних видів діяльності, в результаті яких народжується п'ятий вид, що володіє органічною цілісністю та не розкладається на складові частини [5, с. 11].

Разом з тим, у етнохудожній діяльності можуть бути розглянуті і окремі види діяльності:

– пізнавальна діяльність, в результаті якої творець відображає об'єктивну дійсність, пізнає взаємозв'язку між особистістю, суспільством і природою в кожному конкретну історичну епоху;

– перетворювальна діяльність, яка полягає в тому, що художник у процесі творчості перетворює в образі природний матеріал (фарби, форми, звуки і т. д.) і матеріал життя людини і суспільства, трансформуючи його в різних сюжетно-композиційних відносинах, видозмінюючи навіть просторово-часові зв'язки для вираження своєї авторської концепції. Виховна діяльність як аспект перетворювальної діяльності художника також проявляється в соціально-особистісному плані, оскільки він прагне впливати на духовний світ реципієнтів – тих, кому адресуються його твори, людей, які їх сприймають, тобто здійснює виховну діяльність;

– оціночна (ціннісно-орієнтовна) діяльність, завдяки якій художник висловлює своє ціннісне світовідношення, віддзеркалюючи явища дійсності крізь призму своїх інтересів, потреб, смаків, ідеалів;

– комунікативна діяльність, що передбачає пряме (у виконавських мистецтвах) або непряме (наприклад, в архітектурі, живописі і т. д.) спілкування художника з реципієнтом свого твору. Це спілкування здійснюється через використання автором художнього твору.

І на додаток відзначимо, що етнохудожня діяльність за своєю природою є естетичною діяльністю. Отже, утворюється єдність п'яти основних видів діяльності: ціннісно-орієнтовної, пізнавальної, перетворювальної, комунікативної та естетичної, тобто етнохудожня діяльність є інтегративною діяльністю.

3. Особистісний тип відображення. У мистецтві ж, як правило, емоційний не тільки сам художник, але також співпереживаючий йому читач, слухач, глядач; емоційний момент є характеристикою суб'єкта мистецтва взагалі. Мистецтво є особистісним відображенням дійсності, в той час як наука – її відсторонено об'єктивним відображенням.

4. Свобода вибору цілі. Кожний художник (в широкому розумінні) володіє, як правило, вільним вибором жанру, сюжету, стилю у створюваних ним творах. Звичайно, така свобода буває відносною. У практичній діяльності фахівець-практик у своїй діяльності обмежений тими конкретними проблемами, які перед ним повсякденно ставить сформована ситуація.

5. Високий ступінь ризику невдачі. Художник творить художній образ суб'єктивно і за своєю природою неконкретним (точніше сказати не до кінця конкретним) – на відміну від тексту будь-якої наукової роботи, тому в ході діалогу між автором і адресатом-реципієнтом, «споживачем» художнього образу, завжди існує ризик взаємного нерозуміння. Таке нерозуміння може мати різні причини [5, с. 13]. Таким чином, ми виділили п'ять специфічних рис, які притаманні етнохудожній діяльності. Специфічні особливості етнохудожньої діяльності розкриваються за допомогою інтеграції галузей художньої діяльності: театральної, музичної (хорової), словесної, тощо [3]. Тому детальніше зупинимось на них.

Театральна галузь включає в себе акторську діяльність. Значення особистості педагога в педагогічному процесі, його акторські здібності накладають на нього велику відповідальність і вимагають великої постійної роботи над собою. Педагог обов'язково повинен багато працювати для вдосконалення себе як викладача, майстра своєї справи, актора. Щоб досягти довершеності, йому потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, філософію, а й вдосконалити техніку свого викладання, розвивати творчі здібності. У цьому відношенні діяльність викладача дуже близька до діяльності актора.

Усебічний розвиток та удосконалення особистості забезпечує високу організацію педагогічного процесу. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних

узагальнених вмінь, і, звичайно, суть її – в особистості викладача, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні. Велике значення у цьому контексті має володіння викладачем педагогічною технікою. Володіння цією технікою відзначається вмінням перетворювати на апарат педагогічного впливу свої емоції, голос (тон, сила, інтонація, жести, міміку). Вміння керувати своїм психічним станом, педагогічно активно і емоційно відкрито, виявляти своє ставлення до предмета і студентів є однією з ознак культури викладача.

Артистизм є необхідним компонентом педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі визначення цього поняття подається неоднозначно. Так, В. Загвязинський вважав, що артистизм – це особлива, образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, другодомінантність; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються «тут і зараз» [4, с. 23]. Це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі... Це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, добірність, натхнення, відчуття внутрішньої волі. О. Булатова, доповнюючи визначення В. Загвязинського, відзначає, що артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, але й передати, емоційно впливаючи на вихованця. Справжній артистизм – це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, представляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонійно зіставляючи логічне й естетичне. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, що містяться у книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю у служінні добру й красі, у пробудженні й вирощуванні кращих якостей довірених педагогові молодих людей [1, с. 18].

Ми визначаємо артистизм як якість, що формується у процесі духовно-практичного засвоєння особистістю певних видів творчої діяльності з метою задоволення потреби у професійному самовдосконаленні й самоосвіті. Розвиток і формування артистизму має особливу значущість для студентського віку. На цьому етапі становлення особистості відзначається активний розвиток моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізація характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Пору пізньої юності характеризується романтичним ставленням до навколишнього світу, емоційною піднесеністю психічного життя, посиленням інтелектуальних основ пізнання дійсності. Ці особливості є сприятливим моментом у процесі формування професійно необхідних якостей педагога-музиканта.

Артистизм розглядається не тільки як здатність до перевтілення, а й як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе наново. Цей процес містить у собі не тільки задум, але й втілення цього задуму, успішність якого залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості [2, с. 97]. Актуалізуючи важливість даного педагогічного завдання, можна з упевненістю сказати, що використання засобів театральної педагогіки відкриває великі можливості для формування артистизму особистості.

Як основна концептуальна передумова дослідження виступило обґрунтування багатих можливостей хорового мистецтва і його безпосередньої близькості до театрального жанру. На основі такого споріднення стало можливим застосування форм і методів театральної педагогіки в хоровому колективі.

Хорова виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва посідає особливе місце у цілісному процесі виховання його музично-педагогічної культури, що є засобом впливу на духовний світ учнів, фундаментом, на якому формується етнохудожня діяльність. Ефективність використання етнохудожньої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі хорової підготовки забезпечується тим, що: хоровий спів доступний широким масам; застосування народного фольклору збагачує та розкриває особистість духовно, налаштовує собою на позитивний наслідувальний приклад з народного життя; використання комплексу форм, методів і прийомів театральної педагогіки дозволяє психологічно й емоційно розкріпачити особистість, звільнити психофізичний апарат від звичних затисків і напруги; робота в хорі сприяє виробленню гарного тембру голосу, музично виразної мовної інтонації, вдосконалює артикуляційний апарат, розвиває міміку, допомагає оволодінню засобами вербальної та невербальної комунікації; хоровий спів сприяє розвитку уяви, фантазії, «театрального мислення», збагаченню афективної пам'яті, формуванню

«емоційного тезауруса», емпатії та рефлексії; виконавська хорова діяльність розвиває почуття форми, темпоритму, почуття жанру, поетичність, сприяє проникненню в «дух мови»; репертуар хорового колективу, що включає кращі зразки класичної та народної музики, є незамінним засобом залучення до справжніх художніх, морально-естетичних цінностей, сприяє формуванню й розвитку духовної культури педагога-музиканта;

Словесна діяльність включає в собі різновид народних примовлялок, дражнилок, закличок, оповідей казок тощо. Застосування словесної діяльності у хоровій практиці збагачує виконавців мисленевим розвитком, викликає інтерес до речитативного звернення (театральні навички) під час хорового виконання, відкриває нові перспективи для осмислення етнохудожньої дійсності.

На підставі вище сказаного ми зробили висновок про те, що етнохудожня діяльність є багатогранним естетичним творчим процесом, який створений на основі естетично-художньої діяльності, і є невід'ємною складовою особистості викладача. Встановлено, що етнохудожня діяльність має також значні педагогічні резерви для духовного розвитку майбутніх вчителів музики, залучення їх до гуманістичних моральних та естетичних цінностей, народної творчості, стимулювання їх до творчого самовираження й самореалізації.

На основі аналізу науково-методичної літератури для детальнішого аналізу сутності етнохудожньої діяльності, розкрито важливі специфічні особливості. Доведено, що етнохудожня діяльність, як і художня, є досить універсальною, тому що складається з органічно пов'язаних між собою видів діяльності у різних видах мистецтва: у літературі, музиці, хореографії, театрі, декоративно-прикладному мистецтві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. С. Артистизм как компонент творческой личности педагога / О. С. Булатова // Школа. – 2001. – №2. – С.18-19.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
3. Гусев В. Е. Эстетика фольклора : учеб. пособие / В. Е. Гусев. – Л. : Наука, 1967. – 317 с.
4. Загвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя / В. А. Загвязинский. – М., 1987. – 37 с.
5. Новиков А. Методология художественной деятельности / А. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 72 с.



УДК 159.922.4

Наталія Бабій

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТНІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюється спроба порівняльного аналізу етнічних уявлень дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Описуються основні компоненти етнічних уявлень: культурно-історичний, антропологічний, географічний та національно-психологічний. Визначаються головні чинники формування етнічної самосвідомості на початковому етапі її становлення.

Ключові слова: етнічні уявлення, етнічна самосвідомість, компоненти етнічних уявлень, дошкільний та молодший шкільний вік.

In this article the author tries to make a comparative analysis of ethnic imagination of children in pre-school and primary school age. The author describes the main components of ethnic conceptions: culture-historical, anthropological, geographical and national-psychological. Also, the article defines the main factors of the formation of ethnic identification in the initial stage of its becoming.

Kew words: ethnic representations, ethnic identity, components of ethnic conceptions, pre-school and primary school age.

Постановка та актуальність проблеми. Роль етнічного за звичних обставин малопомітна і може здаватися несуттєвою. Однак в окремих випадках, наприклад, в умовах поліетнічного спілкування, при загрозі існування етнічної групи тощо приналежність до етнічної спільноти, членство у ній виступає на передній план. У цьому контексті чітко вимальовується дихотомія «Ми – Вони», підґрунтям виникнення якої слугує певний рівень розвитку самосвідомості. Першою сходинкою у формуванні етнічної самосвідомості виступають етнічні уявлення, які видозмінюються на кожному з етапів становлення зазначеного психологічного конструкту. Достатній комплекс етнічних уявлень і відповідний рівень розвитку етнічної самосвідомості дає можливість людині відчувати себе представником етнічної спільноти, носієм її цінностей.

Процес становлення етнічної самосвідомості розтягнутий у часі, тому вивчення його у віковому аспекті є надзвичайно актуальним. У цьому контексті детального вивчення потребують основні закономірності виникнення етнічних уявлень як ядра етнічної самосвідомості, умови їх розвитку на різних вікових етапах, чинники, що впливають на їх повноту і якість та ін. У цілому на сьогодні проблема формування, становлення, динаміки етнічних уявлень дітей як важливого аспекту соціалізації залишається малодослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування етнічних уявлень на первинному етапі становлення етнічної самосвідомості знаходить різностороннє висвітлення у науковій психологічній думці.

Важливі напрацювання в рамках дослідження окресленої проблеми були зроблені ще Л. Виготським. Учений з'ясував, що етнічні знання мають культурне походження та обґрунтував залежність комплексу етнопсихологічних уявлень дитини від пануючих у суспільстві настроїв, поглядів, установок, які транслюються через різні джерела соціалізації, а також від її власної активності і життєвого досвіду.

Вплив провідної вікової лінії розвитку на зміст і характеристики етнічних уявлень дитячої особистості входять у коло наукових інтересів В. Хотинець. Дослідниця зазначає, що дошкільний вік припадає на казково-міфологічний етап ознайомлення з етнічним світом [6]. Цей висновок знаходимо також у роботах О. Вишневського та І. Чеснокової. Розвиваючи думку, І. Газіна відмітила, що дошкільник сприймає себе в етнічному світі через казково-таємничі образи, представлені в міфах, казках, легендах, народних іграх. Залучаючись до народної творчості, дитина переживає певні події разом із «культурними героями», ідентифікуючи себе з ними [1, с. 102].

Учені суголосні у тому, що етнічна самосвідомість є своєрідною системою уявлень та оцінок реально існуючих особливостей етнокультурного середовища. Згідно з В. Мухіною,

етнічна самосвідомість виступає глобальною ціннісною орієнтацією особистості та пронизує всі ланки самосвідомості [3].

Комплекс етнічних уявлень, згідно з дослідженнями В. Абраменкової, Л. Андрєєвої, Т. Андрєєвої, В. Бутузова, Є. Ільїна, В. Кочеткова та ін., виступає вагомим компонентом етнічної ментальності. Його активне формування припадає на дитячі роки і продовжується в підлітковому віці.

Ю. Фоміна в ході наукового вивчення проблеми відмічає існуючу на сьогодні нерозв'язаність питання щодо того, яка саме етнічно забарвлена інформація відображається у свідомості дитини у процесі її розвитку [5, с. 232]. Дослідниця фокусує увагу на необхідності виділення етнодиференційних ознак, на які опирається дитина при розумінні особливостей представників свого та чужих етносів.

Аналіз літературних джерел показує, що впродовж перших десяти років життя відбувається поступове усвідомлення дітьми психологічної єдності з етнічними «своїми». Спочатку воно нечітке, розмите; вибір етнічної приналежності не є мотивованим. Етнокультурна інформація здебільшого засвоюється в рамках сімейного середовища, в перших закладах освіти – дошкільної та початкової шкільної. Помітно на формуванні етнічної самосвідомості на цьому етапі позначається властива дітям бінарність уявлень та оцінки етносередовища. Етнічна ідентифікація розвивається за принципом «Я такий, як усі» (зазначимо, що принцип «Я такий, як мій народ» набуде актуальності в підлітковому віці). Разом з тим, на цій стадії приховується певна небезпека – закладається база майбутніх упереджень і конфліктів, відчуження від самого себе, почуття меншовартості [4; 5].

Сформованість етнічної самосвідомості передбачає усвідомлення своєї тотожності з певною етнічною групою, унікальності рідноетнічної культури, психологічних особливостей етносу. Сюди вчені відносять також соціально-моральну самооцінку етнічності й усвідомлення себе суб'єктом своєї етнічної спільноти, що зароджується й активно розвивається в дитячі роки.

У цій статті ми поставили за мету висвітлити результати порівняльного аналізу етнічних уявлень дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що базувалися на вивченні основних компонентів етнічних уявлень: культурно-історичного, антропологічного, географічного та національно-психологічного.

Виклад основного матеріалу. У структурі етнічних уявлень особистості дослідники виділяють низку компонентів, які тісно взаємопов'язані між собою, однак їх виникнення та розвиток не є синхронними.

Культурно-історичний компонент включає відносно стійкі комплекси особливостей побуту і культури, що складаються впродовж тривалого часу. Антропологічний компонент має відношення до біологічних та генетичних ознак. Сюди належать фізичні характеристики, що передаються по спадковості і є типовими для тих чи інших етнічних груп. Географічний компонент передбачає врахування просторового розміщення етносів, їх сусідства, що відображає спільний характер проживання на території, яка, здебільшого, має великі розміри. Національно-психологічний компонент поєднує специфічні психологічні риси, особливості сприймання світу і відповідне реагування на його явища, форми якого закріпились у часі.

Зазначені компоненти формуються не паралельно і не в строгій послідовності, упродовж життя вони доповнюються окремими ознаками або й наповнюються новим змістом, у віковій динаміці розвитку займають різне за значимістю місце. Так, на початку дошкільного дитинства найвагомішого значення набуває антропологічний компонент. Діти швидко помічають різні відмінності в зовнішності етнічних «інших» – кольорі шкіри, тілобудові, рисах обличчя. Дошкільники в оцінюванні опираються на зовнішність як на найбільш яскраву етнічну ознаку. Хоча антропологічний компонент домінує в дошкільні роки, повне його усвідомлення не відбувається. Пояснюється це недостатньо високою здатністю дитини-дошкільника аналізувати навколишню дійсність, що удосконалиється в молодшому шкільному віці. На даному віковому етапі дитина зазвичай вже добре орієнтується в кількісних категоріях аналізу, а це дає підстави говорити про сформованість антропологічного компонента, його цілісність [5].

Пласт уявлень культурно-історичного змісту закладається також в перші роки життя. Як уже згадувалось, на дошкільне дитинство припадає стадія казково-міфологічного ставлення до етнічного світу та початок етнічної культуризації дитячої діяльності. Народні казки, міфи і легенди, пісні, ігри, основи ремесел – усе це викликає неабиякий інтерес у дітей і засвоюється як в родинному середовищі, так і в дошкільному закладі. Кількість дітей у сім'ї, методи

виховання, організація побуту, праці і відпочинку є тією інформацією, що містить в собі етнічну ознаку. В ДНЗ реалізується програма, яка обов'язково включає етнокультурний компонент, що дозволяє збагатити уявлення дитини про етнічний світ [1; 6].

Наступна ланка освіти – початкова школа – продовжує намічену лінію розвитку: молодший школяр поглиблює свої етнічні уявлення і ознайомлюється із загальнокультурною спадщиною свого народу. Значення сім'ї при цьому не втрачається, оскільки вона й далі відіграє провідну роль в етнізації підростаючої особистості. Однак відомості про ключові історичні події, впливові постаті в історії народу, етносимволіку дитина цілеспрямовано засвоює в навчально-виховному процесі школи. Рівень розвитку самосвідомості та умови спеціально організованого навчання сприяють формуванню усвідомленого ставлення до етнічного. Система уявлень та оцінок етнокультурних й етнопсихологічних особливостей своєї спільноти вибудовується в ході порівняння з етнічними «іншими», що відбувається безпосереднім і опосередкованим шляхами [2].

Поряд із культурно-історичним компонентом формується географічний компонент. Підвалини його залягають так само в дошкільному дитинстві, на змістове наповнення впливають ті ж самі чинники. Якщо вести мову про систематизовані знання щодо особливостей етнічного простору, то, безумовно, нагромаджуються вони в шкільні роки в руслі вивчення відповідних дисциплін.

Вияв національно-психологічного компонента в дошкільні роки є незначним, у порівнянні з іншими компонентами – найменш вираженим. Ю. Фоміна відмічає, що спершу опис національних особливостей у дітей співпадає з певним нормативним зразком поведінки. У дошкільному віці в дитини можна виокремити лише деякі національні установки, а більшою мірою тут має місце опис етнічної групи [5, с. 239]. Молодшим школярам, на відміну від дошкільників, вдається відійти від нормативного зразка в описі національних особливостей. Діти в цьому контексті керуються досвідом безпосереднього спілкування і взаємодії з представниками свого чи інших етносів. Подальший розвиток психіки й становлення особистості сприяє формуванню світогляду і домінуючого архетипу як найбільш адекватного психологічного образу певного етносу.

Емпіричне дослідження описаних вище компонентів ми здійснили за допомогою методик: «Вивчення уявлень про ознаки, що ріднять зі своїм народом», «Етнічна поінформованість» (автор – Ю. Фоміна) та бесіди. Участь у дослідженні взяли 26 старших дошкільників (з них усі – 5-річні) і 30 молодших школярів (8-9-річні). У ході першої методики респондентам пропонувалася низка етнодиференціюючих та етнооб'єднувальних ознак, з яких вони повинні були вибрати ті, що, на їх думку, ріднять зі своїм народом. Під час наступної – діти розглядали зображення етнічного змісту, розподілені на групи за смисловими ознаками. Досліджувані мали виділити ті зображення, що характеризують представників свого етносу та відібрати окремі з них, які більше відповідають етнічним «іншим».

Аналіз та інтерпретація отриманих даних дозволили глибше зрозуміти особливості етнічних уявлень дошкільників і молодших школярів. Так, з'ясувалось, що в респондентів дошкільного віку інтерес щодо етнічного виражений слабо. Ця ситуація є цілком нормальною, адже впродовж зазначених років етнічна самосвідомість лише зароджується, перебуває на початковому етапі свого становлення. Звідси – приналежність до певного етносу для дошкільника не має суттєвого значення, як і етнічний склад групи, у якій він перебуває. Діти задовольняються тією інформацією етнічного характеру, яку їм надають батьки, вихователі, інші люди з близького оточення. Тож когнітивний і афективний компоненти етнічних уявлень дітей формуються під впливом окреслених чинників. Те ж саме можна сказати і про компонент конативний: в умовах соціалізації діти орієнтуються на моделі етнічно прийнятної поведінки, заданої дорослими.

В окремих випадках дошкільники можуть виявляти етнічні упередження, що пояснюється їх віковою схильністю до наслідування значущих близьких. Тобто етнічні установки й стереотипи дорослих проєктуються на уявлення дітей, тим самим визначаючи особливості етнічної самосвідомості підростаючої особистості. Зазначені уявлення, зауважимо, не є статичними, тому в майбутньому в силу різних обставин можуть змінитися.

Результати дослідження афективного компонента етнічних уявлень дошкільників вказують на його недостатню сформованість. Діти стверджують, що задоволені тим, що належать до українського народу, позитивно оцінюють соціальне середовище, в якому перебувають. Водночас почуття гордості за свій народ виявляється поодиноким. Це можна пояснити, виходячи з вікових особливостей психічного розвитку та слабкості когнітивного

компонента етнічних уявлень. Обмеженість досвіду спілкування респондентів з етнічними іншими не дозволяє диференціювати їх ставлення, що на вказаному віковому етапі утруднює вивчення феномену.

У молодшому шкільному віці етнічні уявлення дітей піднімаються на якісно вищій щабель розвитку. Цьому сприяє цілеспрямоване навчання, зростання довільності пізнавальних психічних процесів. Діти мають чіткіші знання про народні традиції, дотримуються їх в міру актуалізації в сім'ї. Молодші школярі мають ширші можливості, в порівнянні з дошкільниками, щодо самостійного пошуку інформації про свій народ, рідну країну. В емоційно-оцінювальному ставленні щодо етнічного виявляють менше епізодичності. Як і дошкільники, позитивно оцінюють свою етнічну спільноту, задоволені членством у ній. Відповіді молодших школярів ілюструють ширшу поінформованість про досягнення своїх співвітчизників на світовій арені (в основному, у спорті, музичному мистецтві, кінематографі). Це знаходить вираження в глибокому почутті гордості за свій народ. Респонденти обох досліджуваних груп ще не знатні оцінити ролі етнічності у своєму житті, спроектувати її вплив на близьке чи віддалене майбутнє.

Висновки з даного дослідження. Етнічна приналежність дає змогу людині відчути себе частиною великого цілого, знайти психологічну підтримку в традиції. Почуття прив'язаності до рідної землі, свого народу зароджується в перші роки життя і розвивається під впливом низки чинників. У числі останніх виділяють зовнішні впливи (інформація щодо етнічного надходить від батьків, педагогів) і внутрішні (етнічні уявлення формуються безпосередньо, емоційно-оцінювальне ставлення виникає з власного досвіду). Як у дошкільному, так і в молодшому шкільному віці, етнічні уявлення особистості ще не становлять цілісної системи. Однак у віковій динаміці розвитку відмічається збагачення їх змісту, уточнення. До параметрів зміни змісту етнічних уявлень належать: обсяг, повнота, диференційованість, мотиваційні орієнтації, які виступають своєрідним орієнтиром для дитини у побудові системи етнічних уявлень.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поглибленому вивченні впливу сучасних соціально-економічних умов і політичної ситуації в Україні на змістове наповнення компонентів етнічних уявлень дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газіна І. О. Актуальність та особливості формування елементів національної самосвідомості у дітей дошкільного віку / І. О. Газіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. X. – Кам'янець-Подільський : ПП. Мошак М. І., 2007. – С. 100–106.
2. Міщенко Н. І. Особливості процесів соціалізації та інкультурації дітей 5-7 років у різних етнічних групах / Н. І. Міщенко // Актуальні проблеми психології. Том 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, ч. 4. – С. 45–50.
3. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология / В. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : ИП РАН, Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
5. Фомина Ю. И. Исследование степени дифференцированности этнических представлений в младшем школьном возрасте / Ю. И. Фомина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2009. – Вып. №1. – С. 232–241.
6. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – СПб. : Алетейя, 2000. – 240 с.



УДК 37.015.3+159.98

Марія Боднар, Олена Силка

УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У КОНТЕКСТІ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті подано теоретичний аналіз основних положень екзистенціальної психології; проаналізовано особливості усвідомлення сенсу життя студентською молоддю; окреслено змістове наповнення поняття «сенси життя» та з'ясовано актуальність його усвідомлення для повноти життєдіяльності; виділено спонуки до роздумів над сенсом життя; здійснено спробу надання окремих рекомендацій для гармонізації розуміння сенсу життя в юнацькому віці.

Ключові слова: екзистенціальна психологія, сенси життя, логотерапія, екзистенційний вакуум, екзистенційна фрустрація, ноогенний невроз, студентська молодь.

Theoretical analysis of the main positions of existential psychology is presented in the given article; the peculiarities of sense of life awareness of student youth are analyzed; semantic content of "sense of life" is outlined and actuality of its awareness for fullness of life is revealed; incentives towards reflections about the sense of life are singled out; an attempt of making some recommendations for harmonizing of life sense in adolescence is carried out.

Keywords: existential psychology, sense of life, logotherapy, existential vacuum, existential frustration, noogenic neurosis, student youth.

Поняття людського буття, сенсу існування, місця людини у світі в першу чергу виступає об'єктом дослідження екзистенціальної філософії, котра бере свій початок у Європі з XIX ст. і з часом поширила свій вплив на різні сфери діяльності людини. Тодішня психологія, що тільки-но почала свій самостійний поступ, не оминула увагою цю проблему. Відтак поряд із відомими у Європі психоаналізом З. Фрейда, аналітичною психологією К. Юнга, гештальт-терапією Ф. Перлза зародилась екзистенціальна психологія (галузь гуманістичної психології, яка ґрунтується на первинності буття людини у світі, зіткнення з яким породжує в неї основні екзистенціальні проблеми: стрес і тривогу). Найвідомішими її представниками вважають Л. Бінсвангера, В. Франкла, Р. Мея [3, с. 278].

Стрімкий розвиток новітніх технологій, надлишок виробництва, соціально-політичні процеси заганяють людину в глухий кут. Це детермінанта того, що навіть жителі високорозвинених країн вдаються до суїциду. За даними ВООЗ, кожні 40 секунд одна людина на планеті закінчує життя самогубством, упродовж року такий шлях обирає близько 800 тис. людей [1].

Особливої актуальності набуває проблема дослідження сенсу життя в XXI столітті, адже, як стверджують психологи-гуманісти, віднайти справжній сенси життя особливо складно у час глибоких культурних змін та конфліктів, коли традиційні переконання та цінності більше не є адекватним дороговказом для людини. Така проблема є особливо гострою для сьогодення, оскільки традиційні норми та правила часто нівелюються, а люди залишаються без життєвих орієнтирів.

Проблема сенсу людського існування, буття, життєвої стратегії та цілей розкривалась у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. У першу чергу, це питання висвітлювали у філософському ракурсі Е. Кант, Ф. Ніцше, Ж.-П Сарт, Й. Фітхе; відповіді з точки зору психології намагались дати Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Бінсвангер, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом, Ф. Перлс, К. Хорні, С. Рубінштейн, Д. Леонтьєв, В. Роменець, О. Абульханова-Славська, А. Ленгле, М. Босс, Дж. Беллі, Р. Кун, Дж. ван ден Бергм, Ф. Бютендік, Дж. Бюдженаль, К. Ясперс, А. Москаленко, К. Обуховський.

Метою нашого дослідження є аналіз особливостей усвідомлення сенсу життя студентською молоддю в контексті екзистенціальної психології. Для цього нами були поставлені наступні завдання:

- окреслити ключові положення екзистенціальної психології;

- проаналізувати підходи до розуміння сенсу людського життя у межах наукових парадигм психологів-екзистенціалістів В. Франкла та Р. Мея;
- з'ясувати рівень усвідомлення сенсу життя студентською молоддю;
- надати рекомендації для гармонізації внутрішнього світу індивіда.

Із точки зору екзистенціальної психології людина – істота, наділена потенціалом, котрий дає можливість жити насиченим життям. Разом із тим, за особистістю визнається обов'язок бути відповідальною за будь-який життєвий вибір. Індивід, котрий відмовляється побудувати достойне життя, наповнене сенсом, здійснює те, що екзистенціалісти називають зрадою. Підкреслюють, що така людина неавтентична, тобто живе неповним життям [8, с. 484].

Екзистенціальна психологія, в першу чергу, орієнтована на теорію. У неї потужна філософська база, методологічний апарат, а також обширне коло невирішених завдань. Цей науковий напрямок має два відгалуження: європейське та американське. Європейську екзистенціальну психологію розвивали Л. Бінсвангер (перший екзистенційний лікар-психотерапевт), В. Франкл, А. Ленгле; американську – Р. Мей, І. Ялом. У екзистенціальній психології виділяють 4 групи проблем: 1) проблеми свободи і відповідальності; 2) проблеми спілкування і любові; 3) проблеми смислу життя; 4) проблеми часу, життя і смерті. Її метою є відновлення автентичності особистості (відповідності її буття в світі власній внутрішній природі) [3, с. 278-279].

Послідовник З. Фрейда та К. Юнга Віктор Франкл створив власну психологічну теорію і в 20-х роках ХХ ст. увів термін «логотерапія» (згодом як синонім використовував дефініцію «екзистенційний аналіз»). Учений збагатив психологічну термінологію такими поняттями, як «екзистенційний вакуум», «екзистенційна фрустрація», «ноогенний невроз», «ноодинаміка» і т. д.

На противагу твердженню З. Фрейда – «Якщо людина починає цікавитись сенсом життя, значить вона хвора» – засновник так званої третьої Віденської школи психоаналізу В. Франкл свою психологічну концепцію вибудовував навколо екзистенційних пошуків людини. Його вчення включає три складові: волю до сенсу, свободу волі, сенс життя. Останнє із перерахованих понять він трактував, як «власне специфічне покликання або життєву місію, призначену для виконання конкретного завдання» [7, с. 118]. Вона не може дублюватись, адже кожна людина – індивідуальність із наданим лише їй життєвим сценарієм. Потреба усвідомлення кінцевої мети життя є першочерговим завданням, «рушійною силою життя людини, але аж ніяк не «вторинною раціоналізацією» інстинктивних потягів», – вважав В. Франкл [7, с. 109]. В'язень концтабору, основоположник логотерапії, він переконався, що сенс життя – це щось більше, ніж задоволення базових біологічних потреб.

В. Франкл вважав, що життєві проблеми не можуть стати причиною суїциду, якщо індивід знає, для чого він живе. Натомість відсутність бажаного сенсу викликає у людини почуття нудьги, тривоги та розчарування. Для означення таких станів учений запропонував використовувати поняття «екзистенційний вакуум», «екзистенційна фрустрація», «ноогенний невроз».

Учений стверджував, що сенс життя «можемо віднайти трьома різними шляхами: 1) займаючись справою або творчістю; 2) досліджуючи щось або зустрічаючи когось; 3) обираючи власне ставлення до неминучих страждань» [7, с. 212]. Із цього стає зрозумілим ще один постулат логотерапії: стан гомеостазу не приносить індивіду бажаного задоволення, необхідний рух. Для означення цього процесу учений ввів поняття «ноодинаміка» – духовна рушійна сила. Напруга, що виникає у процесі пошуку життєвого смислу, – необхідна умова психічного здоров'я індивіда.

Порівнюючи терапевта з архітектором, В. Франкл вважав, що той не повинен боятись покласти на пацієнта вантаж переорієнтації на інші життєві цілі, а його завдання «полягає у тому, щоб провести пацієнта крізь екзистенційну кризу зростання та розвитку» [7, с. 113]. У логотерапевничній роботі з невротичними особами застосовуються техніки, названі «парадоксальними намірами». Згідно з цією методикою пацієнту з фобією пропонують хоча б на мить запрагнути того, чого він боїться. Така процедура спрямована на те, щоб скерувати його у протилежному напрямку, адже у даному випадку страх витісняється парадоксальним бажанням [7, с. 133]. Сам В. Франкл так висловився про техніки логотерапії: «Парадоксальні наміри – це не панацея. Хоча це корисне знаряддя в лікуванні obsесивно-компульсивних станів і фобій, особливо у випадках, в основі яких лежить тривожне очікування... Самоцентрованість невротика – жаль це чи зневага до себе, не розриває порочного кола; ключ до лікування – самотрансцендентність» [7, с. 136, 138].

Представник американської екзистенціальної психології психотерапевт Ролло Мей сформував наступні постулати вчення про сенс людського існування: 1) існування передує сутності (важливіше, що люди роблять, а не хто вони є); 2) люди поєднують у собі риси як суб'єкта, так і об'єкта (люди є істотами, які і думають, і діють); 3) люди прагнуть знайти відповіді на найважливіші питання щодо сенсу життя; 4) воля і відповідальність завжди врівноважують одна одну, тому жодна з них не може бути присутня у людині окремо від іншої; 5) жорсткі теорії особистості схильні дегуманізувати людину і перетворювати її на об'єкт або предмет для дослідження [6, с. 56]. Для вивчення природи особистості Р. Мей застосовував феноменологічний підхід. Людина розглядалась в координатах «тут і тепер». Учений вважав, що першочерговим завданням терапевта є допомога клієнту віднайти свободу та відчути власне існування. Почуття небуття/неіснування стає причиною дискомфорту та тривоги. Ідеальною є ситуація, коли індивід усвідомлює своє існування одночасно у трьох формах буття-у-світі: 1) відносини зі світом зовнішніх об'єктів або речей; 2) стосунки з іншими людьми; 3) стосунки з власною особистістю [6, с. 56].

Як і інші психологи-екзистенціалісти, Р. Мей не пропонував чітко визначеного та беззаперечного набору методів та технік роботи із клієнтом. Учений вважав, що у кожному конкретному випадку важливо реалізувати принцип індивідуального підходу, встановити довірливі взаємостосунки. Це повинно допомогти пацієнту краще зрозуміти внутрішній світ; вийти на поєдинок із самим собою, якщо є така потреба. Про роботу психотерапевта Р. Мей писав наступне: «Наше завдання – бути провідниками, друзями і тлумачами для людей під час їх подорожі по внутрішньому пеклі та чистилищі. Говорячи більш точно, наше завдання – допомогти пацієнту до тієї точки, де він зможе вирішити: продовжувати йому залишатись жертвою або залишити статус жертви та прямувати через чистилище з надією досягти раю...» 9].

Таким чином проблема екзистенційних пошуків людини має власне коло психологів-науковців, що досліджують особливості, детермінанти та наслідки усвідомлення сенсу життя для індивіда.

Юний вік – це час пошуків та роздумів, в тому числі екзистенціальних. Відсутність відповіді на найголовніше запитання: «Учому сенс життя?» часто пригнічує, викликає стан нудьги, розчарування, людина стає, як вважають психологи-екзистенціалісти, неавтентичною. Для дослідження розуміння сенсу життя молоддю ми провели анонімне анкетування серед студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Було опитано 75 респондентів, серед яких студенти спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Дошкільна освіта», «Фізичне виховання», «Технологічна освіта», «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво». Вік опитаних – 18-22 роки, з них 11 осіб чоловічої статі, 64 – жіночої.

Респондентам запропоновано анкету, що включала 8 запитань із варіантами відповідей. Із них необхідно було обрати одну.

Результат відповідей на перше питання показав, що 19 осіб (25%) систематично замислюються над сенсом свого життя; 48 осіб (64%) – час від часу замислюються над цим і лише 8 осіб (11%) зовсім не думають про це. Як бачимо, проблема екзистенційних пошуків є актуальною в юнацькому віці. Проте не початок студентського життя (27 осіб – 36%), а період навчання у загальноосвітньому навчальному закладі (37 осіб – 49%) став тим моментом, коли школярі почали запитувати себе, у чому полягає сенс життя. Опитування показало, що респондентам важко було виокремити лише одну детермінанту екзистенційних роздумів, тому ми ранжували обрані варіанти таким чином: особисті проблеми; читання художньої літератури: художньої, наукової, релігійної; перегляд фільмів та відеороликів; біди і катаклізми людства; інше (табл. 1).

Таблиця 1

3. Що спонукає (може спонукати) вас до роздумів над сенсом життя?				
А) особисті проблеми;	Б) біди і катаклізми людства;	В) читання літератури: художньої, наукової, релігійної;	Г) перегляд фільмів та відеороликів;	Д) інше.
42	11	13	12	6

Важливість екзистенційних пошуків визнали 64 із 75 опитаних, це 85 %. Незважаючи на беззаперечну важливість даної проблеми, не всі опитані впевнені у своїх силах щодо пошуків сенсу життя (табл. 2).

Таблиця 2

5. Чи вважаєте ви, що можете самі окреслити сенс свого життя?		
А) так, я вірю, що можу зробити це самотужки;	Б) я не зовсім впевнений, що зможу це зробити;	В) ні, я не здатен окреслити сенс свого життя.
35	37	3

Останнє із запропонованих у анкеті запитань мало на меті дослідити, у чому вбачають сенс свого життя молоді люди. Варто зауважити, що не зважаючи на рекомендацію обрати один варіант із запропонованих, більшість респондентів (51 студент) зазначили 2 і більше варіанти. Найчастіше були обрані наступні: сім'я та діти, творчість/улюблена справа, цікава робота та кар'єрний ріст; дещо менше – кохання, допомога іншим людям, інтелектуальний розвиток; найменше – служіння Богові, розваги та безтурботне життя, інше, високий матеріальний статус (табл. 3).

Таблиця 3

8. Що для вас становить (може становити) сенс життя?*									
А) цікава робота та кар'єрний ріст;	Б) високий матеріальний статус;	В) сім'я та діти;	Г) кохання;	Д) творчість/улюблена справа;	Е) інтелектуальний розвиток;	Є) допомога іншим людям;	Ж) служіння Богові;	З) розваги та безтурботне життя;	І) інше
32	2	2	6	4	18	23	15	6	5

Деяка аморфність поняття «сенс життя» пояснюється юним віком опитуваних, проте це не означає, що ця проблема є для них байдужою та неактуальною.

Щоб уникнути внутрішнього дискомфорту та віднайти душевну гармонію, на наш погляд, варто дотримуватись простих порад. Ось деякі з них:

1. Бути залученим у певний вид діяльності. Бездіяльність, апатія нерідко стають причинами поганого настрою, розчарувань у своїх силах. Тому необхідно віднайти справу, яка приносить задоволення (спорт, активний відпочинок, хобі і т. д.). Це підніме самооцінку та надасть натхнення для екзистенціальних пошуків.

2. Спілкування із природою. Свіже повітря, звуки природи допомагають розслабитись та почути внутрішній голос.

3. Прислухатись до себе та чути інших. Життя у соціумі вимагає від людини взаємодії з іншими. Егоїзм та зверхність стають причинами конфліктів, такі риси характеру потрібно викорінювати, натомість виховувати в собі альтруїзм та толерантність. Разом із тим, не можна повністю нехтувати і власними потребами. Людина, котра не розуміє, чого вона хоче, не зможе висувати адекватні вимоги до інших, їй буде важко знайти спільну мову із іншими людьми.

4. Фільтрувати інформаційний потік. У сучасному світі слово, що передається через ЗМІ, мережу Інтернет, стало потужною зброєю. Тому сучасним людям важливо вміти відмежовувати себе від непотрібної інформації, критично підходити до її аналізу.

5. Раціоналізувати емоційний стан. Часто людину поглинають страхи, поганий настрій тощо. Щоб позбутись цього, варто поставити одне запитання: «Чому я сьогодні такий? У чому причина?». За цим нерідко стоять невирішені проблеми та несказані вчасно слова. Усвідомлення причини є першим кроком для розуміння проблеми, а відтак її вирішення.

Висновки. Отже, проблема пошуку сенсу життя не замикається лише на філософії. Свою нішу вона успішно зайняло серед наукових інтересів психологів. Досі залишається

багато запитань для досліджень. На основі опрацьованого матеріалу, зокрема концепції В. Франкла та Р. Мея, нами були виділені такі риси екзистенціальної психології:

- а) заперечення панівного статусу глибинних біологічних інстинктів;
- б) визнання права людини вільно робити життєвий вибір;
- в) домінування динаміки над почуттям спокою;
- г) усвідомлення необхідності страждань для визначення життєвої мети;
- д) спрямованість роботи терапевта на відновлення автентичності індивіда.

Ключовим завдання психологів-екзистенціалістів залишається пошук сенсу життя.

Підсумовуючи, можемо сказати, що сенс людського існування представники екзистенціальної психології окреслюють таким чином:

- індивідуальний для кожної людини;
- його можна віднайти лише у зовнішньому світі;
- для його пошуку індивід повинен перебувати в русі.

Практичний компонент дослідження показав, що проблема пошуків сенсу життя не байдужа для молоді, адже рано чи пізно людина запитує себе, навіщо живе у цьому світі. Проведене дослідження показало відсутності чітких орієнтирів та розумінь стосовно цього. Ми можемо припустити, що детерміною екзистенційних пошуків є вік опитаних, середовище, де вони народились та живуть (соціально-культурна нестабільність породжує внутрішнє почуття напруги, не дозволяючи людині зосередитись на головному) та ін. Тому для того щоб вони змогли віднайти відповіді на екзистенційні запитання та приймати упродовж життя розважливі рішення, необхідно проводити просвітницьку роботу, пояснюючи важливість розуміння таких понять та окреслюючи шляхи їх практичного втілення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні вікових особливостей сприйняття сенсу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранения. Вопросы здравоохранения. Самоубийства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.who.int/topics/suicide/ru/>
2. Вульфсон Е. Г. Обнаружение смысла как фактор конструирования личной идентичности [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hpsy.ru/public/x6390.htm>
3. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Скрипченко О. В. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Каравелла, 2014. – 464 с.
5. Степанов С. Виктор Франкл / Биография [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://frankl.hpsy.ru/biography/>
6. Столяренко О. Б. Психологія особистості / О. Б. Столяренко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / В. Франкл; [пер. з англ. Олени Замойської]. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. – 159 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Спб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»)
9. Чулюк-Заграй О. Постать дня – Ролло Мей [Електронний ресурс] / О. Чулюк-Заграй. – Режим доступу : http://psiholog-shkola-detsad.blogspot.com/2013/04/blog-post_21.html



УДК 37.013.42

Любов Кравець

НЕОБХІДНІСТЬ УСВІДОМЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СОЦІУМІ

У статті окреслюються проблеми інклюзивної освіти в українському суспільстві; стисло розкривається специфіка інклюзії в українській школі та суперечності в її реалізації; репрезентуються умови щодо позитивного розв'язання поставлених завдань.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, соціум, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний навчальний заклад.

The article outlines problems of inclusive education in Ukrainian society. The peculiarities of inclusion in the Ukrainian school and contradictions of its realization are revealed; the conditions of positive decision of the given tasks are presented.

Key words: children with special educational needs, inclusion, society, inclusive education, inclusive studying, inclusive educational establishment.

Постановка та актуальність наукової проблеми. Упродовж останніх десятиліть у суспільстві утверджується переконання, що інклюзивна освіта – не привілей, а необхідність. Існує переконання у тому, що ступінь зрілості суспільства напряму залежить від ставлення до найбільш уразливих його членів. Тому, щоби Україна зайняла достойне місце у світовій спільноті, маємо виховувати у собі толерантність у ставленні до всіх її співгромадян.

Безперечно, погоджуємося з О. Романчуком (автором книги «Дорога любові»), що «віра батьків у свою дитину, в її можливості, їх наполегливість та відданість можуть творити справжні чудеса: допомагати дитині, долаючи накладені неповносправністю обмеження, розкривати свої здібності, розвиватись, реалізовувати себе у цьому світі, адже кожна неповносправна дитина – це насамперед дитина з потребою любити і бути любленою, сміятись, бавитись, приносити радість батькам, жити... Їй треба також дати можливість бути дитиною – пустувати, гратися з іншими дітьми, радіти життю» [5]. Тому такі великі надії на інклюзію, яка є необхідною, аби здійснити задумане і розкрити приховані таланти та здібності «особливої» людини, допомогти батькам виховувати дітей та при цьому вести активний суспільний спосіб життя.

Вважаємо, що сучасна інформаційна українська кампанія покликана сприяти зміні суспільних стереотипів і уявлень про осіб з особливими потребами, а також активно творити різні формати соціальної реклами для того, щоби суспільство засвоїло «меседж», що інклюзія – це спосіб суспільного життя, необхідність у вмінні та бажанні враховувати особливі індивідуальні потреби людини та пристосовуватися до них, а не навпаки.

Соціальна інклюзія у багатьох розвинутих країнах світу з високими соціальними стандартами життя за допомогою навчання створює гарантовані умови для осіб із особливими потребами, маючи за мету надання їм рівного доступу разом з усіма громадянами країни до якісної освіти впродовж усього життя, забезпечуючи однакове трактування потреб учасників навчального процесу, створюючи умови відповідно до їх індивідуального розвитку, можливостей, здібностей. Це, на нашу думку, сприяє досягненню ними достатнього загального рівня розвитку.

Розуміємо, що інклюзія – це не просто включення осіб з особливими потребами в загальне освітнє середовище, а скоріше філософія, яка є корисною для всіх; це, передусім, особистісно-зорієнтовані технології навчання, в основі яких закладено принцип індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її стану здоров'я, рівня вихованості та навченості, індивідуальних особливостей, здібностей, специфіки розвитку, типів темпераменту, емоційного стану тощо [8].

На часі визначено, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [8]. Звідси впливає особливість інклюзивного навчального закладу. Це зазначено у статті 19 проекту Закону України «Про освіту»:

«Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до їх індивідуальних потреб і можливостей», тобто адаптують навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання; використовують існуючі в громаді ресурси, залучають батьків; співпрацюють з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створюють позитивний клімат в шкільному середовищі [7].

Звертаємо увагу на те, що визначення «діти з особливими освітніми проблемами» є неоднозначними та досить широким. До названої категорії належать ті, хто не підлягає загальноприйнятим освітнім нормам, стандартам. Як недолік, у нашому суспільстві найчастіше піднімають питання шляхів упровадження інклюзії для забезпечення соціальної інтеграції дітей із психічними та фізичними особливостями. Мова повинна йти також про дітей обдарованих, дітей з проявами соціальної та психолого-педагогічної дезадаптації, соціально вразливих груп тощо. Тоді це в повній мірі розкриватиме призначення інклюзії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Водночас в останнє десятиліття широкого визнання в Україні набула інклюзивна освітня парадигма, яка є відображенням однієї з основних демократичних ідей. Усі діти є повноправними членами суспільства, а тому розглядається у цілому світі в якості однієї з важливих передумов повноцінного входження дітей з особливими освітніми потребами в систему суспільних відносин.

Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми висвітлені у працях зарубіжних дослідників Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, В. Шмідта.

Окремі ключові питання інклюзії розкриті українськими науковцями, а саме: О. Ільїною, А. Колупаєвою, О. Мартиною, С. Мироною, О. Мовчан, О. Поляковою, Т. Самсоною, О. Столяренко, П. Таланчуком, Є. Тарасенко, Н. Шаповалом, А. Шевцовою та іншими.

Аналіз соціального супроводу учнів з особливими освітніми потребами у закладах з інклюзивною формою навчання має місце в працях О. Глоби, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, З. Ленів, О. Таранченко, Т. Скрипник.

Наразі у педагогічній науці не сформоване систематичне бачення щодо організаційної культури школи, внутрішньої шкільної політики, організації та реалізації педагогічного супроводу школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Така ситуація негативно впливає на впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України, що підвищує актуальність окресленої проблеми, свідчить про її недостатнє висвітлення у педагогічній теорії і застосування у практиці соціальної роботи. Є необхідність пошуку подолання існуючих перешкод на шляху впровадження інклюзії.

Виходячи з вищесказаного, ми поставили у статті мету: розкриття окремих теоретичних аспектів проблеми. А конкретніше – висвітлення особливостей упровадження інклюзії в систему освіти України.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У багатьох європейських та американських державах протягом тривалого часу втілюється принцип колективного навчання дітей з особливими освітніми проблемами та їх ровесниками у стінах звичайного навчального закладу (дитячого садочка, школи). З цим гуманним педагогічним досвідом необхідно знайомитися, щоби його елементи, ефективні надбання застосовувати у практиці роботи вітчизняних дошкільних установ, шкіл.

Інклюзивна освіта світової спільноти передбачає взаємодію різних категорій вихованців, незалежно від стану здоров'я, навчання та виховання у загальноосвітніх закладах, які знаходяться недалеко від їх постійного місця проживання.

Це допомагає створювати високі адаптивні умови для дітей з обмеженими можливостями. Спілкування з рідними та їх ровесниками дає відчуття захищеності, що сприяє швидшому оволодінню спеціальними навичками, необхідними для самостійності. Здорові діти теж «виграють» від такого спілкування – навчаються толерантності, проявляють турботу, відповідальність за слабшого.

Від інклюзивної освіти виграють діти, виграють їх батьки, які мають дієву допомогу та підтримку від фахівців та вільний час для занять власними справами, разом з тим підтримують зв'язок із дитиною. Виграє педагогічний колектив, оскільки ця ситуація є поштовхом до професійного зростання, самовдосконалення, необхідності спілкування з різними фахівцями. Виграє держава – створюються нові робочі місця та формується повноцінний громадянин

країни, здатний не лише дати собі раду, але й реалізувати свої можливості із мінімальною сторонньою підтримкою.

Кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні, на жаль, щороку збільшується. Однак, зважаючи на те, що інклюзія негативів немає, її необхідно ефективно розвивати. На початках її впровадження вимагатиме значних фінансових затрат: на прийняття відповідних законодавчих та нормативних документів, підготовку відповідних спеціалістів, модифікацію навчальних планів, програм, випуск нових посібників, адаптацію шкільних приміщень. Саме над цією проблемою повинні задуматися люди, які відповідають у країні за вирішення фінансових питань.

Проблеми впровадження у закладах освіти інклюзивної освіти хвилюють широкі верстви населення, адже це важливий момент гуманізації навчально-виховного процесу освітньої установи, системи освіти та й суспільства загалом. Тому тих, хто причетний до цієї справи, цікавить питання, як правильно організувати цей процес.

Досвід переконує нас у тому, що вчителів необхідно бути в постійному пошуку. У навчально-виховному процесі використовувати власні надбання, які дають вагомий результат. Водночас важливе їх поєднання з новими ідеями різних дидактичних та виховних концепцій. Навчання та виховання в активній діяльності, пристосування їх до індивідуальних особливостей дитини в поєднанні з любов'ю та повагою забезпечить їй право на здобуття освіти на рівні з усіма.

Варто зазначити, що входження дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір не відбувається спонтанно, безсистемно, автоматично. Це складний, цілеспрямований і грамотно організований процес, який потребує кваліфікованого супроводу і контролю. Ефективність його залежить від багатьох чинників.

У цьому контексті актуальними є пропозиції Тіма Лормана – доктора філософії, професора університету Конкордія (Канада) щодо семи стовпів підтримки інклюзивної освіти. Перший стовп – розвиток позитивного ставлення. Другий стовп – політика й лідерство, спрямовані на надання підтримки. Третій стовп – процеси, що відбуваються в школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності. Четвертий стовп – гнучка навчальна програма й педагогіка. П'ятий стовп – залучення громади. Шостий стовп – змістовна рефлексія. Сьомий стовп – необхідне навчання й ресурси [2, с. 10-28]. Розшифровка цих основних положень визначатиме перелік умов організації інклюзивної освіти:

- забезпечення фундаменту для формування партнерських відносин між педагогами і сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами шляхом створення розвивального середовища, у якому перебуває дитина;
- розроблення та адаптація індивідуальних навчальних програм, планів;
- організація команди фахівців для надання необхідної консультативної й практичної допомоги, для виконання спеціальних послуг;
- визначення позитивного клімату у дитячому колективі, атмосфери підтримки та взаєморозуміння;
- залучення батьків до участі в педагогічному процесі;
- використання наявних у громади ресурсів. Стимулювання зацікавленості громади і батьківських комітетів у впровадженні інклюзивної освіти;
- наявність системи відповідної професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогів;
- зацікавленість в організації інклюзивної освіти державних структур, які забезпечують правову і матеріальну підтримку.

Реалізація інклюзивної освіти в сучасному загальноосвітньому просторі вимагає від педагогів, які працювали тільки зі звичайними дітьми, оволодіти новим досвідом, новими знаннями і, найголовніше, прагнути допомогти, не бути байдужим та не стояти осторонь. Створення педагогом сприятливого мікроклімату в дитячому середовищі та за його межами піде на користь всім і дітям, і батькам, і вчителям. З цим зможе впоратися лише доброзичливий і емпатійний наставник. Тому формування таких особистісних рис є обов'язковою психолого-педагогічною умовою професійного зростання.

Педагог має забезпечити особистісно орієнтований освітній процес в умовах інклюзії, створити умови не лише для спілкування дітей з особливими освітніми потребами з однолітками, а й для прийняття їхнього досвіду. Це дасть можливість дітям з особливими потребами бачити реакцію інших дітей на те чи інше завдання, способи його виконання, чути їхні мовленнєві висловлювання під час опитування, задоволення чи ні від результату, таким

чином стимулюючи інтерес до пізнання навколишнього світу, сприяючи розвитку мотивації до навчальної діяльності, до співпраці, забезпечить умови для успішної соціальної, психологічної, фізичної адаптації та активної й гармонійної життєдіяльності у майбутньому.

Педагоги в умовах інклюзивного навчання повинні володіти знаннями і вміннями щодо відбору, оцінювання та діагностики рівня розвитку, навченості та вихованості дітей; визначення індивідуальних рис дитини і сфер, де вона відстає в розвитку; встановлення цілей і завдань освітнього процесу, для кожного учня; окреслення послуг, які надаватимуть спеціалісти дитині та її сім'ї; визначення напрямів та змісту роботи з дитиною після закінчення навчального року.

Таким чином, створення та впровадження комплексних інклюзивних програм на загальноосвітньому рівні вимагає від педагогів високого професіоналізму, володіння достатнім рівнем педагогічної майстерності для самоорганізації та адаптації до нових умов.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Незалежно від того, хто реалізує інклюзивну освіту, в якій частині країни це здійснюється, всі учасники повинні дбати про налагоджену співпрацю та високу міру відповідальності за долю кожної дитини. Взаємодопомога, взаєморозуміння та ще багато синонімічних слів, які починаються із взаємо- повинні бути об'єднані в один ресурс, щоби допомогти дитині розкрити власні можливості щодо самостійного життя.

Важливо пам'ятати слова В. Сухомлинського про те, що «Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуттів. Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом доброта, є наслідком великої, тривалої роботи педагога над вихованням почуттів» [6, с. 292-308]. Об'єднуючи зусилля, ми можемо створити комфортні умови для щастя дітей. Тільки тоді інклюзивна освіта стане динамічним процесом, що постійно розвивається та удосконалюється.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві] ; пер. з англ. – ТОВ «Фірма «Есе», 2013. – 296 с.
2. Інклюзивна освіта. Досвід проекту : збірник статей / упорядники Мазін Д. М., Найда Ю. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. – 214 с.
3. Крикун А. Інклюзивна освіта в Україні та Німеччині – точки дотику / А. Крикун // Учитель початкової школи. – 2013. – № 1. – С. 61–64.
4. Ночовка В. Організація інклюзивного навчання в школі / за ред.. В. Ночовка, В. Головка, О. Тимошук. – К. : Шк. світ, 2014. – 128 с.
5. Романчук О. Дорога любові / О. Романчук. – Л. : Свічадо, 2003. – 44 с.
6. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. –Т. 5. – 639 с.
7. Проект Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Режим доступу : mon.gov.ua/content/.
8. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності : методичний посібник (Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими проблемами в Україні) / уклад. С. Єфімова. – К. : ТОВ «Фірма «Есе», 2013. – 154 с.



УДК 371.134

Алла Прус

ПРО СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі становлення професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Проаналізовано дослідження з вивчення компонентів професійної самореалізації особистості. У статті представлені структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва: мотиваційно-ціннісний, професійна компетентність, рефлексивно-регулятивний, професійно-значущі якості особистості. Обґрунтовано змістовний аспект і функціональне призначення кожного з компонентів.

Ключові слова: професійна самореалізація, структурні компоненти, студенти, мотиваційно-ціннісний компонент, професійна компетентність, рефлексивно-регулятивний, професійно-значущі якості особистості.

The article deals with the problem of the incipience of the professional fulfillment of future teachers of fine arts. It is given the analysis of the studies on the components of professional personal self-identity. The paper presents the structural components of professional self-realization of future teachers of fine arts: motivational and valuable, professional competence, reflexive-regulatory, professional and meaningful properties of personality. It is proved the informative aspect and functional purpose of each component.

Keywords: professional self-realization, structural components, students, motivational and valuable component, professional competence, reflexive-regulatory, professional and meaningful personality.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми професійної самореалізації студента зумовлюється концептуальними положеннями та державними вимогами оновлення освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості майбутнього педагога, розвиток його здібностей і обдарувань. Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно орієнтованої, перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, у тому числі вчителів образотворчого мистецтва. У зв'язку з цим не послаблюється увага науковців до підвищення рівня професійного розвитку особистості студента, особливо в аспекті його професійної самореалізації, професійної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні психолого-педагогічні дослідження перебувають у руслі активних пошуків шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство нової України. Наукові розробки Г. Балла, О. Волошенко, І. Зязюна, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мільто, В. Моляко, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Левченко присвячені розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство України. Важливим надбанням вище зазначених психологів та педагогів є вивчення та дослідження особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його самореалізації.

Логіко-систематичний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про неослабну увагу вчених до становлення людини у професії, її успішне самоздійснення та самореалізацію. Ми погоджуємося з думкою Т. Єфімової, І. Кон в тому, що поняття самореалізації досить часто пов'язується з професійною діяльністю, адже саме вона утворює основну форму активності людини, задає напрям розвитку її особистості і для більшості людей дає можливість задовольнити свої потреби, ствердити себе як особистість.

Отже, у вітчизняній педагогіці та психології немає спеціальних досліджень, присвячених питанням професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Мета статті – охарактеризувати компоненти, які впливають на процеси становлення професійної самореалізації студентів у освітньо-виховній діяльності.

Професійну самореалізацію майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми розуміємо як процес розвитку власної сутності (потенційної та спонукально-мотиваційної) та формування професійної компетентності, реалізації особистісного творчого потенціалу з його опрідметненням у майбутній професійній діяльності у співтворчості з учнями. Для детальнішого вивчення та глибшого розуміння цього феномена необхідно з'ясувати його основні структурні компоненти.

Розглядаючи процес самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, зазначимо, що образотворче мистецтво є найбільш природним засобом самовиявлення людської сутності, в цьому полягає його людинотворча, гуманістична функція. Тому метою професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є розвиток його цілісної особистості, неповторної індивідуальності, суб'єкта власного професійного шляху, який впливає на формування свідомості та самосвідомості учнів. Професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика його індивідуальності, цілісності особистості та його соціальної активності, що виявляється у педагогічній майстерності, педагогічній творчості та професійно-педагогічній культурі.

Проводячи дослідження з позицій функціонально-структурного підходу, суть якого полягає у вивченні будови і функціонування окремих компонентів явища, Н. Борисова виокремлює структурні (самостійність, свобода, творчість) та функціональні компоненти функції самореалізації особистості (мотиваційно-оцінний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) [3, с. 47].

Розглядаючи професійну самореалізацію як етап професійного розвитку, Т. Єфімова зазначає, що сама самореалізація проходить певні стадії, кожна з яких характеризується новоутвореннями та результатом. Так, самореалізація розглядається дослідницею одночасно як етап розвитку, процес та результат цього розвитку [6, с. 40].

У структурі самореалізації Л. Цурикова виокремила такі компоненти: мотиваційно-цільовий (потреби, мотиви, цілі), змістовий (потенційні можливості, тобто задатки, здібності та знання, вміння й навички, все те, що може бути актуалізовано) та регулятивний (рефлексивність і самостійність) [9, с. 41].

Тому, аналізуючи погляди вчених щодо структури самореалізації особистості й враховуючи специфіку професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, структуру професійної самореалізації можна представити у взаємодії таких компонентів: мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до професії, ціннісні орієнтації, сукупність мотивів та інтересів, що орієнтують діяльність особи), професійна компетентність (професійно-орієнтовані знання, вміння і досвід в області обраної професії), рефлексивно-регулятивний, професійно-значущі якості особистості (професійно-педагогічна культура, індивідуально-психологічні особливості особистості, якості творчої особистості). У межах кожного компонента доцільно визначити його елементи та функції.

Одним із основних компонентів професійної самореалізації студентів є *мотиваційно-ціннісний*, в якому інтегровано мотиви, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності.

Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників з цієї проблеми, більшість з них сходяться на тому, що термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою [7, с. 344].

На думку низки дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн), потреба в самореалізації особистості потенційно існує у кожного, однак не кожна діяльність, яку організовує педагог, мотивує до реалізації своїх можливостей.

Мотиваційно-ціннісний компонент розуміється як ціннісне ставлення до професії; сукупність мотивів і інтересів (навчальних, професійних, соціальних, комунікативних, мотивів престижу), а так само систему емоційно-ціннісних відносин. При цьому інтерес є однією з істотних характеристик особистості, яка, входячи в загальну структуру властивостей особистості, значно впливає на досягнення людини в пізнавальній та професійній діяльності. Тому коли студент приходить у вищий навчальний заклад, то основне вирішальне значення має підтримка пізнавального інтересу до навчання.

Стійкий інтерес до знань сприяє становленню надійної мотиваційної основи навчальної діяльності. Наявність у студентів постійного інтересу до навчання створює умови, при яких його внутрішні зусилля узгоджуються (співвідносяться) з цілями педагогічної системи, що забезпечує оптимальний рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів та формування професійної самореалізації.

Роль ціннісних орієнтацій у процесі професійної самореалізації в досліджуваному нами аспекті полягає в формуванні усвідомленої, соціально обумовленої, індивідуальної структури професійних уподобань, ціннісного ставлення до професії вчителя, професійних ідеалів і шляхів, способів їх досягнення для задоволення потреб, які прагне реалізувати людина при виборі професії.

Педагогічний аналіз досліджень специфіки діяльності вчителів образотворчого мистецтва показав, що необхідними для успішного формування професійної самореалізації студентів є: початкова професійна орієнтація на діяльність в системі координат «людина-образ» і «людина-людина»; високий рівень розвитку креативності та рефлексивності; високий рівень розвитку здатності до самоврядування, високий рівень розвитку комунікативних якостей, певний рівень домагань і задоволеності.

Для вчителя образотворчого мистецтва потрібна особлива підготовка не тільки в теоретичній області пізнання, але і високий професіоналізм, досвід і майстерність в області художньо-творчої діяльності. У цьому ракурсі важливою умовою ефективної підготовки вчителя образотворчого мистецтва є вдосконалення професійних компетенцій як одного з основних компонентів його професійної самореалізації.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент професійної самореалізації виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованості студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які й будуть орієнтирами для його успішної професійної самореалізації.

Важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє *професійна компетентність*.

Професійна компетентність на етапі підготовки майбутніх вчителів – це характеристика особистості педагога, виражена в єдності теоретичних знань і практичної підготовленості, його здатності здійснювати всі види професійної діяльності, які визначаються стандартом у напрямку або спеціалізації.

У зв'язку з цим для кожного професійного профілю важливо визначити ті сутнісні характеристики компетенцій, які відображали б специфіку як освітнього закладу, так і спеціалізацію підготовки фахівців – майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Професійна компетентність, що стосується педагогічної діяльності, досліджується багатьма вченими в Україні та за її межами (В. Безпалько, Т. Браже, Ю. Гагін, Л. Захаров, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Г. Ларіонова, А. Маркова та ін.). У визначенні сутності професійної компетентності ці автори звертають увагу не тільки на наявність в ній інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних знань, умінь та навичок для успішної діяльності, професійного оволодіння алгоритмом вирішення відповідних практичних і теоретичних завдань, але й на стілях взаємодії з людьми, загальній особистісній культурі, здатності до розвитку власного творчого потенціалу (Т. Браже, М. Забрудський, М. Розов та інші).

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливим є формування компетенцій, пов'язаних зі специфікою художньо-творчої діяльності. До них належать вміння: проектувати, планувати і здійснювати процес навчання образотворчому мистецтву на основі аналізу та оцінки освітнього рівня учня; розбиратися в різних напрямках і течіях образотворчого мистецтва і давати їм грамотну естетичну оцінку, забезпечувати умови для естетичного, морального і трудового виховання; здійснювати керівництво художньою творчістю дітей; володіти професійною лексикою; здійснювати міжпредметні зв'язки; користуватися аудіовізуальними засобами навчання. Важливою складовою професійної компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є загальні компетенції, які включають в себе знання з професійної педагогіки: знання предмета, основних понять і завдань дисципліни; цілей і змісту професійної освіти; знання Державного освітнього стандарту професійної освіти; принципів побудови змісту професійної освіти; знання сутності і закономірностей процесу навчання; методів і організаційних форм навчання і виховання студентів; знання сучасних педагогічних технологій.

Крім цього, для вчителя образотворчого мистецтва важливим є розвиток і формування компетенцій, які визначають безпосередньо його кваліфікацію, а саме: знати види і жанри пластичних мистецтв, вміти користуватися засобами виразності для створення художніх образів, володіти навичками художньої роботи в таких видах мистецтв як живопис, графіка,

скульптура, дизайн, декоративно-прикладне і народні форми мистецтва.

Для вчителя образотворчого мистецтва важливим є формування і розвиток креативної, організаторської та комунікативної компетенцій, які включають в себе систему знань, умінь і навичок, здібностей і особистісних якостей вчителя, необхідних йому для творчості, вміння організувати тривалу і ефективну взаємодію з учнями, володіння професійно-педагогічним спілкуванням.

Наступною складовою професійної самореалізації студентів вважаємо *рефлексивно-регулятивний* компонент, до якого відносимо саморегуляцію та професійну рефлексію. Велика кількість науковців пов'язують феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), саморегуляція та рефлексія. Ми погоджуємося, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля студента, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії [2, с. 8].

Саморегуляція не можлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Узагальнюючи дані наукових розвідок, під рефлексією студента ми розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійної діяльності в системі відношень з учнями, їх батьками, педагогами. Рефлексія допомагає йому сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з учнями та скоригувати шлях професійного становлення та самореалізації. Таким чином, рефлексивно-регулятивний компонент виконує регулятивну функцію в процесі професійної самореалізації студента.

Не менш важливим компонентом професійної самореалізації є *готовність до входження в професійне середовище*. Вона передбачає формування професійних якостей особистості, які характеризують обрану професію.

У якості основних компонентів професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва виділяємо: *професійно-педагогічну культуру, індивідуально-психологічні особливості особистості, якості творчої особистості*.

Професійно-педагогічна культура розглядається як важлива частина загальної культури викладача, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці професійної діяльності. Індивідуально-психологічні особливості особистості ми визначаємо як усвідомлення самою людиною унікальності своїх особливостей, здібностей і можливостей, (реальних і потенційних), інтересів і цінностей, перспективи особистісного і професійного зростання.

Для творчих професій, у нашому випадку вчителів образотворчого мистецтва, важливим фактором є розвиток якостей творчої особистості. Творче ставлення до подій дозволяє не тільки знаходити необхідні нестандартні рішення, але і сприяє формуванню необхідних якостей сучасного випускника для того, щоб знайти для себе необхідну професійну і соціальну «нішу» в світі, що змінюється.

Одним із найбільш ефективних засобів формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є залучення студентів у такий вид діяльності, який нерозривно пов'язаний з їх професійним самовизначенням. Такою діяльністю є художньо-творча діяльність як спосіб самореалізації особистості і одночасно як фактор формування необхідних для творчості особистісних якостей, способів діяльності, які виступають як індивідуальна сукупність, що забезпечує успіх у творчому вирішенні будь-яких життєвих завдань, в тому числі і завдань професійної самореалізації.

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що структурні компоненти професійної самореалізації взаємопов'язані та взаємообумовлені і становлять повний цикл формування особистості майбутнього вчителя-професіонала. Усвідомлення студентами структури професійної самореалізації сприятиме як успішній їх адаптації на робочому місці, так і в особистісній та професійній самореалізації.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері відносимо визначення педагогічних умов та експериментальну перевірку структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белошицкий А. В. Содержательные и процессуальные аспекты саморегуляции как механизма управления личностно-профессиональным развитием курсанта в военном вузе / А. В. Белошицкий // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 4. – С. 7–10.
2. Борисова Н. В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 248 с.
3. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Оксана Мироновна Дементьева. – М., 2009. – 22 с.
4. Ефимова Т. О. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов вузов в процессе обучения иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. О. Ефимова. – Краснодар, 2009. – 186 с.
5. Ермола А. М. Креативність в основі моніторингу / А. М. Ермола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–72.
6. Педагогика : большая современная энциклопедия / [авт.-уклад. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Садовая М. А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации / М. А. Садовая // Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом : зб. наук. праць. – Вип. 3(22). – К., 2009. – С. 185–189.
9. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Владимировна Цурикова. – Белгород, 2005. – 204 с.



УДК. 159. 923. 2

Юлія Тимош

**МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОВІДНИХ
ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ**

У статті, на основі аналізу досліджень провідних науковців робиться спроба розкрити суть феномену «моральна свідомість особистості», а також описуються рівні та стадії сформованості моральної свідомості особистості.

Ключові слова: моральна свідомість особистості, моральна самосвідомість, моральні уявлення, моральні переконання, моральні почуття.

In the article, on the basis of analysis of researches of leading scientists, an attempt to expose essence of the phenomenon «moral consciousness of personality» is done, and also levels and stages of formed of moral consciousness of personality are described.

Key words: moral consciousness of personality, moral consciousness, moral presentations, moral persuasions, moral feelings.

Постановка проблеми. Проблема морального становлення особистості є однією з найактуальніших проблем, яка не виходить з поля зору науковців різних галузей протягом багатьох століть. Оскільки духовність і моральність – найважливіше, що складає фундамент людини як особистості. Саме у цьому фундаменті – основа гармонійного розвитку всіх потенційних можливостей індивіда, запорука того, що результати його діяльності справді слугуватимуть вищим цінностям буття людини та соціуму.

«Моральний розвиток особистості являє собою здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них» – зазначає Р. Павелків [6].

До проблеми морального виховання, формування моральної свідомості особистості неодноразово зверталися такі науки як філософія, етика, педагогіка і психологія. У роботах Б. Братуся, А. Гусейнова, О. Дробницького, Е. Курносікової, А. Титаренко висвітлюються питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. У працях І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, М. Гінзбурга, Д. Ельконіна, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, М. Савчина, Д. Фельдштейна, Н. Чепелевої, здійснена психологічна інтерпретація проблеми, простежена логіка переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми. Завдяки виконаним дослідженням простежено багато важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти та розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі, сутності зовнішніх суспільних вимог та їх гармонійного поєднання із завданнями індивідуального становлення, самореалізації, самоактуалізації, онтогенетичної еволюції розуміння моральних категорій та понять тощо.

Аналіз досліджень і наукових публікацій. «Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості», – зазначає Р. Павелків [6]. Аналізуючи роль моральної свідомості, Л. Виготський вказував, що у цьому випадку принципово важливим є розуміння свідомості як передумови організації поведінки.

Свідомість є здатністю людини до рефлексії, адекватного відображення навколишнього світу, подій, що відбуваються в ньому, своєї Батьківщини, обов'язку тощо, а також створення до них свого ставлення. Через свідомість людина здатна пізнати сутність навколишнього світу, розуміти його. Свідомість є вищим рівнем психічного відображення, який властивий лише людині як суспільно-історичній істоті. Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про саму себе. Однак свідомість не зводиться лише до знання, не тотожна йому, оскільки вона виявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим [2].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є моральна свідомість особистості, насамперед потрібно визначити та розкрити суть поняття «моральна свідомість». Отже, розглянемо думки деяких науковців щодо визначення даного поняття.

Р. Павелків розглядає моральну свідомість як особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію відповідно до них власної поведінки. Моральна свідомість, на думку Р. Павелкова, є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою складовою суспільного й індивідуального буття людини. Вона є одним із компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів [6].

Д. Фельдштейн визначає моральну свідомість таким чином: «Під моральною свідомістю розуміється відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства» [4].

Ширше визначення моральної свідомості пропонує О. Бондаревська. «Моральна свідомість особистості, – пише вона, – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі» [4].

М. Боришевський має свій погляд на цю проблему. Він відзначає, що «утвореннями, які в системі особистості становлять підсистему свідомості (зрозуміло, і самосвідомості також) або органічно пов'язані з нею, є: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, почуття, воля» [1, с. 26].

Наведені визначення свідчать про те, що певна частина дослідників до структури поняття «моральна свідомість» вносять такі компоненти, як моральні знання у вигляді уявлень, понять і ставлення до оточуючих, як прояв засвоєння моральних знань. Інші на

перший план висувають оцінку актів поведінки, на основі якої робиться вибір та регуляція поведінки.

Моральна свідомість, будучи складним психологічним утворенням, повинна мати свої рівні, форми і певну структуру.

Моральна свідомість функціонує на двох рівнях – емоційно-почуттєвому та раціонально-теоретичному, які між собою взаємодіють та доповнюють один одного.

Емоційно-почуттєвий рівень пов'язаний з реакціями особистості на стосунки між людьми. Реакції виявляються у почуттях любові, ненависті; довіри, недовір'я; симпатії, антипатії; обов'язку, відповідальності; національної гордості тощо.

Раціонально-теоретичний рівень моральної свідомості виражається у системі моральних знань про норми, принципи, ідеали, оціночні судження, поняття, у яких теоретично обґрунтовується моральність та її елементи.

Залежно від носія моральна свідомість поділяється на індивідуальну і суспільну. Головними компонентами індивідуальної моральної свідомості є моральні почуття обов'язку, совісті, гідності, справедливості, що у сукупності складають емоційно-почуттєвий рівень. Раціонально-теоретичний рівень індивідуальної моральної свідомості пов'язується з системними знаннями, уявленнями про поняття, їх зміст, взаємозв'язок; наприклад, про добро, зло, щастя, сенс життя, справедливість, відповідальність, що дають уявлення про моральні цінності взагалі і вищі зокрема. Почуттєвий і раціональний рівні індивідуальної моральної свідомості є основою моральних переконань. Добре відомо, що людина не може існувати і, відповідно, розвивати свої моральні якості, реалізовувати свою свободу, свої моральні переконання поза суспільством. Тому індивідуальна моральна свідомість формується у взаємодії з суспільною моральною свідомістю у повсякденній моральній творчості.

Суспільна моральна свідомість, носієм якої є суспільство, акумулює не тільки і не стільки моральну практику сучасників, а значною мірою використовує досвід минулих поколінь та історичних епох, їх пошуки і досягнення. Суспільна моральна свідомість — цілісний феномен, де теоретичний рівень відбивається у системі понять. Специфіка понять моральної свідомості у тому, що вони своєрідно відбивають моральне життя суспільства, спільнот і людини, використовуються для оцінки різних дій, вчинків як людини, так і інших соціальних суб'єктів. Найзагальнішими, широкими, провідними поняттями моральної свідомості є: добро і зло, справедливість, совість, щастя, сенс життя, етичний ідеал.

У структурі моральної свідомості О. Бондаревська [4] виділяє три компоненти:

- нормативний, до якого належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;
- оціночний, до якого належать оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що використовує особистість в практичній діяльності;
- регулятивний, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості.

Розподіл за групами структурних компонентів умовний, тому що в дійсності ставлення особистості до оточуючих її людей виявляється у взаємодії всіх компонентів, комплексно. Фактично, ці компоненти функціонують у моральній свідомості як єдине ціле.

Більш детально ми зупинимось на результатах досліджень відомого американського психолога Л. Кольберга, який, досліджуючи рівні розвитку моральної свідомості, користувався такими показниками, як знання, почуття, ставлення, потреби, мотиви, переконання. Ці показники виявляв у процесі дослідження моральних суджень людей.

В результаті проведених досліджень Л. Кольберг виділив шість стадій розвитку моральної свідомості особистості, які об'єднав у три рівні (кожен з рівнів має дві стадії): доморальний, конвенційний та автономний (загалом зазначені рівні розвитку моральної свідомості збігаються з типологією страху, сорому і совісті, за І. Бехом) [7].

І. Доморальний рівень. У своїй поведінці людина враховує прийняті в суспільстві правила і норми, що визначають поняття добра і зла. Однак при цьому вона орієнтується лише на власні фізичні або гедоністичні (пов'язані із задоволенням або невдоволенням) наслідки виконуваних дій (заохочення, покарання, фаворитизм тощо), а також на авторитет і владу тих, хто встановив ці правила і норми.

Стадія 1. Людина орієнтується на покарання і підпорядкування (покору), її дії оцінюються як позитивні або негативні залежно від того, заохочено або покарано людину.

Стадія 2. Наївно-інструментальна орієнтація. Морально виправданою вважається дія, яка водночас сприяє задоволенню потреб як індивіду, так і інших людей. Взаємодії людей розуміються як ринковий обмін «ти – мені, а я – тобі».

II. Конвенційний рівень. Людина у своїй поведінці підпорядковується прийнятим моральним вимогам і прагне відповідати моральним очікуванням групи (сім'ї, трудового колективу, організації, нації тощо).

Стадія 3. Орієнтація на еталонний зразок «доброго хлопця» чи «доброї дівчини», що існує в певній групі.

Стадія 4. Орієнтація на вимоги «закону і порядку». Людина поводить себе так, а не інакше через те, що виконує свої обов'язки або обіцянки, контролює виконання встановленого порядку задля самого порядку.

III. Автономний, постконвенційний, чи принципівий, рівень. Людина прагне виявити і встановити для себе універсальні моральні цінності, які є правильними незалежно від того, яка група людей підтримує їх, та незалежно від того, які стосунки у людини з відповідною групою людей.

Стадія 5. Внутрішня система принципів людини зорієнтована на соціальну домовленість, зумовлену офіційно прийнятою суспільною мораллю.

Стадія 6. Автономна мораль людини визначається універсальними етичними принципами справедливості, добра, віри, краси тощо.

Тобто, розглянувши рівні та стадії розвитку моральної свідомості, можна зробити висновок, що на доморальному рівні людина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження, на третьому рівні – автономному, людина добровільно обирає моральну поведінку, адже переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею добровільно [5, с. 420]. Тобто на 6-й стадії формуються стійкі моральні принципи, виконання яких забезпечується власною совістю, безвідносно до зовнішніх обставин і розумових міркувань. Дослідження вчених підтвердили, що розвиток вище названих стадій моральної свідомості, особливо становлення автономної моралі, залежить не стільки від індивідуального розвитку людини, скільки ступеня соціального прогресу суспільства, в якому вона живе, а також від того, у чому суспільство бачить джерело моральних норм (у волі Господа, логічному правилі чи в приписах спільноти) [5, с. 421]. Ці рівні виявляються за допомогою таких показників, як моральні знання (когнітивний компонент моральної свідомості), моральні почуття та моральні судження (комунікативно-емоційний компонент), моральна поведінка (прикладна сторона моральної свідомості).

А. Малихін (на основі аналізу різних підходів вчених до визначення структури моральної свідомості) виділяє такі її структурні компоненти, які характерні для кожного з підходів [4]:

- когнітивний: моральні уявлення; моральні поняття; моральні знання;
- світоглядний: моральні переконання; моральні ціннісні орієнтації; ставлення, інтерес до моральних проблем;
- поведінковий: моральний мотив; моральні стосунки;
- емоційний: моральні почуття.

Когнітивний компонент моральної свідомості становить фундамент, базу, на якій спирається світоглядний компонент, тобто моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтереси.

Щодо поведінкового компоненту, то, М. Боришевський, визначаючи роль моральних переконань у процесі становлення особистості зазначає, що ступінь сформованості моральних переконань є одним із найважливіших критеріїв оцінювання рівня соціальної зрілості особистості.

«Переконання – це певні знання, у правильності і життєвій важливості яких людина глибоко впевнена і які слугують їй керівництвом до дії...моральні переконання...є розумінням про взаємини людей, їх вчинки і якості, про норми і правила поведінки, в істинності і важливості яких особистість глибоко переконалася, які вона прийняла, пережила, з якими вона зжилася» [1, с. 229]. В основі тієї чи іншої дії або вчинку завжди лежить переконання, яке виражає суб'єктивне ставлення до них.

Важливим елементом і поняттям моральної свідомості є ціннісна орієнтація як здатність моральної свідомості постійно за різних обставин спрямовувати думки й дії людини на досягнення певної моральної мети і результату. Моральні цінності – це інтегральне утворення моральної свідомості, яке включає в себе моральні норми, оцінки, уявлення, поняття,

принципи, ідеали, що тісно пов'язані з мотивами і потребами та забезпечує спрямованість свідомості особистості на досягнення вищих моральних цілей, які регулюють поведінку на основі добра і зла.

Під моральними стосунками розуміється ставлення людини, яке формується в результаті її взаємодії з оточуючими людьми та предметами на основі додержання норм моралі [7].

Щодо емоційного компоненту моральної свідомості, то основними його елементами є моральні почуття – почуття, в яких виявляється стійке ставлення людини до суспільних подій, до інших людей, до самої себе. Їх джерелом є спільне життя людей, їх взаємини, боротьба за досягнення суспільних цілей. До них належать почуття симпатії і антипатії, уподобання і відчуженості, поваги і презирства, вдячності і невдячності, любові і ненависті. Серед моральних почуттів особливо слід виділити почуття товариства і дружби, патріотизму, почуття обов'язку і совісті. Ці почуття зумовлені світоглядом – системою поглядів і переконань людини. Моральні почуття породжуються системою людських відносин і етичними нормами, що регулюють ці відносини. Моральні почуття є внутрішніми побудниками до звершення вчинків.

Слід зазначити, що всі структурні компоненти моральної свідомості функціонують як єдине ціле. Адже когнітивний компонент поза його органічним зв'язком з поведінковим та емоційним компонентами становить просте знання особистістю етичних норм, етичних правил. Емоційний компонент, у свою чергу, сам собою (поза зв'язком зі складовими когнітивного компонента та світоглядного) – це певні моральні переживання, почуття, які, до речі, і не могли б виникнути в індивіда, який не володіє відповідними етичними знаннями.

Ще одним важливим компонентом моральної свідомості є моральна самосвідомість. Самосвідомість, як і свідомість, має три основні форми прояву: пізнавальну, емоційну та вольову [1, с. 17]. До пізнавальної форми найчастіше зараховують самопізнання, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінку тощо. До емоційної – самопочуття, скромність, гордість, почуття власної гідності, тобто те, що людина переживає як наслідок порівняння себе з оточенням або з тим взірцем, якого вона прагне досягти. Вольова форма самосвідомості – це прояви витривалості, самовладання, самодисципліни, самоконтролю, тобто така психічна активність особистості, у якій виявляється свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до інших людей і до себе. У психічній діяльності людини самосвідомість – це структурна цілісність, яка поєднує в собі в певних співвідношеннях усі форми [1, с. 18].

Для визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості В. Фольваркова [7] визначила такі основні показники сформованості моральної свідомості:

- важливий показник сформованості моральної свідомості особистості – моральні знання, джерельна база моральної свідомості людини;
- моральні знання можуть існувати в свідомості особистості у вигляді моральних уявлень, понять, переконань;
- знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками сформованої моральної свідомості. Вони визначають лише стан формування моральної свідомості на одному із рівнів;
- моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої моральної самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитися гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних вчинків, совістю людини;
- процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття;
- стан переживання людиною моральних почуттів (сором, страх, радість, провина, сумнів, гідність тощо) є показником моральної свідомості.

Тобто показниками рівнів сформованості моральної свідомості особистості можуть бути моральні знання, моральні судження з приводу мотивів, моральні почуття і поведінка.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, моральна свідомість – це особливий конструкт людської психіки, складне психологічне утворення, яка має свої рівні, форми та певну структуру. Розвиток моральної свідомості – це процес усвідомлення, засвоєння, прийняття людиною моральних норм та правил і перетворення їх на дієвий регулятор поведінки. Проведений теоретичний пошук системи показників розвитку моральної свідомості особистості потребує практичної перевірки. Перспективи подальших розвідок у

даному напрямі вбачаємо у дослідженні впливу різноманітних чинників на формування моральної свідомості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
4. Малихін А. Моральна свідомість особистості: сутність та структура [Електронний ресурс] / Андрій Малихін. – Режим доступу до журн. : http://bdpu.org/scientific_published/2005/Pedagogical_studios/9
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
6. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р. В. Павелків. – К., 2005. – 40 с.
7. Фольваркова В. І. Показники та рівні розвитку моральної свідомості особистості / В. І. Фольваркова // Дошкільна освіта. – 2004. – №3 (5). – С. 15–19.



УДК 37.0:004

Тетяна Бешок

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті виділено традиційні, інноваційні та спеціальні медіаосвітні технології. Проаналізовано методику застосування періодичних видань, програм радіомовлення, телебачення, сайтів мережі Інтернет у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Обґрунтовано можливості використання комп'ютерних, супутникових та мобільних технологій у навчальному процесі педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: методика, професійна підготовка, медіаосвітні технології, медіаграмотність, майбутні учителя.

The article highlighted traditional and innovative Media-specific technology. The analysis technique of periodicals, radioprograms, television and websites on the Internet in preparation of future primary school teachers. Proved the possibility of using computer, satellite and mobile technologies in the educational process of teacher training institutions.

Keywords: method, training, media-educational technologies, medialiteracy, future teachers.

Глобалізаційні процеси, стрімке зростання обсягів та значення інформації зумовлюють необхідність запровадження інноваційної моделі розвитку суспільства, що потребує удосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти. З огляду на це, важливим завданням вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних, є пошук новітніх підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх учителів із застосуванням медіаосвітніх технологій (МОТ).

Провідна роль у вирішенні цього завдання належить медіаграмотним учителям, які б досконало володіли знаннями в галузі медіаосвітніх технологій та вміли використовувати їх на практиці. Такі фахівці мають бути достатньо компетентними в умовах великого обсягу інформації, правильно оцінювати її якість, а також здатні критично мислити, відбирати, аналізувати, синтезувати необхідну навчально-пізнавальну інформацію.

З метою формування медіаграмотності у студентів педагогічних навчальних закладів нами було розроблено методику застосування МОТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Завдання методики полягають у тому, щоб: на основі вивчення явищ процесу окремої навчальної дисципліни (предмета) та сучасних медіа розкривати між ними закономірні зв'язки; на основі виявлених закономірностей установлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності викладача (викладання) та пізнавальної діяльності студента (учіння).

Окрім зазначеного завдання, розроблена нами методика передбачає реалізацію педагогічних умов застосування МОТ у професійній підготовці майбутніх учителів, виявлення пізнавального значення медіаосвітніх технологій, їх місця в підготовці майбутнього вчителя, спонукання студентів до свідомого використання навчально-пізнавальних друкованих видань, програм радіомовлення, телебачення, сайтів та блогів мережі Інтернет; впровадження відповідних методів, методичних засобів, форм організації навчання використовуючи сучасні навчально-пізнавальні медіатексти. Зазначене сприяє підвищенню рівнів медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів.

Актуальність застосування медіатекстів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів підтверджується численними дослідженнями вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, проректор з наукової роботи Мюнхенського інституту медіапедагогіки Х. Тойнерт стверджує: «Хто не знає про те, що відбувається на ринку медіа, і не знає уподобання дітей і підлітків у сфері медіапродукції, той буде спілкуватися з ними на різних мовах, і як наслідок не може стати для них авторитетним педагогом» [11, с. 44].

У таблиці 1 подано перелік медіаосвітніх технологій, які ми пропонуємо широко використовувати в професійній підготовці та подальшій професійній діяльності майбутніми вчителями початкових класів, учнями початкової школи.

У дослідженні ми обмежуємося лише тими навчально-пізнавальними періодичними джерелами, програмами радіо, кіно, телебачення, сайтами мережі Інтернет, які частково сприяють виконанню навчального плану професійної підготовки майбутніх учителів, навчання школярів.

Зазначені періодичні джерела (див. табл. 1) розкривають актуальні проблеми, відкриття та досягнення у галузі педагогічної освіти, шляхи вдосконалення навчального процесу в початковій школі, здійснюють вплив на свідомість, думки, почуття студентів педагогічних навчальних закладів. Ми пропонуємо їх застосовувати під час вивчення педагогіки та методик викладання предметів початкової школи.

Таблиця 1

Види медіаосвітніх технологій для вчителів початкових класів

Групи МОТ	Основні види медіаосвітніх технологій
1	2
Традиційні технології	Фахові періодичні видання
	<i>Журнали.</i> «Початкова школа», «Начальное образование», «Рідна школа», «Шкільний світ», «Школа», «Пані вчителька». <i>Газети.</i> «Розкажіть онуку», «Освіта України», «Майбуття», «Директор школи». Інтернет-газети та журнали з педагогічної освіти.
	Аудіоосвітні технології
	<i>Радіопередачі.</i> Пізнавальні та релігійні передачі Українського радіо «Культура», «Школяда» (шкільні новини, корисні поради, захоплення, конкурси), «Чи знаєш ти?», «Дитячий час», «АВС», «Батьківські збори» (шкільне життя очима дітей, батьків, вчителів), «Малі таємниці великого світу», «Недільний трамвай» (шкільні та позашкільні новини, розповіді про популярних українських музикантів), «Вечірня колісанка» (казки для найменших слухачів), «Про сонечко, схоже на маму», «Наймиліше слово», «Любий малечі про цікаві речі», «Голос надії». Інтернет-радіо: «Детскоерадио», «Староедетскоерадио», «KidsHits». «Наше радіо»: «Мульт-концерт», «Світлофор-моргайко», музично-літературні передачі для дітей. Діяльність студентських радіоклубів.
	Технології кіно- та телеосвіти
	<i>Програми телебачення.</i> «Уроки тітоньки Сови», «Разом з Пізнайком», «Україна: час місцевий. Мовлення територіальних меншин», «Замки Тернополя», «Сім чудес Тернополя», «Визначні пам'ятки українського народу», «Моя родина Україна», «Лебеді материнства», «Люди. Тварини. Ветеринари», «Світ тварин з роботом Зікан», «Чудернацькі тварини», «Калейдоскоп дикої природи», «У світі тварин», «Діалоги про тварин», «Хіт-парад диких тварин», «Державні, релігійні та народні свята України», «Свята України», «У пошуках істини. Таємний код українського прапора», телеекскурсії «Львівська картинна галерея», «Літопис. Музей однієї вулиці», «Відкритий світ», «Невідома планета», «Допитливий розум», «Година Діскавері», «Сто чудес світу», «Освіта і суспільство», «Про книги», «Олекса Довбуш – людина-легенда», «Моя професія», «Ексклюзив для сім'ї» – «Київська Русь», «Хід-парад дикої природи» – «Сіті» та ін.
Інноваційні технології	Цифрові та мобільні технології
	<i>Телефільми.</i> «Вода на землі», «Видобування торфу», «Видобування вугілля», «Видобування нафти», «Верблюди та вовки», «Синє озеро – Синяк». <i>Телеканали.</i> «Культура», «Мегаспорт», «Шкільник ТВ», «НТВ Мир», «НТВ Детский мир», «НТВ Киносоюз», «НТВ Киноклуб», «НТВ Кинохит», «НТВ Наше кино», «НТВ Прем'єра», «НТВ Спорт», «Канал новин 24», «Піксель», «ПлюсПлюс», «Малюк TV», «Nickelodeon», «LALÉ», «Моя дитина», «Мульт» – сучасний канал мультфільмів для дітей від 1,5 до

<p>6 років» <i>Телевізійні лекції, телевістиви для вчителів.</i> <i>Переносні засоби накопичення інформації.</i> CD та DVD носії (диски), флеш-накопичувачі, жорсткі диски, на яких можна зберігати велику кількість інформації теоретичного, практичного та методичного характеру з основ природознавства, образотворчого і музичного мистецтва, трудового навчання та методик викладання дисциплін початкової школи. <i>Мобільні технології.</i> Мобільні пристрої: телефони, смартфони, камери, ноутбуки, нетбуки, планшети, mp-3 плеєри, електронні книги, айподи, айфони та айпеди. Телевізійно-супутникові лекції та семінарсько-практичні заняття для студентів педагогічного і медіаосвітнього спрямування. Програми супутникового телебачення, відеофільми.</p>
<p>Комп'ютерні та інтернет-технології</p>
<p><i>Комп'ютерні технології.</i> Мультимедійні презентації творчих лабораторій учителів початкових класів: «Корисні копаліни», «Різноманітність рослин», «Різноманітність тварин», «Ми – мешканці Галактики» [9]. <i>Мультимедійні навчальні комплекси:</i> мультимедійна програма «Музичний клас», мультимедійні уроки для вчителів [10]. Дистанційне навчання студентів стаціонарної та заочної форм навчання (Moodle) та ін. <i>Електронні засоби:</i> електронні енциклопедії, путівники, інтерактивні довідники для учнів початкових класів, електронні навчально-пізнавальні підручники для учителів початкових класів, електронні науково-педагогічні і культурно-просвітні журнали («Початкова медіашкола», «Вісник медіаосвіти»), віртуальні бібліотеки початкової ланки освіти. <i>Інтернет-ресурси:</i> інтернет-газети, інтернет-радіо, інтернет-конференції; навчально-пізнавальні сайти для вчителів початкових класів тощо, сайти «Медіашкольник», «Начальнаямедіашкола», Parta.ua та ін. <i>Айфони (iPhone), айподи (iPod) та айпеди (iPad),</i> робота з інтерактивною мобільною абеткою «Мишеняткова абетка» та ін.</p>

За міркуваннями професора В. Миронченка, пізнавальні програми радіомовлення (див. табл. 1) досліджені ще недостатньо, однак вони мають значний знаннєвий потенціал. Нам імponує ця думка, оскільки пізнавальні програми в разі їх усвідомленого і систематичного прослуховування студентами сприяють культурному, моральному, естетичному вихованню, формуванню їхньої духовності, працездатності, відповідального ставлення до своїх обов'язків, набуттю навичок правильної української мови. Постає проблема мотивації молоді до прослуховування зазначених пізнавальних програм радіомовлення.

Ми формували мотивацію у студентів, створюючи у ВНЗ студентське радіо (на прототип «Ostradio» Острозької академії – див. статтю автора [2]), активно залучаючи студентів до участі в радіопрограмах різноманітного спрямування.

Нами передбачено включення в навчальний план підготовки майбутніх учителів початкових класів спецкурс «Медіаосвітні технології у навчально-виховному процесі», у якому вивчається тема «Інформаційно-пізнавальні радіопрограми та їх застосування в навчальному процесі. Методика підготовки радіо- і телепередач студентами ВНЗ. Аналіз особливостей функціонування студентських радіоклубів».

Окрім розповіді на семінарському занятті під час вивчення спецкурсу про мету, завдання та змістове наповнення радіопрограми УР1 «Школяда» (шкільні новини, корисні поради, захоплення, конкурси, перемоги, інтелектуальні ігри, розіграші вчителів), ми рекомендуємо студентам як домашнє завдання щоденно переглядати цикл передач із подальшим ґрунтовним аналізом і пошуком шляхів застосування отриманих знань у початковій школі. «Школяда» спрямована на прищеплення учням любові до навчання, передбачає спільний пошук відповідей на непрості запитання щодо стосунків у шкільному колективі, дає поради стосовно оптимізації процесу навчання.

У курсі «Педагогіка» на лекційному занятті з теми «Організаційні форми виховної роботи. Вчитель – класний керівник» ми мотивували студентів до перегляду радіопрограми «Батьківські збори», в якій демонструється шкільне життя очима дітей, батьків, учителів. На

практичному занятті, використовуючи матеріали радіопрограми, моделювали та проводили фрагменти батьківських зборів.

Цикл завдань для самостійної роботи з «Основ природознавства з методикою викладання» базується на програмі радіомовлення «Малі таємниці великого світу» (знайомство зі світом природи).

Вивчаючи «Методику музичного виховання», викладачі орієнтували студентів на прослуховування «Недільного трамвая», в якому пропонуються шкільні та позашкільні новини, музичні, жартівливі відступи, розповіді про популярних українських музикантів; «Вечірньої колісанки» – казки для найменших слухачів; «Дарика-календарика», «Любій малечі про цікаві речі», «Світлофора-моргайка» – музично-літературних дитячих передач [7].

Наголошуємо, що зазначені дисципліни проаналізовано з навчального плану підготовки вчителів початкових класів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. В інших педагогічних ВНЗ ідентичні дисципліни мають дещо інше звучання. З викладачами КОГПА ім. Тараса Шевченка були проведені тренінги, майстер-класи та бесіди з метою включення навчально-пізнавальних радіопрограм у програми дисциплін педагогічного спрямування та їх розгляду на лекційних і семінарсько-практичних заняттях. Із метою підготовки викладачів до застосування МОТ у професійній діяльності ми практикуємо крім проведення тренінгів і майстер-класів, взаємонавчання викладачів інформатики та гуманітарних дисциплін.

Методика застосування технологій кіно- та телеосвіти у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів детальніше розкрита в нашій статті «Роль медіаосвіти у професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів» [3, с. 34-37].

Систематичне ознайомлення з навчально-пізнавальною інформацією, яка транслюється названими каналами (див. табл. 1), сприяє включенню студентів педагогічних навчальних закладів у сучасний світ дитини, формуванню в них інформаційної обізнаності, підвищенню рівнів медіаграмотності.

Методика застосування МОТ передбачає навчання студентів не лише вмінню створювати презентації різної тематичної спрямованості, а й використовувати, під час проведення уроків у школі, банку наявних мультимедійних презентацій, які спрямовані на формування креативності в майбутніх педагогів. Для цього ми використовуємо на семінарсько-практичних заняттях з «Основ педагогічної майстерності» такі презентації: «Творча майстерня вчителя», «Вчитель-педагог», «Молодий спеціаліст: творчість і якість», «Вимоги до сучасного вчителя», «Творчість вчителя», «Робота вчителя», «Презентації досвіду роботи вчителів-методистів» та багато інших.

Оскільки на сьогодні кафедри педагогіки та методик початкового навчання педагогічних навчальних закладів частково забезпечені мультимедійною проекційною технікою (навички користування якою студенти здобувають під час вивчення курсу «Сучасні інформаційні технології»): комп'ютером, проектором, мультимедійною дошкою, відеокамерою, ми практикували під час проходження педагогічної практики відеозапис кращих залікових уроків студентів, із наступною їх демонстрацією на семінарських, практичних і лабораторних заняттях із методик початкового навчання. Демонстрація проведених студентами уроків або їх фрагментів допомагає наочно проаналізувати недоліки та позитиви проведеного уроку. Кращі відеоуроки зберігаються на кафедрах у медіатеках як методичне забезпечення до дисципліни та раціонально використовуються на заняттях у ВНЗ.

Як відомо, сучасна система освіти більш орієнтована на теоретичне засвоєння аспектів майбутньої професійної діяльності. Тому ми сприяємо налагодженню співпраці ВНЗ зі школою. Одним із варіантів такої співпраці є відеозйомки з подальшою демонстрацією фільмів практичного спрямування, які відображають реальні умови професійної діяльності вчителів різних спеціальностей та напрямів підготовки в сучасних школах. Демонстрація наочної картини роботи вчителя у школі сприятиме удосконаленню його професійної підготовки, допоможе усуненню різних непорозумінь під час проходження педагогічної практики та в подальшій професійній діяльності. Зазначене пов'язане з тим, що підготовка майбутніх учителів у ВНЗ дуже відірвана від практичної роботи в школі. Ми практикували відеозйомку фільмів під час проходження студентами виробничої педагогічної практики. Зйомка була проведена на підставі налагодженої співпраці між вищим навчальним закладом та школою.

Перегляд фрагментів із кіно- чи відеофільмів, що демонструють шкільну дійсність, з наступним аналізом запропонованих кінокадрів, наведенням прикладів із власного досвіду сприяє формуванню у студентів педагогічної імпровізації, вмінь і навичок професійного

спілкування; дозволяє виявити рівень професійних умінь, стимулювати творчу активність, самостійність у розв'язанні професійних завдань, гнучкість та оперативність мислення.

Окрім названих медіатекстів (періодичних джерел, програм радіо, телебачення, мультимедійних презентацій), на сучасному етапі інформаційного розвитку суспільства широкого застосування набувають ресурси мережі Інтернет: освітні сайти, сайти для вчителів та сайти, спеціально створені провідними спеціалістами тієї чи іншої педагогічної галузі, так звані блоги вчителів та викладачів [8].

Було проведено детальний аналіз інтернет-ресурсів та виділено сайти, створені для вчителів початкових класів, організаторів, управлінців, сайти, де розміщено презентації, конспекти уроків, сценарії свят, програми та інше, перелік сайтів рекомендованих Національною експертною комісією.

Корисними є майстер-класи, тренінги для викладачів вищих навчальних закладів, вчителів початкових класів, учнів та їхніх батьків. Зокрема, тренери компанії «Microsoft» за сприяння компанії «ВОЛЯ» організують і проводять тренінги, де розкривають негативний вплив сучасних медіатехнологій на дітей, підлітків і молодь, пропонують правила безпечного користування інтернет-ресурсами, детальний аналіз методичних посібників та сайтів мережі Інтернет щодо безпечного перебування в цій мережі («Онляндія – безпечна веб-країна»). Упродовж 2011 – 2013 н. р. у школах міст Львова, Кременця, Хмельницького, Вінниці, Сарн за участі 115 учителів початкових класів ми провели тренінги, спрямовані на практичне навчання учителів початкових класів застосуванню медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі, безпечному перебуванню в мережі Інтернет.

Окрім традиційних та інноваційних МОТ (див. табл. 1), на семінарсько-практичних заняттях з «Основ корекційної педагогіки» ми передбачали впровадження спеціальних медіаосвітніх технологій для дітей з обмеженими можливостями. Спільно зі студентами було підбрано субтитри, аудіо-, відеоматеріали, радіо- та музичні передачі для дітей з вадами слуху та зору. Зазначені матеріали розміщені у створеному блозі «Магістр» [5], групі «Медіаосвітні технології у навчально-виховному процесі», яка розміщена у соціальній мережі «ВКонтакті» [6]. На необхідності використання соціальних мереж в освітньому процесі наголошує академік В. Биков [1, с. 15].

У зв'язку з тим, що вчителю початкових класів доводиться працювати з різномірною інформацією, він викладає математику, читання, письмо, природознавство, малювання, співи, уроки трудового навчання, організовує предметні гуртки, проводить виховні заходи; постає питання «забезпечення повноти й оперативності інформації через інтеграцію різноманітних ресурсів і використання метаінформації» [4, с. 134]. Забезпеченню повноти та оперативності інформації сприяє ефективне застосування навчально-пізнавальних медіатекстів.

Отже, сутність розробленої методики полягає у забезпеченні змісту теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів традиційними, інноваційними та спеціальними медіаосвітніми технологіями, поетапної організації їх пізнавальної діяльності з метою засвоєння знань, формування практичних умів, навичок у галузі медіаосвіти, застосовуючи лекції-візуалізації, семінарсько-практичні заняття, семінари-тренінги, майстер-класи, круглі столи, ігрові методи, навчально-пізнавальні медіатексти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукового пошуку. Подальшого вивчення потребують теоретико-методологічні засади розвитку медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів, концептуальні основи забезпечення високих рівнів медіаграмотності студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти / В. Ю. Биков. // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : матеріали третьої міжнар. наук.-практ. конф. [у 2. ч.] / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Львів : ЛДУ БЖ, 2012. – Ч. 2. – С. 14–27.

2. Захарчук Т. В. Інформаційно-пізнавальні радіопередачі та їх роль у професійній підготовці майбутніх учителів педагогічної освіти / Т. В. Захарчук // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць / [за заг. ред. А. М. Ломаковича]. – Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2012. – С. 214–216.

3. Захарчук Т. В. Роль медіаосвіти у професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів / Т. В. Захарчук // Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін

- ціннісної парадигми суспільства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / [ред. кол. В. О. Огнев'юк, І. А. Зязюн]. – К. : Київськ. ун-т імені Б. Д. Грінченка, 2010. – С. 34–37.
4. Кедрович Г. А. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Г. А. Кедрович ; [пер. с пол. Г. А. Цисовской]. – К. : Вища школа, 2001. – 355 с.
5. Магістр. Медіаосвітні технології у навчально-виховному процесі. [Електронний ресурс] // Блог. – Режим доступу : <http://sachartchuk.blogspot.com/>.
6. Медіаосвітні технології у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] // Група в соціальній мережі Вконтакті. – Режим доступу : <http://vk.com/club58231372> – Назва з екрану.
7. Національна радіокомпанія України. [Електронний ресурс]. Українське радіо. Перший канал. Передачі для дітей та юнацтва. – Режим доступу : <http://nrcu.gov.ua/index.php?id=430>. – Назва з екрану.170.
8. Початкова школа [Електронний ресурс] // Блог для вчителів початкових класів. – Режим доступу : <http://pochshkola.blogspot.com>. – Назва з титул. екрану.
9. Спеціалізована природничо-математична школа І–ІІІ ступенів № 16 ім. М. О. Кириленка м. Білої Церкви [Електронний ресурс] / Творча лабораторія вчителя початкових класів Г. О. Степанкевич. – Режим доступу : <http://school16.org/tvorcha-laboratoriya-vchitelya-pochatkovihklasivstepankevich-go>. – Назва з екрану.
10. Шелест Н. О. Довідкові видання [Електронний ресурс] // Мультимедійні уроки вчителям / Н. О. Шелест. – Режим доступу : <http://internet-centr.dp.ua/pages.php?id=67>. – Назва з екрану.
11. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization in Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. – С. 273–274.



УДК 373.31

Вікторія Легін

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РЕФЛЕКСІЇ НАСТРОЮ ТА ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

У статті розглядається поняття рефлексії як невід'ємного компонента навчальної діяльності молодших школярів в умовах реформування змісту освіти. Представлено класифікацію рефлексії навчальної діяльності. Висвітлено процес формування рефлексії настрою та емоційного стану в учнів початкової школи.

Ключові слова: рефлексія, навчальна діяльність, суб'єкт навчальної діяльності, рефлексія настрою та емоційного стану.

In the article the concept of reflection as an integral component of educational activity of younger schoolboys in restructuring the curriculum. Presented classification reflection training activities. The process of forming the reflection mood and emotional state to elementary school students

Keywords: reflection, learning activities, an educational activity, reflection mood and emotional state

У другій половині ХХ століття людство увійшло в нову стадію розвитку – епоху інформаційного суспільства, домінуючими ознаками якого є навченість та наукованість особистості, її компетентність у професійній діяльності. Сучасна людина змушена бути мобільною, здатною самостійно оволодівати знаннями, критично і творчо мислити, займатися саморозвитком. З огляду на зазначене посилюється роль загальноосвітньої школи як визначальної ланки в системі освіти, яка покликана забезпечити належну підготовку учнів до «навчання впродовж життя». Розвиток національного шкільництва пов'язаний з упровадженням особистісно орієнтованого підходу в навчанні, основна ознака якого – визнання школяра суб'єктом навчальної діяльності, а відтак актуалізується необхідність

посилення процесуальних аспектів навчання, а саме: вчити учнів самостійно розв'язувати проблеми; шукати нову інформацію, опрацьовувати її, узагальнювати, зберігати і робити висновки.

Неабияка роль у вирішенні поставлених завдань відводиться школі першого ступеня, яка, згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, покликана забезпечити в умовах навчальної діяльності як провідної розвиток учня, здатного творчо мислити, зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати власну точку зору, тобто формувати ключову компетентність початкової загальної освіти – уміння вчитися. Зазначене вміння передбачає набуття індивідуального досвіду участі школяра в навчальному процесі; оволодіння здатністю до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції, що неможливо без сформованої рефлексії.

Поняття «рефлексія» є предметом досліджень науковців різних галузей. Вперше воно з'являється вже у працях Арістотеля, Платона, а потім Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Б. Спінози та ін.

З часом зазначений феномен став широко вивчатися у психології. Учені досліджують рефлексію в чотирьох аспектах: кооперативному (М. Алексєєв, В. Рубцов, О. Тюкова), комунікативному (Н. Гуткіна, К. Даниліна, Л. Петровська, А. Петровський), особистісному (В. Зарецький, Р. Новикова, І. Семенова), інтелектуальному (М. Алексєєв, Л. Гурова, А. Зак).

Дидактичні основи рефлексії відображені в дослідженнях, присвячених навчальній діяльності учнів, зокрема з'ясуванню її структури (В. Давидов, А. Маркова, О. Савченко та ін.); аналізу процесуальних аспектів навчання (Ю. Бабанський, В. Паламарчук та ін.); формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (Я. Кодлюк, Н. Лошкарьова, О. Савченко, Г. Усова та ін.); посиленню мотиваційної спрямованості навчальної діяльності (Н. Бібік, В. Малихіна, Г. Щукіна); розкриттю ролі контролю й оцінювання в навчальній діяльності учнів (В. Глазова, Л. Титаренко); оволодінню школярами предметними і ключовими компетентностями (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Прищепа, О. Савченко та ін.).

Мета статті: з'ясувати місце рефлексії у навчальній діяльності молодших школярів, окреслити класифікацію рефлексії, розкрити процес формування рефлексії настрою та емоційного стану в учнів початкової школи.

Модернізація початкової освіти пов'язана з новим статусом молодшого школяра – суб'єкта навчальної діяльності. Його головними якостями вчені вважають самостійність, відповідальність та ініціативність (Н. Бібік, Л. Занков, О. Савченко). Формування і розвиток суб'єкта навчальної діяльності відбувається у процесі його становлення. Г. Цукерман визначила суб'єкта навчальної діяльності як учня, здатного «...вдосконалювати, учить самого себе. Це означає будувати стосунки із самим собою, як з «іншим»: таким, який вчора думав не так, як сьогодні, умів менше, не розумів того, що сьогодні стало зрозумілим...» [7, с. 125].

Суб'єктність у навчальній діяльності відомий дидакт О. Савченко пов'язує із формуванням у молодших школярів рефлексії, «без якої суб'єктності учня не буде» [4, с. 12]. Поглиблює розуміння зазначеного феномена Я. Кодлюк, яка зазначає, що, «формуючи суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності, ми сприяємо тому, що учень набуває двох груп якостей – рефлексивних, необхідних для того, щоб зрозуміти навчальне завдання, усвідомити недостатність наявних знань та вмінь, і продуктивних (загальнонавчальних), які потрібні для засвоєння нових способів діяльності» [2, с. 7]. Дослідниця вказує на сутнісні ознаки суб'єктності молодшого школяра в навчальній діяльності: сформоване вміння вчитися, розгорнута рефлексія, позитивні мотиви навчання.

Важливою ознакою суб'єктності молодшого школяра у навчальній діяльності є його здатність контролювати свої дії, тобто здійснювати рефлексію власної діяльності. Саме рефлексія сприяє розвитку особистості дитини. «Позиція школяра – не просто позиція учня, який відвідує школу й точно виконує вказівки вчителя і домашні завдання, а позиція людини, яка вдосконалює саму себе...» [5, с. 167].

Дослідниця Г. Цукерман однією з основних умов формування молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності вважає «...перехід від стосунків «учитель, який запитує – учень, який відповідає» до стосунків «учень, який запитує – учитель, який допомагає дитині сформулювати своє запитання і знайти на нього відповідь». Якщо вдається виховати школяра, який запитує вчителя, а не лише відповідає на його запитання, то у такого школяра формується вміння вчитися – самостійно ставити нові навчальні цілі й самостійно знаходити засоби їх досягнення» [7, с. 34].

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість навчальної діяльності в цьому віці полягає у тому, що школярі мають обґрунтовувати правильність своїх висловлювань та дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню в молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії (лат. *reflexio* – відображення) – осмислення своїх суджень і вчинків з погляду відповідності їх задуму та умовам діяльності; самоаналіз [1, с. 199]. Свідченням появи рефлексії, як стверджує А. Хуторський, є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей [6]. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Функціонуючи у складі різноманітних пізнавальних процесів та видів діяльності, зазначений феномен є механізмом уміння вчитися, розуміти, діяти. В умовах рефлексії будь-яка діяльність виконується осмислено, усвідомлюються її мотиви та цілі. Н. Пеньковська зазначає, що якщо у суб'єкта навчальної діяльності рефлексія відсутня, то це означає, що його внутрішній світ, його духовність, моральність відсутні, а він сам стає повністю залежним від зовнішніх чинників, впливів, обставин [3].

Для ефективного впровадження рефлексії у навчальний процес школи першого ступеня слід чітко класифікувати її за функціональним змістом:

- рефлексія настрою та емоційного стану;
- рефлексія діяльності;
- рефлексія змісту навчального матеріалу.

Рефлексія настрою та емоційного стану використовується для створення позитивного настрою, емоційного контакту з кожним окремо, а також з групою в кінці діяльності для перевірки емоційного стану. Ресурсними матеріалами для проведення цього виду рефлексії можуть бути картки із зображенням емоційних облич (смайлики), картки емоційно-художнього забарвлення (картини, музичні твори), зображення настрою кольорами тощо.

Місце рефлексії настрою і емоційного стану у структурі уроку

Етап уроку	Завдання	Прийоми	Запитання
На початку уроку	Встановлення емоційного контакту з класом, групою	Застосовуються картки із зображенням осіб, колірне зображення настрою, емоційно-художнє оформлення (картина, музичний фрагмент)	«Я відчув, що...», «Було цікаво...», «Мене здивувало...», «Своєю роботою на уроці я...», «Матеріал уроку мені був...», «Мені найбільше вдалося...», «Мій настрій...», «Можу похвалити своїх однокласників...»
У кінці уроку	Виявлення емоційного стану учнів, ступеня задоволення роботою групи		

З метою формування рефлексії настрою та емоційного стану вчителю початкових класів доцільно застосовувати такі вправи: «Світлофор», «Маятник», «Ведмедики», «Сонечко», «Карточки настрою» та ін.

Важлива роль у формуванні рефлексії відводилась педагогу, який демонструє школярам зразок рефлексивної діяльності «Плануючи урок я...», «Я люблю шукати різні способи розв'язання задачі, тому що...», «Я відчула труднощі у...», «Найцікавішим для мене було...», «Якщо я у чомусь сумніваюсь то...», «Мені не сподобалось, тому що...», «Я задоволена тим, що...», «Мене засмутило...» та ін., у такий спосіб спонукаючи дітей до самоаналізу.

Вправа «Світлофор»

Приєм з різнокольоровими зображеннями. В учнів дві або три картки: жовта, зелена і червона. Вони показують картку відповідно до свого настрою на початку і в кінці уроку. У цьому випадку можна простежити, як змінюється емоційний стан учня у процесі уроку, від уроку до уроку, до кінця навчального дня.

Вправа «Сонечко»

Перед початком уроку вчитель на дошці розвішує зображення усміхненого сонечка та різних хмаринок (хмаринки, хмаринки з дощиком та хмаринки з блискавкою), а учням роздає фішки у вигляді кружечка.

– Доброго дня, мої любі школярі! Незважаючи на похмурну погоду і холодний вітер, сьогодні до вас на урок я завітала з теплим сонячним настроєм, адже я дуже люблю з вами працювати. І тому свою фішку я прикріплю під зображенням усміхненого сонечка! А з яким настроєм ви завітали на урок?

(Діти по черзі прикріплюють значки під зображенням картинки, яка імпонує їхньому настрою; аналізують, чому обрали саме цю картинку).

Спочатку такі вправи доцільно використовувати лише на початку уроку, а згодом – і по його закінченні, адже вони дають можливість дізнатися не лише про те, з яким настроєм учні завітали на урок, а й з яким закінчили, тобто перевірити чи сподобався їм урок.

Вправа «Вогник спілкування»

Діти по колу передають символічне сердечко і кажуть:

– Сьогодні мене порадувало...;

– Сьогодні мене засмутило... .

Дитина дарує медальки (квіточки) різного кольору тим учням, яким вважатиме за потрібне. Наприклад, зелену – найрозумнішому, продуктивному на уроці; рожеву – найбільш ввічливому, вихованому, приємному у спілкуванні. У кого вийшов найбільший букетик? Як ви думаєте, чому?

Вправа «Дерево почуттів»

Колірний прийом: якщо почуваю себе добре, комфортно, то вішаю на дерево яблука червоного кольору; якщо ні – зеленого.

Вправа «Пік порозуміння»

Настрій учнів зображено у вигляді сходинок: перша – настрої вкрай погані, друга – погані, третя – хороший, четверта – дуже хороший, п'ята – відмінний. У кінці уроку (дня, тижня, місяця) учень ставить себе на ту сходинку, який у нього настрої.

«Музичний тест»

Кожній дитині пропонується нотний стан і маленька нота. У кінці уроку дітям радять оцінити свій настрій за своєрідною восьмибальною системою: «до», «ре», «мі», «фа», «соль», «ля», «сі», «до». Нота прикріплюється в потрібному місці. Також можна дізнатися, який настрій переважав сьогодні в кожного учня. Залежно від цього паличка нотки дивиться вниз (мінор) або вгору (мажор).

Фрагмент уроку.

Тема. Міри довжини. Кілометр. Порівняння значень величин (математика, 3 клас).

• *Актуалізація опорних знань. Мотивація навчальної діяльності учнів.*

– Сьогодні в нас незвичайний урок: ми зможемо побувати у «Школі чарівників». Щоб туди потрапити, маємо виконати одне чарівне завдання – вийти на Вершину Знань. У мене перед початком сходження ось такий настрій. (Вчителька показує зображення сонечка.)

– А який у вас? Покажіть. (На парті у кожної дитини картки із зображенням сонечка, сонечка з хмаринкою, хмаринкою).

– Наш шлях буде довгим і нелегким. На ньому ми зустрінемо багато перешкод – завдань, які ми з вами разом позбавимо магічної сили, що заважає нам вийти на Вершину Знань. За кожне правильно розв'язане завдання ви отримуватимете одну чарівну зірочку. Для того, щоб потрапити у «Школу чарівників», ви маєте зібрати всі зірочки і скласти слово – пароль з букв, які будуть на зворотній стороні зірочок (одна зірочка – одна буква). Я впевнена, що разом ми зможемо потрапити у цю незвичайну школу. Ви готові розпочати нашу мандрівку? Вирушаймо!

– Виконайте завдання № 536. Оцініть свою роботу за 10-бальною шкалою.

(На партах у дітей є шкала оцінювання у вигляді термометра).

– Поясніть, чому ви поставили саме таку оцінку?

– Молодці! Ось і перша зірочка вже у вас є! Продовжимо мандрівку.

– Щоб піднятися на Вершину Знань, туди, де розташована «Школа чарівників», потрібно пройти велику відстань. Великі відстані вимірюють кілометрами. В 1 км 1000 метрів...

Пояснення нового матеріалу.

– А зараз ми будемо чаклувати над вправами № 539 і № 540 – перетворювати вирази. Для цього ми створимо експертну комісію, до якої увійдуть учні, які аналізуватимуть вашу

діяльність, вказуватимуть на помилки і недоліки, вноситимуть корективи, уточнюватимуть відповіді, виставлятимуть оцінки. Все це вони коротко обґрунтовуватимуть.

(«Експерти» отримують другу зірочку за правильну і чітку відповідь).

– І з цим завданням також успішно впоралися. А зараз розгляньте приклади у вправі № 541.

– Які з них для вас найважчі? Чому?

– З якими прикладами ви впораєтеся без жодних проблем?

– Які приклади викликають утруднення? Чому?

– Що вам потрібно для того, щоб впоратися із найважчими прикладами?

– Як ви перевірятимете правильність розв'язання прикладів?

– Виберіть 5 прикладів, які бажаєте, і розв'яжіть їх самостійно у зошитах. Після цього обміняйтеся зошитами з товаришем по парті і словесно оцініть виконання роботи.

(Учні отримують третю зірочку.)

• *Фізкультхвилинка.*

• *Фронтальна робота класу* (над виконанням завдання – четверта зірочка).

– Подивіться уважно на дошку. Що скажете? Яке завдання ви пропонуєте виконати?

Чому?

• *Колективний аналіз задачі.*

– І, нарешті, остання й найважча перешкода на шляху до «Школи чарівників» – задача № 542. Давайте прочитаємо її і проаналізуємо разом. (Колективний аналіз задачі).

– Хто вже може розв'язати задачу?

– Що є найважчим для вас у задачі?

– Що потрібно для того, щоб її розв'язати?

• *Колективне обговорення розв'язання задачі під керівництвом учителя.*

– Молодці! Я дуже задоволена тим, як ви працюєте, тому даю останню, справедливо зароблену вами зірочку.

– Ось ми вже й на Вершині Знань. Усі зірочки у вас, тому зараз зможемо дізнатися, що нас чекає в майбутньому і яке ключове слово дасть змогу нам потрапити у «Школу чарівників».

(Усі зірочки учні перевертають зворотною стороною. З'являється слово «успіх»).

– Я щиро вітаю вас з тим, що ви всі успішно прийняли у «Школу чарівників». Я пишаюся вами.

– На жаль, наша чудова подорож завершилася. Давайте поділимося враженнями від неї.

• *Підбиття підсумків уроку. Рефлексія.*

– З якою метою ми здійснювали мандрівку?

– Які результати нашої подорожі?

– Що нового дізналися, навчилися?

– Що було найважчим (найцікавішим, найлегшим)?

– У чому ви змінилися?

– Який настрій панував протягом мандрівки?

«Карточки настрою»



Отже, рефлексія настрою та емоційного стану є підготовчим етапом формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності. Вона дає можливість вчителю встановити емоційний контакт з класом на початку і в кінці уроку, а також спрямована на формування в учнів початкової школи самоаналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.

2. Кодлюк Я. П. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності / Я. П. Кодлюк. – Початкова школа – 2013. – №1. – С. 6–9.

3. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 113–120.

4. Савченко О. Я. Виховання розумової особистості, яка вміє вчитися / О. Я. Савченко. – Початкова школа – 2007. – №8. – С. 1–5.

5. Сластьонин В. О. Педагогіка : [науч. пособие для студентов вищ. пед. учеб. заведений] / В. О. Сластьонин. – М., 2002. – С. 482–561.

6. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

7. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. – Москва – Рига : ПЦ «Эксперимент», 2000. – 224 с.

8. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у детей / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 42.



УДК 373.04

Ірина Онищук

САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність поняття «творче самовираження» як особистісної форми творчої активності, що формується і розвивається в процесі різних видів художньої діяльності. Вказано на стадії творчої активності особистості: копіювання готового, творче наслідування, репродуктивна творчість, справжня творчість.

Ключові слова: самовираження, творчість, самореалізація, творче самовираження.

In this article different kinds of «creative self-expression» of children under school age is revealed on the basic analysis of psychological and pedagogical literature. The methods of creative self-expression of children of preschool age are certain. Different stages of creative activity are shown here such as: copying, creative imitation, reproductive creation, real creation.

Key words: self-expression, creativity, self-realization, creative self-expression.

Актуальність дослідження. Парадигма самореалізації, заявлена Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, актуалізує проблему розвитку творчих здібностей особистості в різних сферах життєдіяльності, наголошує на важливості належного розвивального середовища, сприятливого для актуалізації природного потенціалу. Розкриття наявних сил особистості, виявлення та розвиток творчої активності є одним із пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки, зумовлює актуальність проблеми самовираження особистості.

У довідкових джерелах термін «самовираження» тлумачиться як відображення ззовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок, будь-яка поведінка, яка здійснюється для чистого задоволення індивіда, особистісна форма активності, що формується і розвивається у спілкуванні та діяльності, взаємопов'язане з потребами особистості у суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації. Як свідчать численні дослідження, самовираження, актуалізація, виявлення і розвиток здібностей належить до вищих надзвичайно сильних потреб людини [1; 3; 7].

Психолого-педагогічний аспект самовираження знайшов своє відображення в сучасних дослідженнях І. Бега, І. Зязюна, О. Киричука, О. Кононко, Л. Левченко та інших. Особистісне самовираження фахівцями кваліфікується як процес розгортання зростаючою особистістю своєї життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття [1; 3; 4; 5]. Проте аналіз наукової літератури свідчить про недостатність вивчення цієї проблеми. Відсутність досліджень означеного напрямку, а також значний практичний інтерес до неї обумовили обрання теми наукового пошуку.

Мета статті – розкрити аспекти проблеми самовираження як особистісного феномену.

Виклад основного матеріалу. Ключовими в заявленій проблемі є такі поняття, як: «вираження особистості», «самореалізація», «самоактуалізація», «творчість», які потребують детальнішого розгляду.

Згідно з концепцією персоналізації індивіда (за А. Петровським) бути особистістю – означає максимально виявлятися значущими якостями в життєдіяльності інших людей, здійснювати перетворення їх змістової сфери, мати необхідну для цього сукупність індивідуальних здібностей і засобів. Відомо, що особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності.

Заслужують на увагу наукові положення О. Лосева, згідно з якими особистість – «здійснена» самосвідомість, як міф, суть, образ себе. Особистісне існування мислитель пояснює як синтез двох аспектів буття – внутрішнього і зовнішнього. Причому внутрішнє є сутнісним, а зовнішнє сприймають інші [7, с. 125, 133-137]. Вираження кваліфікується як внутрішнє у зовнішніх проявах. Філософ окреслює категорії виразного ряду, до якого належить символ, знак, образ, а також динамічні явища – такі, як грація, ритм та інші засоби виразності. Виразність, на думку О. Лосева, є експресивним процесуальним актом дії, сприймання, осмислення [7]. Зазначене є суттєвим для нашого наукового пошуку.

Глибше осмислити зміст досліджуваного питання та його значення для особистісного становлення дають змогу наукові тези А. Ребер. Фахівець зазначає, що самовираження є особистісною формою активності, відображенням індивідом назовні власного внутрішнього світу, що формується та розвивається у спілкуванні й діяльності, та взємопов'язане із прагненням людини бути визнаною у суспільстві, максимально себе реалізувати, розкрити свій природний потенціал.

Розкриваючи зміст зазначеної наукової категорії, П. Гуревич підкреслює її міждисциплінарний характер та вказує, що це поняття застосовують у науці до всіх явищ життя, а стосовно людини – до вищих процесів. У працях науковця простежується думка, подібна до попередньої, що самовираження засвідчує прагнення особистості в повній мірі реалізувати себе, проявити творчий потенціал [4].

Вагомим для наукового пошуку є міркування М. Логінової, згідно з яким вираження є переживанням особистості, розглянутим через призму самопізнання. На думку сучасного філософа, самовираження, вираження становить глибинний зміст переживань, але «вираження» є значно більшим, ніж переживання, тобто проявляється «упорядкованіше» [6, с. 15].

У працях з естетики Е. Гансліка, П. Паві висвітлено, що кожний творчий процес є активністю людини, показником зовнішнього вираження її внутрішнього стану. У наукових працях надається великого значення свідомості у процесі творчості. Сутність художньої творчості вбачається у створенні та вираженні естетичних ідей. Важливо те, зауважують учені, що «вираження» представляє собою значуще для особистості. Доповнюючи цю думку, П. Паві визначає «виразність» як експресію, вторинний процес «віднаходження» змісту через нову форму, як динамічну організацію абстрактних виразних знаків дійсності [10]. Таким чином, у філософії та естетиці наявні твердження, що вираження є проявом особистісної сутності людини, її творчості.

Вивчаючи проблему, І. Надольний констатує, що до активності можуть спонукати внутрішні або зовнішні регулятори поведінки. До внутрішніх регуляторів активної дії людини він відносить потреби, інтереси, мотиви, наміри тощо. З-поміж ціннісних орієнтацій особистості вчений виокремлює самодіяльність, самоствердження, вираження та реалізацію себе [12, с. 468].

У доробку Л. Ази йдеться про те, що прагнення виразити себе може бути різним та виявлятися у будь-яких формах активності, зокрема таких, як: соціально значущій, цінній та асоціальній (прагненні людини презентувати себе навколишнім, вибираючи соціально несхвалювальні тактики поведінки) [2].

Потреба, прагнення виразити себе виникає ще в дитячому віці, активно змінюється, наповнюється новим змістом в наступні вікові етапи, будучи підкріпленим стійким бажанням до визнання в довіллі, реалізації своїх здібностей і здатностей у діяльності та спілкуванні. Потрібно зауважити, що відсутність потреби виразити себе, за висновками фахівця, уможливорює втрату людиною сенсу свого життя.

Збагатити розуміння сутності самовираження, його значущості та з'ясувати вікові особливості цього процесу дають змогу дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі

психології і педагогіки – К. Абульханової-Славської, Р. Бернса, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, А. Маслоу, А. Менегетті, В. М'ясищева, Р. Немова, Л. Сохань, К. Роджерса, Д. Фельдштейна та інших. Фахівці актуалізують проблему реалізації особистістю свого природного потенціалу, визнаючи, що у процесі особистісного становлення вираження себе стає основою самоствердження та самореалізації людини в житті.

Заслуговує на увагу узагальнення А. Маслоу, згідно з яким, особистість є єдністю реального і потенційного, тобто «саморухом» від реального до потенційного [8]. Продовжуючи цю думку, А. Менегетті зазначає, що вираження себе виступає як «самопрояв» особистості у процесі розвитку. На думку автора, «само» – це сутність у собі та дія на благо себе, яка передбачає той рівень автономності та користі для себе, що є користю і для довкілля також [9].

Значущою для розгорнутого дослідження є типологія способів вираження людиною себе, яку розробив Д. Узнадзе. За висновками вченого, існує чотири способи самовираження:

– перший спосіб, завдяки якому людина в зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває – «виплескує» себе;

– другий спосіб, який засвідчує важкість зовнішнього вираження внутрішнього світу: людині необхідно немовби подолати перешкоду та докласти для цього вольових зусиль;

– третій (парадоксальний) спосіб: людині притаманна несподівана поведінка: протилежна в однакових і подібна у різних ситуаціях;

– четвертий спосіб, за якого особистість увесь час залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише «приспосовується» до ситуації, зважаючи на неї [11].

Грунтовний аналіз проблематики вираження, реалізації особистістю свого «Я» здійснила К. Абульханова-Славська. На її думку, самовираження має вирішальне значення з-поміж потреб людини та виступає однією зі сторін загальної об'єктивної особистості. Вираження власного «Я», за твердженням К. Абульханової-Славської, можна назвати способом реалізації людиною себе як особистості у життєдіяльності. Основною умовою самовираження є установка адекватності, яку зазвичай окреслює сама особистість: між внутрішнім і зовнішнім світом, способом вираження себе – безперервним рухом до реальної, суспільно й особистісно значущої мети. Гармонійне поєднання самовираження і самореалізації, на її думку, залежить від сформованості образу «Я» та від налаштованості організувати, забезпечити всю сукупність зовнішніх умов для реалізації, вияву своєї особистісної сутності.

З-поміж важливих мотивів виразити своє «Я» можна виокремити самоствердження, самоактуалізацію та самореалізацію особистості, зокрема К. Абульханова-Славська уточнює, що процес самовираження як конкретна форма активності може переходити у внутрішній, прихований план за умови нереалізованості природного потенціалу. Якщо своєчасно нереалізована активність здатна до свого «відродження» на наступних етапах, то нереалізована форма самовираження переходить у внутрішній план назавжди та спричиняє виникнення таких негативних моментів, як неадекватна самооцінка, комплекс неповноцінності тощо [1].

Таким чином, науковець привертає увагу до феномену «самолюбність» як особистісного інтегралу способу вираження себе, активності «Я», позиції, яку займає особистість й реалізує в процесі життєдіяльності. К. Абульханова-Славська зазначає, що почуття самолюбності майже завжди супроводжує прояви «Я», адекватне чи неадекватне його вираження. Психологічний еквівалент самолюбності починається з вимогливого твердження дитини «Я сам» (єдність активності та самостійності), а в тезах дорослого життя – «Я знаю, що роблю», «Я маю право чинити так, як вважаю за потрібне». Самолюбність як складна єдність ініціативи, бажання й одночасного обов'язку, відповідальності, зауважує науковець, стає синонімом корисності й необхідності суспільству, іншим людям та немає нічого спільного із себелюбством, егоїзмом [1].

Ми цілком поділяємо думку О. Кононко [5] та Л. Середюк, що особистісне самовираження є активністю, завдяки якій людина має змогу у різних видах діяльності продемонструвати, реалізувати свою індивідуальність, своєрідність. Зрілою формою самовираження характеризується такий етап особистісного становлення, на якому прояв себе перетворюється на справжню потребу в адекватному та сутнісному вираженні свого «Я». Отже, активність буття особистості є узагальненим ціннісним способом задоволення нею важливих потреб у самовираженні, самоздійсненні та самореалізації.

На думку І. Беха, самореалізація є цілісною діяльністю і поведінкою особистості, а не сукупністю певних способів її діяльності, її структура складна та здійснюється на різних рівнях, притаманна навіть дітям дошкільного віку. Самореалізація є процесом предметного втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації. У цій особистісно-творчій діяльності минуле і теперішнє, зазначає фахівець, утворюють вектор майбутнього у індивідуальному баченні – у цьому контексті важко погодитися з твердженням, що самореалізація властива лише дорослій людині. Недоцільно ототожнювати самореалізацію та самоактуалізацію, адже самоактуалізація як вид діяльності особистості передуює самореалізації. Таким чином, самоактуалізація – процес набуття особистістю внутрішніх сил (якостей, смисло-ціннісних орієнтацій, здібностей), які виступають спонуками до її усвідомленої діяльності та поведінки. Самоактуалізуючись, особистість дає собі відповіді на питання: «Для чого Я?», «У чому сенс Мене?», «Що необхідно Мені робити, щоб утілити цей сенс?». Отож, воно забезпечує якомога повніше вираження власних потенційних можливостей, які реально втілюватимуться у діяльності та поведінці [3].

Таким чином, представники гуманістичної психології, актуалізуючи проблему реалізації особистістю свого природного потенціалу, зазначають, що самоактуалізація є прагненням людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей і здатностей. Відстоюючи активність особистості як самопізнання суб'єкта, пояснює цю активність закладеними в людині бажаннями самоактуалізації й самореалізації. Прагнення особистості до актуалізації є природним бажанням реалізувати свої можливості, зробити життя різнобічним і тому є одним з основних мотивів поведінки людини. На його думку, важливою потребою людини реалізувати себе є творчість.

На основі вище наведеного можна зробити висновки, що вираження як прояв особистісної суті людини взаємопов'язане з творчістю (М. Бахтін, А. Менегетті, М. Логінова, О. Лосєв, С. Франк та інші). Формою особистісного самовираження є творчість, через яку особистість реалізує себе як суб'єкт культури, у процесі життєдіяльності об'єктивує свої здібності й можливості, власний природний потенціал. Творче самовираження як особистісна форма активності формується і розвивається у процесі різних видів життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, І. Бех, О. Кононко, Л. Середюк та інші). Регулятором процесів вираження, реалізації та ствердження особистості в процесі життєдіяльності є образ «Я».

Творчість є однією з центральних ліній особистісного розвитку, неперервним пізнавальним процесом, який зароджується і матеріалізується в результаті діяльності. З-поміж інших функцій творчості можна виокремити самовизначення, самовираження, перетворення особистістю себе і довкілля. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у дослідженні формування культури самовираження зростаючої особистості у художньо-творчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Лариса Александровна Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 128 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Гуревич П. С. Философия человека : [Монография] / П. С. Гуревич. – М. : ИФРАН, 1999. – 218 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : СтилоС, 2000. – 336 с.
6. Логінова М. В. Проблема выразительности в эстетике В. С. Соловьева, С. Л. Франка, А. Ф. Лосева : дисс. ... канд. филос. наук. : 09.00.04 / Марина Владимировна Логінова – М., 1994. – 136 с.
7. Лосєв А. Ф. Философия. Мифология. Культура. / Алексей Федорович Лосєв ; [редкол. : Т. И. Айзерман, П. П. Гайденко, Л. И. Греков и др.]. – М., 1991. – С. 21–186.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Харольд Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
9. Менегетти А. Введение в онтопсихологию / Антонио Менегетти. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 64 с.
10. Пави П. Словарь театра / Патрис Пави. – М. : Прогресс, 1992. – С. 47–48.

11. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 431 с.

12. Філософія : [навч. посіб.] / І. Ф. Надольний, В. Л. Андрущенко, І. В. Бойченко ; [за ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 2000. – 624 с.



УДК 378.82-1.

Оксана Швець

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття окреслює основні компоненти розробленої автором експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Автор акцентує увагу на зміст та особливості кожного компоненту моделі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю як основи процесів побудови та реалізації розробленої експериментальної моделі. У статті висвітлені наступні складові компоненти моделі: мета, методи та форми навчання, педагогічні умови реалізації, критерії оцінки результативності роботи.

Ключові слова: модель, мотиваційно-цільовий компонент, змістовно-когнітивний компонент, процесуально-діяльнісний компонент, результативно-діагностичний компонент, структура, мета, методи, форми, педагогічні умови, критерії.

The article outlines the basic components developed by the author experimental model of training future teachers of preschool educational institutions to use poetry in the Art and speech activity. The author focuses on the content and features of each component model of training future professionals preschool profile as the basis of the process of building and implementing experimental model developed. The article highlights the following components of the model: purpose, methods and forms of education, pedagogical conditions of implementation, evaluation criteria of work.

Key words: model, motivational-target component, cognitive component, procedural-activity component, the effective diagnostic component, structure, purpose, methods, forms, pedagogical conditions, criteria.

Оновлення в системі вищої освіти зумовили концептуальні перетворення в системі вищої педагогічної освіти, котра стала зорієнтованою на розвиток особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, формування його творчої ініціативи та креативності, мобільності, підвищення конкурентоспроможності. Сучасне суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях дошкільної освіти, здатних прилучити дітей дошкільного віку до скарбниці рідної мови через призму та різноманіття поетичних творів вітчизняних та зарубіжних письменників, навчити дітей жити в полікультурному середовищі та всебічно зростати у ньому як особистість.

У галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти визначено пріоритетними завдання впровадження акмеологічних та аксіологічних засад у підготовці педагогічних кадрів, формування мотивації та створення умов для їх навчання й саморозвитку упродовж професійної діяльності. Реалізація зазначених стратегій спонукає педагогічну науку до пошуку нових моделей, технологій раціональної її організації у процесі професійної підготовки фахівця у сучасному вищому навчальному закладі. Ці завдання мають бути поставлені тій важливій ланці, де здійснюється професійна підготовка і закладаються основи фахівця дошкільної освіти, який формуватиме у дітей художньо-мовленнєві компетенції, необхідні для життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що науковцями окреслено лише найбільш загальні риси формування професійної компетентності майбутнього вихователя

дітей дошкільного віку з питань художньо-мовленнєвої діяльності в цілому: до навчання дошкільників української мови (Т. Котик), до організації народознавчої роботи в дошкільному навчальному закладі (Л. Плетеницька); до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики (Н. Ємельянова) тощо. Методичні аспекти організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному навчальному закладі досліджують: розвиток зв'язного мовлення в театральній діяльності (М. Водолага); творче використання спадщини Софії Русової (Н. Маліновська), формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку (О. Монке) тощо. Відзначимо, що інтегрований підхід до підготовки фахівців дошкільної освіти концептуально обґрунтовано та експериментально перевірено у дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Т. Титаренко та ін. Особливості сприймання дітьми поетичних творів і методику заучування віршів з дітьми дошкільного віку досліджували В. Бухвостова, Р. Жуковська, Н. Кирста, Л. Панкратова, Є. Тихєєва, Є. Фльорина та ін. [8, с. 371]. Вченими А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик досліджуються проблеми формування професійно-мовленнєвої компетентності, теоретико-методичні засади організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Сучасні вчені досліджують окремі аспекти роботи з поетичними творами у дошкільному навчальному закладі: особливості збагачення словника дітей лексику поетичних творів Марійки Підгірянки (Н. Кирста), методику виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору (О. Трифонова), творче використання засобів виразності мовлення дітей дошкільного віку (О. Амацьєва), розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору (І. Попова), навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників на матеріалі емоційно-експресивної лексики (Н. Маковецька), про активізацію вживання префіксальних дієслів і усвідомлення їх семантики дітьми старшого дошкільного віку (Н. Лопатинська), виявлення функціональних особливостей та форм взаємодії інтонаційних і немовних засобів комунікації в англійському мовленні дітей старшого дошкільного віку в процесі передачі емоційних значень радості, зацікавленості, здивування, суму (С. Бондар), формування риторичної культури (В. Тарасова); формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання творів живопису (О. Соцька) та ін. Дослідження І. Осадченко присвячене стимулюванню творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова [8, с. 373]. Не дивлячись на те, що аспект досліджень стосовно формування окремих складових професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку досить широкий, проблема готовності фахівця дошкільного профілю до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності досліджена недостатньо як з точки зору розкриття її сутності, моделі реалізації, так і виявлення умов організації, особливостей компонентів моделі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності

Мета статті – дати характеристику компонентам експериментальної моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності (мотиваційно-цільовий, змістовно-когнітивний, процесуально-діяльнісний та результативно-діагностичний).

Призначення професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу – виховувати у дошкільнят художньо-естетичне сприймання образної сутності, мелодійності, ритму, краси поетичного слова, відчуття виразності мовних засобів, які надають яскравого унаочнення віршованим образам. Поезія посідає важливе місце у житті дитини дошкільного віку, оскільки це один із найефективніших засобів засвоєння мови народу, смислової систематизації слів, а передусім – спосіб задоволення нагальної потреби інтелектуального і духовного розвитку та зростання особистості дошкільника. Сприймання та художній аналіз поезії важливі компоненти естетичного виховання й літературно-мовленнєвого розвитку мають займати чільне місце в роботі вихователя дошкільного навчального закладу з дошкільниками. З метою організації процесу професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності нами було розроблено експериментальну педагогічну модель. Наша модель відображає послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача і студентів з метою розв'язання конкретних освітніх завдань, які здійснюються в спеціально створюваних викладачем, постійно змінюваних педагогічних ситуаціях, і підпорядковані досягненню кінцевої мети – формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Побудову моделі ми розглядаємо як

сходинку від мисленнєвого конструювання досліджуваного об'єкта до створення проекту професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності з дошкільниками. У цьому зв'язку готовність (підготовленість) трактуємо як результат професійної підготовки студента в педагогічному вищому навчальному закладі, який виражається в його готовності до організації художньо-мовленнєвого розвивального середовища учасників освітнього процесу і здатності здійснювати роль керівника, координатора та організатора цього середовища. Підготовленість досягається в результаті формування мети, відповідної мотивації, знань, умінь, комунікативних навичок, оволодіння педагогічними технологіями, формування психологічної усталеності, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Модель за «Великим тлумачним словником сучасної української мови», – уявний чи умовний (зображення, опис, схема й т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [1, с. 683]. У Новому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «модель» трактується як «зразковий примірник якогось виробу, а також взірець для виготовлення чогось; допоміжні об'єкт або система, що замінюють об'єкт, який саме вивчається і презентований у більш загальному вигляді» [3, с. 389]. У педагогічній літературі модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [6, с. 241]. Модель це – уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [2, с. 648]. Модель – це форма, оболонка, усередині якої розвивається цілісний педагогічний процес, який має свою мету, зміст, принципи, методи, функції, технології, інші структурні елементи. Для детального вивчення теоретичної частини моделювання та проведення експерименту ми звернулись до фундаментального дослідження В. Штоффа. Експеримент, на думку дослідника, це – вид діяльності, що здійснюється з метою наукового пізнання, відкриття об'єктивних закономірностей і який полягає у впливі на об'єкт (предмет) дослідження засобами спеціальних інструментів, завдяки чому вдається:

1) ізолювати явище, що вивчається від впливу другорядних несуттєвих чинників (впливів), досліджувати його в чистому вигляді;

2) багаторазово виконувати хід процесу у чітко фіксованих умовах, що піддаються контролю та обліку;

3) планомірно змінювати, варіювати різні умови з метою отримання необхідного результату [7, с. 61].

Теоретичними засадами розробки моделі слугували системно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, індивідуально-творчий, аксіологічний, синергетичний підходи. Розроблена експериментальна модель охоплює три блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Охарактеризуймо кожен із них. Цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних та тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Щодо змістово-процесуального блоку моделі, то він розкриває процес підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності, здійснюваний у межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів навчання. Критеріально-рівневий блок містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності.

Експериментальна модель охоплює чотири взаємопов'язані етапи: мотиваційно-цільовий, змістовно-когнітивний, процесуально-діяльнісний та результативно-діагностичний. Охарактеризуймо суть кожного у рис. 1.

Назва компоненту моделі	Стисла характеристика компоненту
Мотиваційно-цільовий	1. Мотив профорієнтації. 2. Бажання розширити знання в галузі художньо-мовленнєвої діяльності, методиці роботи з поетичними творами. 3. Бажання використовувати інноваційні технології роботи під час роботи з поетичними творами у сучасному дошкільному

	навчальному закладі. 4. Мотив досягнення поставлених цілей.
Змістовно-когнітивний	1. Знання основ художньо-мовленнєвої діяльності, методики роботи з поетичними творами під час художньо-мовленнєвої діяльності, інформаційних та інноваційних методів, технологій роботи з поетичними творами у різних вікових групах дошкільників. 2. Уміння визначати можливі джерела інформації і стратегію пошуку інформації, отримувати і передавати її; уміння аналізувати отриману інформацію і оцінювати її. 3. Уміння зберігати і створювати інформацію у формі знань для використання її в професійній діяльності.
Процесуально-діяльнісний	1. Поетичні твори, як засіб вирішення професійних завдань, реалізації конкретних освітніх цілей, самореалізації та самоактуалізації. 2. Використання діагностичних методик для визначення рівня готовності майбутніх вихователів до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. 3. Інтегрований комплекс навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. 4. Впровадження інноваційних технологій роботи під час практичних, семінарських та лабораторних занять з «Методики організації художньо-мовленнєвої діяльності». 5. Впровадження спецкурсу «Поетично-емоційний тренінг» з метою підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. 6. Наукова діяльність студентів з питань використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності (підготовка статей, доповідей, виступи на пленарних та секційних засіданнях). 7. Реалізація роботи з використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності під час проходження виробничої практики в дошкільних навчальних закладах.
Результативно-діагностичний	1. Стимулювання студентів до застосування здобутих умінь, навичок та здатностей до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності під час наукової діяльності та проходження практики, підготовки до практичних занять з «Методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників» тощо. 2. Повторне використання діагностичних методик для визначення рівня сформованої готовності майбутніх вихователів до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. 3. Формування у студентів рефлексивних умінь та бажання самовдосконалюватись.

Рис.1. Компоненти моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників

Метою першого етапу – *мотиваційно-цільового* – було озброєння майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів системою знань художньо-мовленнєвої спрямованості, формування в них мотивації до художньо-мовленнєвої діяльності в цілому та до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності, зокрема. Означений компонент характеризує здатність студента мотивувати себе на набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок та формування загальної, інтегральної та фахової компетентності у питаннях використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. На цьому етапі експерименту реалізовувалась наступна педагогічна умова: усвідомленість майбутніми вихователями дітей дошкільного віку на рівні переконань вагомості формування власної художньо-мовленнєвої компетентності й готовність до

реалізації та використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності як складової майбутньої професійної діяльності.

Визначаючи суть і особливості наступного компоненту, слід відзначити, що до змістових характеристик знань у педагогічній психології прийнято відносити їхню повноту, диференційованість, узагальненість, характер взаємовідносин (підлеглий або координаційний, субпідлеглий) компонентів знання та порядок здійснення. Формальні характеристики відображають три, що послідовно змінюють себе в міру інтеріоризації, психологічні форми існування знань: матеріальну (матеріалізовану) форму, тобто ту, що проявляється в предметах дійсності як певних носіях інформації, вербальну та розумову. Нарешті, похідними від простих змістових і формальних характеристик є складові характеристики знань, які визначають їхню розумність як поєднання повноти диференційованості й узагальненості, усвідомленість (поєднання повноти й можливості відтворити у мовленнєвій формі), абстрактність (поєднання узагальненості і розумової форми) та опанованість як єдність повноти, узагальненості, диференційованості, розумової форми та автоматизованості. Первинні змістові й формальні характеристики знань і дій задають основні лінії їхніх змін у процесі навчальної діяльності в ході усвідомлювання їх та засвоювання [4]. Когнітивний компонент включає систему загальнопрофесійних знань щодо сутності, мети, принципів, завдань, методів та технологій використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності. Основу даного компоненту становлять знання, що розкривають теоретичні основи рефлексії, і вміння, що лежать в основі практичних дій здійснення рефлексивної діяльності. Виходячи з особливостей рефлексивної діяльності, І. Стеценко виділяє наступну систему знань про рефлексію в професійній діяльності педагога-вихователя й умінь, що відповідають цим знанням:

1. Знання, що розкривають теоретичні та основи рефлексії (знання сутності, механізмів, структури й змісту рефлексії, її функції і ролі в діяльності майбутнього педагога.
2. Знання, що конкретизують процеси самосвідомості (особистісна рефлексія): знання сутності, змісту, структури самосвідомості; змісту самопізнання і самоконтролю [4; 5; 7].

Враховуючи вищевказане, ми визначили мету наступного етапу – другого – *змістовно-когнітивного етапу* – залучення студентів до активної професійно-спрямованої художньо-мовленнєвої діяльності, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку («Психологія», «Технічні засоби навчання», «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності» та ін.) із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу. Ми акцентували увагу на наступних методах навчання на цьому етапі: традиційних (лекції, лабораторні, практичні та семінарські заняття, індивідуальна та самостійна робота студента) та інноваційних (рольові та ділові ігри, мультимедійних презентаціях, відеолекціях, тренінгах, чатах, скап, ІКТ, портфоліо тощо). На даному етапі реалізовувались наступні педагогічні умови: актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності; занурення студентів у активну професійно-спрямовану художньо-мовленнєву навчальну і професійну діяльність. Критеріями для визначення сформованості змістовно-когнітивного компоненту є рівень оволодіння, засвоєння й оперування фаховою термінологією з художньо-мовленнєвої діяльності, знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, а також форм і видів традиційних та інноваційних технологій роботи з поетичними творами у сучасному дошкільному закладі під час художньо-мовленнєвої діяльності, труднощів при їх використанні у власній практичній діяльності тощо. Вчений В. Ягупов, наголошує, що показниками сформованості змістовно-когнітивного компоненту за означеними критеріями слугує дієвість знань, тобто наявність умінь їх застосовувати під час конкретних практичних завдань; можливість передбачення конкретних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних та практичних знань під час роботи з поетичними творами під час художньо-мовленнєвої діяльності з дошкільниками. В контексті означеного, до показників даного компоненту відносимо: рівень засвоєння художньо-мовленнєвих понять та знань, здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань та умінь (отримання нових знань на базі минулих) та здатності оцінювати свою діяльність (під час навчання, самонавчання, під час виконання професійних обов'язків), володіння професійно-значущими технологіями, методами та

формами майбутньої професійної діяльності, знання і розуміння основних професійних понять і норм, необхідних для використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності.

Метою третього етапу – *процесуально-діяльнісного* – було забезпечення студентів інноваційними технологіями формування вмінь, навичок та здатностей використовувати поетичні твори під час художньо-мовленнєвої діяльності; поглиблення їхнього пізнавального інтересу, методичних і комунікативно-технологічних умінь; розвиток професійно-значущих якостей особистості; формування науково-дослідницьких умінь у художньо-мовленнєвій сфері діяльності. Методи навчання: проектна діяльність, мозковий штурм, рольові та ділові ігри, практикуми із застосуванням новітніх ТЗН, Moodle, ресурси глобальної мережі Інтернет для засвоєння нових форм роботи з поетичними творами у роботі з дітьми дошкільного віку, участь у науково-дослідній діяльності. Було реалізовано таку педагогічну умову: занурення студентів у активну професійно-спрямовану художньо-мовленнєву навчальну та професійну діяльність.

Метою четвертого етапу – *результативно-діагностичного* – впровадження інноваційних технологій роботи з поетичними творами у практичну діяльність під час семінарських, практичних занять, проходження практики. Також було впроваджено спецкурс «Поетично-емоційний тренінг», метою якого було удосконалення рефлексивного компонента майбутньої професійної діяльності, удосконалення знань, навичок та закріплення здатностей використовувати поетичні твори під час художньо-мовленнєвої діяльності, оцінка власних результатів діяльності. Методи навчальної діяльності: моніторинг художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних навчальних закладах студентами, імітаційно-рольове моделювання під час спецкурсу, спостереження, самоаналіз. Реалізувалась наступна педагогічна умова: занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчальну і професійну діяльність та усвідомлення студентами необхідності рефлексивно-оцінної діяльності у процесі їхньої підготовки до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності у сучасних дошкільних навчальних закладах.

Розроблена експериментальна модель була основою для визначення змісту підготовки в умовах вищого навчального закладу майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Окреслений нами кожен компонент моделі професійної підготовки був практично реалізований у практичній діяльності та давав змогу удосконалювати зміст професійної підготовки. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у деталізації інших компонентів педагогічної моделі та аналізі отриманих результатів проведеної експериментальної роботи щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Новий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. : Радченко І. О., Орлова О. М. – К. : ПП Голяка В. М., 2006. – 768 с.
4. Педагогічна психологія: навчальний-методичний посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступу до підручника : http://subject.com.ua/psychology/pedagog_psychology/31.html. – Назва з екрану.
5. Стеценко І. Л. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях опыта педагогической деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук / І. Л. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 23 с.
6. Шахматова Т. И. Тестирование как одно из средств управления познавательной деятельностью студентов / Т. И. Шахматова // Современное образование : матер. науч.-практ. конф. – Томск : Изд-во ТГУ, 2000. – С. 239–244.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Изд-во Наука, 1966. – 304 с.
8. Швець О. В. Сучасні компоненти художньо-мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / О. В. Швець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 35, Том VIII (59) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 370–378.



УДК 82...А/Я1/7.08 + 821.161.2

Інна Волянюк

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ОНІМНИЙ АСПЕКТ

Художня мова поезій Т. Шевченка багата на власні назви, які існують не самі по собі, а несуть значне художнє, ідейне, змістове навантаження. У статті здійснено функціонально-лінгвістичний аналіз топонімів у поезії Кобзаря на різних рівнях: від макро- до мікротопонімії (на матеріалі «Конкорданції поетичних творів Тараса Шевченка» (т. 1, 2)); подано їх кількісну характеристику, визначено функції географічних назв.

Ключові слова: літературна ономастика, топонім, функціональні особливості, поетичний твір.

Artistic language of Shevchenko's poetry is rich in proper names with significant artistic, ideological, semantic load. The article provides functional and linguistic analysis of toponyms in the Kobzar's poetry at different levels, from macro- to microtoponymy (based on "Concordance of Taras Shevchenko poetry" (v. 1, 2)); it is given their quantitative characteristics, the functions of geographical names.

Keywords: literary onomastics, toponyms, functional features, poetry.

Постановка та актуальність проблеми. У другій половині ХХ ст. у лінгвістичній науці оформилась окрема галузь ономастики – літературно-художня, оскільки вивчення мови художньої літератури також неможливе без аналізу власних назв, вплетених у канву твору. Поезія, як зауважують дослідники віршового мовлення [5, с. 127], – це явище емоційно-естетичного освоєння світу, система, яка існує сама собою й характеризується законами внутрішнього розвитку, тенденціями заміни традиційного новаторським, постійним оновленням поетичних формул, взаємодією усталеного загально-поетичного та індивідуально-авторського в стилістичних засобах української мови [3, с. 324]. Поетоніми (літературно-художні оніми) виконують у творі характеризуючу, стилістичну, ідеологічну й інші функції [2, с. 113-114]. Топоніми є найбільш очевидним і чітким засобом локалізації місця дії у творі та мають конкретне емоційно-експресивне навантаження. Поетична спадщина Тараса Шевченка, з погляду функціонування у ній власних назв, зокрема топонімів, залишається сьогодні мало вивченою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття з'явилося чимало праць, присвячених загальним і жанровим проблемам топоніміки художнього твору. Серед них праці В. Калінкіна, В. Топорова, І. Марунича, Ю. Карпенка, Г. Лукаш, Т. Немировської, О. Фонякової, М. Фененка, О. Сколоздри та інших. Аналізу антропонімів у поетичних творах Т. Шевченка присвячена стаття В. Чабаненка, дослідження топоніміки України у творчості Кобзаря частково здійснено М. Фененком, Д. Бучком.

Мета нашої розвідки полягає у лінгвістичному аналізі топонімів у поетичних творах Т. Шевченка на різних рівнях: від макро- до мікротопонімії, визначенні функції географічних назв.

Для реалізації мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання:

- 1) опрацювати перший і другий томи «Конкорданції поетичних творів Тараса Шевченка»;
- 2) здійснити кількісну характеристику різних груп топонімів;
- 3) з'ясувати функції географічних назв у поезії Кобзаря.

Виклад основного матеріалу. Географічні назви є невід'ємною частиною лексичного складу мови. Вивчення їх походження, розвитку, перейменувань має велике пізнавальне значення, адже в них відбилися особливості місцевої географії, мови та історії тих народів, які змінювали один одного протягом історичного розвитку. Ойконіми безпосередньо пов'язані з життям людей, мають здатність передаватися без значних структурних змін від одного покоління до другого, зберігають у собі пам'ять про найдавніші народи, що заселяли певну

територію, є одним із найважливіших класів топонімії в цілому [1, с. 1]. Вони є живим свідком, голосом минулого, одним із найцінніших, неповторних, унікальних джерел історії, географії, етнографії і, найголовніше, – лінгвістики. У кожному з них – думка, образ, частина світогляду, а найчастіше – бажання виділити той чи інший об'єкт з безлічі подібних [6, с. 3]. Назви поселень безпосередньо пов'язані з духовною культурою народу, історичною етнографією.

Художня мова поезій Тараса Шевченка багата на власні назви, які існують не самі по собі, а несуть значне художнє, ідейне, змістове навантаження. Текст набуває художньої виразності, мальовничості, образності, емоційної сили. Вживання онімів – це доволі зручний і стислий спосіб передачі досить насиченої інформації, яка втрачає свою цінність і своє багатство при спробі трансформувати її іншими способами. Усвідомлення ролі власних назв дає змогу повніше відтворити в уяві картини життя українського народу, змальовані письменником, встановити зв'язок між ними, зрозуміти авторську позицію, ставлення до зображуваних подій.

Онімний простір поетичних творів Т. Шевченка є досить розгорнутим, цікавим і різноплановим. Поет зв'язує воєдино давнє й сьогоденне, свою Вітчизну з близькими й далекими землями.

Дослідження функціональних особливостей топонімів у поетичних творах Т. Шевченка нами здійснено на основі опрацювання першого і другого томів «Конкорданції поетичних творів Тараса Шевченка» [4].

З-поміж географічних назв, зафіксованих на сторінках цього видання, можна виокремити такі групи:

- *макротопоніми* (Візантія, Бессарабія, Ватикан, Єгипет, Україна, Польща, Русь...);
- *хороніми* (Волинь, Волощина, Запорожжя, Московщина, Полісся, Кубань);
- *інсулонім* Кос-Арал;
- *гідроніми* (Дніпро, Дністер, Дунай, Дон, Іква);
- *мікротопоніми* (Бендерський шлях, Ливанське поле, Монастирище);
- *ойконіми* (Батурын, Бендери, Берестечко, Вільшана, Канів, Київ, Почаїв, Путивль...).

Така кількість географічних назв допомагає читачеві чітко уявити місце розгортання подій, тобто, найчастіше названі групи топонімів виконують номінативну, локалізаційну та конкретно-географічну функції.

Найбільш частотним за вживанням (255 разів) є макротопонім *Україна* (*Вкраїна*): «Давно колись це діялось У нас на *Вкраїні*...»; «Подивлюсь тепер на матір, на свою *Вкраїну*...»; «І ніби сам перелечу Хоч на годину на *Вкраїну*, На неї гляну, подивлюсь...» і т.п. Це ще раз доводить, що тема України займає провідне місце в творчості Т. Г. Шевченка: «...поховайте Мене на могилі, На *Вкраїні* милій, Щоб лани широкополі, І Дніпро, і кручі Було видно, було чути, Як реве ревучий», – писав поет у «Заповіті». Крім цього, на нашу думку, у такий спосіб Кобзар робить гнівний виклик проти загальноприйнятої у ті часи назви *Малоросія*.

На другому місці за частотністю вживання є ойконім *Київ* (51 фіксація). Він поєднується з епітетами *великий, прекрасний, золотоголавий, святий*: «*Святий Київ* наш великий» тощо. Ця лексема виступає переважно як засіб локалізації місця події. Автор підкреслює, що саме Київ є центром культурного, освітнього, релігійного та політичного життя. Наприклад: «Піду помолюся Усім святим у *Києві*, Та й знову вернуся» або ж «У *Києві* на Подолі Козаки гуляють»; «До чорта в гості! Чуєш! Чуєш! У *Києві* всі дзвони дзвонять. Чи бачиш, он огонь горить...».

Ойконім *Москва* у різних морфологічних варіантах вживається 26 разів, при цьому характеризується негативним емоційним забарвленням. Так, у посланні «І мертвим, і живим...» читаємо: «Раби, подножки, грязь *Москви*, Варшавське сміття – ваші пани...». Доли обезчещених дівчат-українок теж пов'язані з Москвою: «За тихим Дунаєм; А може, вже в *Московщині* другу кохає..» або ж «...Жартуючи кине; Піде в свою *Московщину*, А дівчина гине...».

Інші топоніми Т. Шевченка вживає значно рідше. Попри це, кожен із них, окрім основної, номінативно-локалізаційної, виконує ще й певну символічну функцію. Так, ойконіми *Батурын, Берестечко* сприймаються читачем як символи трагедії та народної звитяги. Топоніми *Русь, Запорожжя* є символами волелюбності українського народу.

Гідронім *Дніпро* поет також досить часто використовує у своїх поетичних творах. Найчастіше онім виконує конкретно-географічну функцію: «...Неначе над Дніпром широким, В гаю – предвічному гаю, Поставлю хаточку... Дніпро, Україну згадаєм, Веселі селища в гаях, Могили-гори на степах – І веселенько заспіваєм». Він входить до складу:

а) порівнянь: «*Дніпро* берег риє-риє, Мов козак той зажурився, Що без долі, без родини Та без вірної дружини»;

б) уособлень: «А долі сивий наш Козак *Дніпро* з лугами виграває»; «оставсь би сиротою З святими горами *Дніпро*...»;

в) звертань «Ой, *Дніпре* мій, *Дніпре*...».

Названий гідронім найчастіше поєднується зі словами *батько, козак, сирота, сивий, друже*; нерідко супроводжується епітетами *дужий, широкий, святий* тощо.

Хоронім *Волинь* та гідронім *Іква* є менш частотними, проте у творі «Варнак» Шевченко вустами свого персонажа, героя-бунтівника – «вельми старого діда, недомученого варнака» [7, с. 187], вживаючи названі оніми, створює реальну географічну картину-спогад:

Згадав свою *Волинь* святую

І волю-долю молодую...

Води чимало.

Із *Ікви* в море утекло...

Над *Іквою* було село...[7, с. 187-188].

Кобзар вболіває не лише за долю рідної України, у поемі «Єретик» читаємо його заповітне бажання, «щоб усі слов'яне стали добрими братами і синами сонця правди» [7, с. 116]. Автор переносить читача у події визвольної боротьби чеського народу проти *Ватикану* та німецьких завойовників, які були одвічними ворогами слов'янських народів:

Зашипіли, мов гадюки,

Ченці в Ватікані...

Аж стіни трясуться од шопоту [7, с. 118].

Національним героєм чеського народу виступає Ян Гус. Релігійний письменник, проповідник, професор і ректор Празького університету, він у своїх проповідях викривав *Ватикан*, вимагав позбавити церкву земельних маєтностей, заборонити торгівлю буллами, засуджував лицемірство духовенства та «німоти», адже наслідком їх злочинних дій були «кров, пожари, всі зла на світі, війни, чвари, пекельних мук безкрай ряд [7, с. 117]». Захоплюючись сміливістю, силою та мужністю Яна Гуса, Шевченко порівнює його з «кедром серед поля *Ливанського*».

Інсулонім *Кос-Арал* переносить читача на Аральське море. Автор згадує про острів: «Прощай, убогий *Кос-Арале*. Нудьгу заклятую мою Ти розважав-таки два літа. Спасибі, друже».

Отже, здійснений нами аналіз особливостей функціонування топонімів у поетичних творах Тараса Шевченка свідчить про те, що географічні назви представлені у них на різних рівнях: від макро- до мікротопонімії. Макротопоніми виконують переважно хронотопічну функцію та виступають засобом стилізації художнього твору. Головними функціями ойконімів і гідронімів є номінативна, локалізаційна та конкретно-географічна, а мікротопонімів – номінативна та експресивна.

Виконане нами дослідження висвітлює лише окремі лінгвістичні аспекти творчості Кобзаря, тому у перспективі – аналіз інших груп лексичних одиниць, оскільки художня мова поетичної творчості Т. Шевченка є надзвичайно багатю, різноманітною, емоційною та образною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бучко Д. Г. Ойконімія Покуття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.02 «Українська мова» / Д. Г. Бучко. – Чернівці, 1992. – 35 с.
2. Бучко Д. Словник української ономастичної термінології / Дмитро Бучко, Наталія Ткачова. – Харків, 2012. – 256 с.
3. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 335 с.
4. Конкорданція поетичних творів Тараса Шевченка / [ред. й упор. О. Ільницького, Ю. Гавриша]: у 4-х т. – Едмонтон-Торонто (Канада), 2001.
5. Ричагівська Ю. Є. Стилістичні особливості повторів у поетичному мовленні / Ю. Є. Ричагівська // Наукові записки. Серія «Філологічна» – Вип. 22. – Острог, 2012. – С. 126–131.
6. Стрижак О. С. Про що розповідають географічні назви. Сліди народів на карті УРСР / О. С. Стрижак. – К. : Наукова думка, 1967. – 127 с.
7. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2001. – 343 с.



УДК 82.161.2

Роман Дубровський

ДОНБАС НА ЛІТЕРАТУРНОМУ ФРОНТІ

У статті розглянуто особливості формування україномовної літератури в 60-х роках ХХ століття (на прикладі літературного об'єднання «Обрій») та на сучасному етапі. Визначено основні пріоритети та проблеми розвитку літератури в умовах гібридної війни.

Ключові слова: література, Донбас, гібридна війна, «Обрій».

The features of formation of Ukrainian literature in the 60s of the twentieth century (on the basis of example of the literary association «Obriy») and in modern period are highlighted. The main priorities and problems of literature in terms of hybrid war are determined.

Keywords: literature, Donbass, hybrid war, «Obriy».

Постановка та актуальність проблеми. Сьогоднішні соціально-політичні реалії змушують українське суспільство до консолідації. І якщо вона практично неможлива для вітчизняного політикуму, то для соціуму цілком прийнятна, адже кожному з нас близькі такі цінності, як гуманізм, справедливість, захист життя і здоров'я, недоторканність матеріальних та духовних благ, нажитих власною працею. Для досягнення такої базової монолітності при всій різноманітності думок, поглядів, прагнень та сподівань, що зможе забезпечити виживання і процвітання нації в умовах гібридної війни із сусідньою державою, необхідно переосмислити усі сфери суспільного життя, аби надати їм правильного вектора. Здавалося б, сьогодні, у час, коли на Сході стрекочуть кулеметні черги, говорити про літературу (та ще й про минуле!) не доводиться. Однак чомусь реалізувати амбітний план під назвою «Новоросія» ні на Одещині, ні на Дніпровщині, ні на Харківщині не вдалося. Важко доводиться ворогові за умов, коли немає найменшої підтримки місцевого населення. А от там, де існує брак інтелекту, брак свідомої позиції, де є незаповнена культурна ніша, легко формувати «ватну» психологію і прищеплювати «руський мир». Адже не лише російська армія воює на Сході із ЗСУ. Тож в умовах гібридної війни, поряд зі зброєю миттєвої вбивчої сили, застосовується і зброя культурна й інформаційна. І вона куди небезпечніша. Тому нашою метою є з'ясування процесу становлення української літератури на Донбасі. Серед завдань дослідження – визначення сприятливих та несприятливих чинників для її розвитку, аналіз помилок, які не дали можливості зробити художнє слово засобом боротьби з культурно-інформаційною агресією ворогів української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню літературного процесу на Донбасі присвячено ряд наукових праць Ірини Бібік, Івана Дзюби, Сергія Каленюка, Юлії Москвич, Вадима Оліференка, Юлії Стуканової, Ірини Ярошевич та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. На Західній Україні склався стереотип, що на Донеччині здавна не було якісної україномовної літератури, ба, навіть літератури, яка б за жанрово-тематичним спрямуванням могла б органічно влитися в загальноукраїнський літературний контекст. Мовляв, іще з радянських часів тут панувала промосковська риторика, яка встояла й за часів незалежності. Це лише частково відповідає правді – і то завдяки аморфній державній політиці в культурній та інформаційній сферах, як, зрештою, і у сфері економічній, яка, безперечно, тут набуває важливого значення. Іван Дзюба констатує: «Надії на краще життя швидко змінювалися розчаруванням, і це стало головною причиною «очужіння» Донбасу до української державності та посилено процеси його деукраїнізації. Адже Донбас – не Галичина, де люди ладні були терпіти труднощі заради національної ідеї. Тут ця ідея мала б дістати соціальне наповнення, без якого політичні та мовно-культурні гасла втрачали свою привабливість, – а такого наповнення не було» [4, с. 7]. Звернімося в якості прикладу до літературного об'єднання «Обрій», утвореного на початку 60-х років минулого століття, коли в літературу прийшло шістдесятництво. Творчість «обрійців» суттєво оживила літературне життя на Донбасі. Вони внесли в літературу нові образи, теми, мотиви, надали поезії філософського звучання, зробили її інтелектуально насиченою і водночас глибокою та

ніжною. Це різко контрастувало зі стагнацією попереднього десятиліття. Іван Дзюба у статті «За высокое мастерство» (1953), аналізуючи літературну ситуацію початку 50-х років на Донеччині, справедливо підкреслив, що у віршах поетів краю цього періоду абсолютно немає глибини змісту, а є лише «дотримання правил версифікації» [5, с. 108]. Один із членів літоб'єднання Василь Захарченко згодом згадував: «Це був гарний час надій, час майже вільного дихання після XXII партз'їзду, де було остаточно «розвінчано» культ Сталіна та його соратників й сказано багато гіркої правди про страшні беззаконня, які чинилися з волі партії «службою безпеки» над своїм народом. Саме на гребені цього озонного часу й виник наш «Обрій» [6, с. 117]. Його очільником був Йосип Курлат (1927 – 2000), котрого за активну громадську діяльність, що часто йшла у розріз із офіційною партійною лінією, фактично вислали з Москви у Донецьк. Об'єднання формували два крила – україномовне та російськомовне. Розглянемо творчість першого більш детально.

Україномовне крило представляли Василь Стус, Галина Гордасевич, Володимир Міщенко, Василь Захарченко, Олег Орач, Анатолій Лазаренко, Петро Бондарчук, Василь Голобородько. Усіх цих літераторів єднав потяг до творчості та бажання доносити своє слово до людей, активна громадянська позиція, яку в КДБ розцінювали як прояв націоналізму та антидержавні настрої, про що говорять виклики членів об'єднання для надання свідчень та обшуки у їх помешканнях, котрі відбувалися невдовзі – у другій половині 60-х років. Літературознавець Юлія Москвич влучно підкреслює: «Участь у донецькому творчому об'єднанні категорично спростовувала будь-які звинувачення в національному індиферентизмі. Адже представники літстудії формувалися в атмосфері культурного прориву 60-х років з його відродженням українського слова, любов'ю й пошаною до рідної землі» [9, с. 216].

Василь Стус у 1963 році вступив в аспірантуру Інституту літератури АН УРСР у Києві. Але приїжджаючи додому, ніколи не втрачав нагоди зустрітися зі студійцями. А в час свого вчителювання у Горлівці поет спеціально приїздив на студійні засідання.

Сергій Каленюк у книзі «Сєверодонецьк літературний. Літературознавчі розвідки» наводить думки Богдана Гордасевича: «В самому літоб'єднанні «Обрій» водилась якась «муха», яка боляче кусала молодих літераторів і заражала їх бацилою геніальності чи бодай таланту. Чим іншим можна пояснити той феномен, що з тогочасного курлатівського «Обрію» вийшло стільки обдарованих письменників: аж три лауреати Державної премії імені Тараса Шевченка – Василь Захарченко, Василь Стус, Леонід Талалай, лауреат премії імені Олександра Білецького і Василя Марченка – Галина Гордасевич, лауреат премії імені Лесі Українки Олег Орач, володар багатьох премій у царині гумору Анатолій Гарматюк. А ще – поет Володимир Міщенко, поет, прозаїк і публіцист Микола Хижняк, поетеса Таїса Анісімова, літературознавець Іван Принцевський» [8, с. 93].

Журналіст Володимир Міщенко дебютував збіркою «Таємниця осіннього міста» (1972). Невдовзі став членом Спілки письменників України.

Василь Захарченко з 1959 року працював у Сталіно (Донецьку) в редакціях різних видань («Комсомолец Донбасса», «На будові»), у видавництві «Донбасс». Письменник був близьким товаришем Василя Стуса та Івана Дзюби. Допомагав останньому в пошуках матеріалів щодо русифікації Донеччини, вивчав документальні свідчення, пов'язані з Голодомором 1932 – 1933 років.

До кола «обрійців» належав і Анатолій Гарматюк – талановитий поет-сатирик, котрий проживав на Донеччині з 1959 року. В «Обрії» йому належала особлива роль. Василь Захарченко пише про нього: «Толя Гарматюк читав свої гуморески і в прозі, і віршовані. Його досить уважно слухали, бо це був один-однісінький гуморист і сатирик на увесь оцей і російськомовний, і україномовний загал» [3]. Згодом він, як і багато інших членів літературного об'єднання, зазнав переслідувань КДБ та був змушений переїхати до Вінниці.

До членів літоб'єднання належав письменник Петро Бондарчук, товариш Василя Стуса. На початку 60-х років він також відвідував засідання «Обрію». Ю. Гамзе писав про вірші поета: «То в них відчуваєш наспів рідної української мелодії, то яскраво проявляються інтонації великого Кобзаря» [7, с. 95-96]. Юлія Москвич зауважує: «Звернення до української традиції тісно переплітається в П. Бондарчука з неповторною метафоризацією народнописенних образів. Фольклорні елементи суголосно функціонують із сучасними мотивами» [9, с. 216].

Василь Голобородько також був на кількох засіданнях «Обрію» у 1966 році, поки його не виключили з Донецького університету за «націоналістичну пропаганду», яка проявлялася у

поширенні праці Івана Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація?». Саме об'єднання було ліквідоване того ж року.

Одним із найталановитіших «обрійців» був Леонід Талалай, випускник Літературного інституту ім. М. Горького. У 1981 році вийшла його книга «Високе багаття».

Сергій Каленюк пише: «Обрій», який виник при редакції газети «Комсомолец Донбасса», складав цілий загін молодих і дуже талановитих літераторів. Як оцінював Курлат, то по суті, це було вже не просто літературне об'єднання, а друга в Донецьку Спілка письменників, альтернативна офіційній. Це зрозуміли письменники-графомани і навалились на «Обрій» ще задовго до Комітету держбезпеки, бо дуже швидко саме книги цих молодих талантів могли витіснити їх «соцреалістичний ширвжиток і графоманську макулатуру», за словами Курлата» [7, с. 93].

Також на Донеччині творила Галина Гордасевич, яка на той час щойно вийшла із в'язниці, куди потрапила за «написання націоналістичних віршів та антирадянську агітацію серед студентів». Її не хотіли друкувати, але окремим збіркам віршів та прози письменниці усе ж вдалося знайти дорогу до читача. Уже пізніше, у 90-х роках минулого століття вона видасть книгу «Степан Бендера: людина і міф».

Часто на «обрійців» ішли скарги та провокації в КДБ. Володимира Міщенка звинувачували в націоналізмі через те, що він, мовляв, якимось за чаркою показав на карті СРСР Росію і сказав, що туди повинні забиратися усі «кацапи». Від серйозних рішень із цього приводу йому допомогло врятуватися тільки заступництво інших знаних літераторів.

У КДБ для того, щоб постійно мати оперативну інформацію про справи в об'єднанні, замість закриття цього культурного осередку, вирішили допомогти із приміщенням (було виділено кімнату у відділенні Спілки письменників). Також на засіданнях повинен був бути присутнім хтось із членів партбюро обласного відділення спілки, а в ролі співкерівника літстудії було призначено Володимира Демидова, котрий, власне, мало дбав про організацію її роботи. Інформацію про діяльність учасників «Обрію» в КДБ постійно приносили спеціально підісланий у студію поет-початківець Михайло Ковальов та заступник редактора Іван Бобровський. Тож вже у 1966 році об'єднання було ліквідовано. Його керівник Йосип Курлат іще 1965 року, розуміючи, що тиск, який чинять на нього, буде лише наростати, переїхав до Северодонецька, де створив літстудію для молодих авторів «Ровесник». Приблизно тоді ж почалися арешти національно свідомої української еліти. Переслідувань зазнали В. Стус, І. Світличний, М. Горинь, М. Озерний, Я. Гавриш, Б. Горинь, М. Осадчий, О. Мартиненко та багато інших.

Тож якісна українська література на Донбасі творилася навіть за найбільш несприятливих умов, переслідувань КДБ. І вона знаходила свого читача. Так, 60 примірників україномовної збірки Г. Гордасевич «Наречена сонця» без жодної реклами в Донецьку розійшлися за дві з половиною доби. Іван Дзюба зазначає: «Донеччина не тільки віддавна привертала увагу українських письменників, – вона й сама як український край, населений переважно українською людністю (хоч гостинний і до переселенців різних національностей), дала багато яскравих талантів усій українській культурі, в тому числі й літературі» [4, с. 14]. Серед них – Олекса Тихий, котрий писав у листі Голові Президії Верховної Ради Української РСР І. С. Грушецькому 1971 року: «Мене вчили і я вчив, що не хлібом єдиним живе людина, що сенс життя у творенні добра людям, у піднесенні матеріального і культурного рівня народу, у пошуках істини, у боротьбі за справедливість, національну гордість та людську гідність, у громадянській відповідальності за все, що твориться за мого життя».

Хто я? Для чого я? Ці питання ніколи не покидали мене. Постійно думав над ними, постійно шукав і шукаю відповіді на них.

Сьогодні думаю:

1. Я – українець. Не лише індивід, наділений певною подобою, умінням ходити на двох кінцівках, даром членороздільної мови, даром творити і споживати матеріальні блага. Як громадянин СРСР, і як «советский человек» і передусім як українець, я – громадянин світу, не як безбатченко-космополіт, а як українець. Я – клітина вічно живого українського народу. Окремі клітини будь-якого організму відмирають, але організм живе. Окремі люди рано чи пізно так чи інакше вмирають, а народ живе, бо народ безсмертний» [11].

До кінця 80-х років позиції українських письменників-патріотів значно зміцніли. Ось для прикладу реакція інтелігенції на вимогу проводити конференцію товариства Шевченка російською мовою, подана в листі Галини Гордасевич до Івана Дзюби: «Іване Михайловичу, Ось зараз я дуже жалкую, що Вас нема на Донбасі. Знаєте, як зараз тут душать українську мову? Завтра буде обласна конференція товариства Шевченка, і Кравченко з Жуковським

відмовились її вести, бо їм поставили вимогу – вести її треба російською мовою! <...> Я вважаю, що на Вас буде тяжити обов'язок написати про все, що в нас відбувалося. Звичайно, ми Вам дамо всі необхідні матеріали.

Слухайте, які тут люди є! І вони повірили, що можна щось тепер робити. Не можна допустити, щоб цю віру в них вбили» [13, с. 115].

Виникає справедливе питання про те, що було зроблено українською владою за період незалежності для того, щоб, маючи такий потужний літературний потенціал, утверджувати українську літературу, культуру загалом як оберіг від «ватної» психології. А йдеться про територію з величезним інтелектуальним потенціалом, який просто не можна не використовувати (Донеччина посідає третє місце за кількістю науково-дослідних установ та студентів). На жаль, тут виходила лише одна україномовна газета «Донеччина», яка припинила існування з приходом «ДНР». Проте у журналі «Донбас» з'являлися імена Володимира Біляйва, Василя Гайворонського, Емми Андіївської. Сьогоднішній літературний бомонд Донеччини представлений іменами україномовних та російськомовних письменників Івана Костирі, Вадима Перунова, Анатолія Кравченка, Станіслава Жуковського, Станіслава Калінічева, Петра Бондарчука, Івана Білого, Юрія Доценка, Олени Лаврентьєвої, Лідії Колесникової, Олега Солов'я, Володимира Рафаєнка. Із культурними проектами тут гастролював уродженець Луганщини Сергій Жадан. Відповідь на запитання про значення таких акцій дає сам письменник: «В Донецьку, і в Луганську, в багатьох районних містах на Донбасі під час революції були свої Майдани. Там теж були люди, які не підтримували чинну владу, не підтримували Януковича, не підтримували «Партію регіонів». Ці люди завжди там були. Інша справа, що тривалий час вони знаходилися в глибокому підпіллі. Тепер у них значно більше можливостей якось виявитись, щось робити. Тому зараз там виникає багато цікавих громадських, культурних ініціатив, політичних проектів. Загалом, мені здається, відбуваються дуже серйозні суспільні процеси, які, можливо, не надто помітні сторонньому оку. Але якщо спілкуватися з цими людьми, то ти, справді, помічаєш, що для них зараз відбуваються визначальні штуки, які міняють їхню самосвідомість, їхнє ставлення до того, що навколо коїться. Коли я їжджу з друзями в ці міста з якимись виступами, розумію, що приходить тільки та частина населення, яка налаштована на контакт, яка знаходиться з тобою приблизно на тій самій хвилі. Насправді, не слід якось аж надто переоцінювати значення культури в цій ситуації, але не слід і недооцінювати. Всі ці культурні ініціативи, культурні проекти дуже важливі сьогодні для життя цілої країни і особливо наших східних регіонів, які знаходяться в прифронтній зоні. Це дієво для людини, яка хоче насправді щось почути, яка хоче щось зрозуміти, яка хоче діяти, реалізуватись. Для цих людей це важливо. І в майбутньому це дасть свій результат, і навіть сьогодні цей результат вже є» [13].

Чи маємо право ми зараз говорити про літературний фронт у гібридній війні? Чи йдеться тільки про реалізовані або ж нереалізовані культурологічні можливості української держави чи навіть вужче – української влади? Мабуть, це все ж окрема важлива частина боротьби – причому з обох боків. Наведемо яскравий приклад. Владислава Броницька, яка працює викладачем у Харківському національному юридичному університеті у соцмережах публікує вірші про терористичні республіки, а українців називає «окупантами». Свою антиукраїнську позицію Владислава Броницька висловлює досить давно – в 2014 році вона була активною учасницею проросійських мітингів, давала інтерв'ю російським телеканалам про «бандерівців у Харкові», а також писала вірші про «сатанинський Євро майдан» і «нацистський збрід»:

Славься, великомученик Слободан,
Смерти прийнявши за Родину и народ,
Вот и у нас случился сатанинский евромайдан,
Хунта во власти, из схронов вылез нацистский сброд...

Проте, незважаючи на антиукраїнську позицію та внесення в базу «Миротворця» як «сепаратистки» й «активної учасниці проросійських мітингів», Владислава Броницька продовжує викладати у Національному юридичному університеті імені Ярослава Мудрого, пише вірші про батальйон Мозгового й отримує «поетичні нагороди» від росіян.

Протилежний приклад – російськомовний письменник із Донецька Володимир Рафаєнко, котрий двічі отримував «Російську премію» – за романи «Московский дивертисмент» і «Демон Декарта». Тепер чоловік переїхав до Києва і пише роман-казку про війну, за який, на думку самого письменника, його в Росії прокленуть.

Сьогодні література твориться в окопах на Донеччині. Визначення «географічної» приналежності письменника, котрий, скажімо, народився на Волині, усе свідоме життя прожив на Київщині, а писав про південні степи, є досить умовним. Проте коли вірш написаний на планшеті на передовій, по-костенківськи «в окопі», він стає частиною літератури й історії того краю, де він був створений. Це стосується поезії Василя Ковтуна «Не витримав бетон»:

Пульсує туга жилами, на шмаття рве аорту,
Сльозами болю й відчаю клекоче серця стук,
В снігу букет з трояндами – бійцям аеропорту,
А в думках ритмом подиху шалених ГРАДів звук.

У небі, рванім кулями, відлуння свисту й тріску,
Туманом гніву лютого – в безодню полоса,
Під баштою нескорених – уламки обеліску,
І стеляться сніжинками в підніжжя небеса.

Тут все пропахло порохом, тут все полито кров'ю,
Вогнями честі й доблесті тут гартувалась сталь,
Тут атоми й молекули просякнуті любов'ю,
Тут славієм і молитвою оспівана печаль.

Колись сніги розвіються і стихне тиск аорти,
І суть нащадки вимолять з розстріляних грудей,
Та вічно нам лунатиме той спів з аеропорту,
Де чин творили Кіборги у образах Людей.

Вони постали каменем, як неприступна скеля,
На них залізом плавленим валились сотні тон,
Та їх кістки не тріснули – не витримала стеля,
Та дух їх не зламався – не витримав бетон! [1]

Висновки з даного дослідження. Формування усвідомлення себе активними представниками певної етнокультурної єдності на території, де десятиліттями відбувалося засилля чужої культури, – нелегкий і тривалий процес. Тож необхідно ще чимало робити. На жаль, втрачено багато часу, який потрібно було використати на благо української держави. Інтелектуальний потенціал для цього на Донбасі завжди був – як у нелегкі й контрастні для української літератури 60-і роки ХХ століття, так і нині. Новітня література Донеччини часто пишеться в окопах під свист куль. Необхідно докладати максимум зусиль для того, щоб ця література набула сили зупиняти ті кулі завдяки розширенню впливу на свідомість людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Військо України. Вірші АТО [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://viysko.com.ua/cyborgspoem/ne-vy-try-mav-beton/>
2. Гамзе Ю. Паростки майбутніх пісень / Ю. Гамзе // Донбасс. – 1959. – № 4. – С. 145–146.
3. Гарматюк Анатолій. Офіційний сайт письменника / Анатолій Гарматюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://garmatiuk.org/pro-avtora/biografiya/>
4. Дзюба І. М. Донецька рана України: Історико-культурологічні есеї / Іван Дзюба. – К. : Інститут історії України НАН України, 2015. – 78 с.
5. Дзюба І. За високе майстерство / І. Дзюба // Літературний Донбасс. – 1953. – № 21. – С. 98–116.
6. Захарченко Василь. Він переміг. Спогади про Василя Стуса / Василь Захарченко // Київ. – 1992. – № 1. – С. 117–123.
7. Каленюк С. П. Сєверодонецьк літературний. Літературознавчі розвідки / Сергій Каленюк. – Сєверодонецьк : Евріка, 2006. – 106 с.
8. Каленюк С. П. Сєверодонецьк літературний. Нариси, літературознавчі розвідки / Сергій Каленюк. – Сєверодонецьк : Евріка, 2008. – 124 с.

9. Москвич Ю. В. Концептуальні образи поезії П. Бондарчука / Юлія Москвич // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – № 3 (214), Ч. I. – С. 215–222.
10. Москвич Ю. В. Укр. л-ра Донеччини 20-80-х років ХХ століття : автореф. дис... канд. філол. наук: спец. 10.01.01 / Юлія Василівна Москвич. – Х., 2007. – 18 с.
11. Овсієнко В. Олекса Тихий. Справжній донецький українець / Василь Овсієнко // Українська правда. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.istpravda.com.ua/articles/2012/02/3/70406/>
12. Тарасова Дар'я. Жадан: Багато хто забуває, що в Донецьку і Луганську були свої Майдани / Дар'я Тарасова // Буквоїд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bukvoid.com.ua/digest/2016/07/05/111145.html>.
13. «Я зібрана з усієї України» : силует Галини Гордасевич на тлі історії : статті, спогади, інтерв'ю, листи, світлини / [упоряд. Р. О. Дубровського ; заг. та наук. ред. С.С. Кіраля]. – Київ : Кременець : Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. – 286 с.



УДК 159.922.7

Ірина Дячук

МІФОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕТНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню міфологічного аспекту етнічної складової картини світу особистості. Розглянуто компоненти картини світу та засоби її побудови. Зазначено, що кожна етнічна спільнота має власну картину світу. Наводяться результати дослідження виявів міфологічних уявлень у картині світу студентської молоді.

Ключові слова. Картина світу, етнічність, етнічна спільнота, етнічна складова картини світу, міфологічні уявлення.

The article reveals the problem of the mythological aspect of the personality's world view ethnic component. The elements of the world views and the means of its construction have been described. It is indicated that each ethnic community has its own view of the world. The results of the research of mythological ideas in the students' world view have been given.

Key words. World view, ethnicity, ethnic community, ethnic component of the world view, mythological ideas.

Постановка та актуальність проблеми. Сучасний світ стає все більш взаємопов'язаним, а етнічність набуває нових соціальних функцій, позицій і якостей, які потребують наукового осмислення. У процесі глобалізації стираються кордони етнічних культур і нівелюються етнічні відмінності, що ставить під загрозу самобутність, а отже і саме існування багатьох народів.

Дослідження етнічної складової картини світу сприяє глибинному розумінню як соціокультурних процесів, так і процесів формування етнічної та соціальної ідентичності особистості. Оскільки етнічна складова картини світу імпліцитно відображає уявлення членів етнічної спільноти про світ та своє місце в ньому і репрезентується через етнічну культуру, мову та інші складові, слугує механізмом виходу в соціальну реальність і є способом його конструювання, то звернення до даного феномену дозволить збагнути, як зберегти етнічну культуру, зокрема традиції, звичаї, обряди народу. Етнічну складову картини світу неможливо проаналізувати без дослідження цілісної картини світу особистості, яка виступає одночасно конструктом, або частиною суб'єктивного світу, і водночас фундаментом вибудови особистістю реальності сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми картини світу зверталися Т. Шибутані, Е. Фромм, К. Юнг, О. Леонтьєв, С. Смирнов, В. Петухов. Поряд із поняттям «картина світу» часто в якості його синонімів використовують поняття «модель світу», «образ світу», «уявлення світу». Ці категорії в даному контексті детально розроблені в низці робіт таких дослідників, як М. Вебер, Е. Фром, Е. Кассіер, М. Хайдегер, І. Кант, а також К. Юнг, І. Сеченов, Ж. Піаже, Б. Ананьєв, О. Леонтьєв. Праці вищеназваних вчених висвітлюють

соціокультурний аспект картини світу. Е. Дюркгейм звертається до проблеми колективної свідомості та колективних уявлень, закладених у картині світу.

Вивченню особливостей, ознак і властивостей різних типів картини світу присвячені дослідження Т. Зінченко, В. Вернадського, В. Гайзенберга, М. Планка, А. Фрідмана, Л. Чернової, Г. Гадамера, В. Куєвди, О. Скуловатової, Ю. Апресяна, Б. Лі Ворфа, Дж. Локоффа О. Селіванової, Ф. Цицина та ін.

Виявлення сутності етнічної складової картини світу вимагає з'ясування такого соціального феномену, як етнічність. Інтерес до етнічності у вітчизняній науці обумовлений активізацією етнічних процесів у світі, розвитком поліетнічних держав і загостренням міжетнічних відносин у різних країнах, в тому числі й в Україні. Проте незважаючи на гостроту сучасних етнічних процесів і уваги до них зі сторони представників різних наук, до сих пір не вироблено єдиного розуміння сутності феномену «етнічність». Істотний внесок у вивчення окресленої проблеми внесли Ф. Барт і Ж. Де Витті, Д. Мойніхен, Л. Уорнер. Різні дослідницькі підходи до даного феномену були сформульовані та описані в працях В. Куєвди, М. Махнія, О. Потебні, Г. Шпета.

На сьогоднішній день вкрай мало досліджень феномену «етнічна складова картини світу». Найбільш широко в науці представлені дослідження в контексті культурологічного напрямку вивчення етнічної картини світу (Г. Гачев, К. Соколов, М. Жидков, Є. Черношвитов).

Так, В. Жидков та К. Соколов, досліджуючи мистецтво та картину світу, зазначили, що картина світу – це складно структурована цілісність, що включає три головні компоненти: світогляд, світосприйняття та світовідчуття. Ці компоненти об'єднані специфічним для окремої епохи, етносу чи субкультури способом [1]. Обговорюючи механізми побудови картини світу, згадаємо позицію О. Леонтьєва, який вивчав категорію образу світу в зв'язку з методологічними питаннями дослідження сприйняття. Учений стверджував, що саме сприйняття є засобом побудови образу реальності. Образ світу, на його думку, є моделлю, яка, будучи побудованою на підставі суб'єктивного досвіду, в подальшому сама опосередковує сприйняття досвіду [5]. Потрібно також зазначити, що картина світу складається з уявлень про світ та ставлення особистості до нього.

Також досить актуальною в контексті вивчення феномену «картина світу» є ідея О. Леонтьєва про те, що дане утворення не є простим результатом узагальнення перцептивної інформації, а певним відносно стабільним узагальненням, конструкцією як результатом обробки даних сприйняття. Сприйнята інформація вбудовується в певну структуру, знаходячи «своє місце» у нішах різноманітних картин світу.

Для індивіда важливим є не стільки наявність певної картини світу, вказує С. Лур'є, як її цілісність і несуперечливість, наявність своєрідного посередника між об'єктивною реальністю і сприйманням суб'єкта, що функціонує у вигляді призми, яка «фокусує» увагу суб'єкта на певні елементи і змушує його повністю нехтувати іншими [7].

Продовження цієї думки ми знаходимо в працях Є. Черношвитова, який визначає картину світу як синтетичне панорамне уявлення конкретної дійсності [9]. Його основою служить система образів – зорових, тактильних, смакових, нюхових. Причому, важливим тут є не стільки зміст цих образів, скільки система їх взаємозв'язків і взаємне розташування у картині світу, їх характер і емоційна «забарвленість». Таким чином, картина світу цілком визначає своєрідність сприйняття та інтерпретації будь-яких подій і явищ. Вона є фундаментом світосприйняття, спираючись на який людина діє в світі.

Процес формування картини світу триває протягом усього життя людини. Він зазнає впливу різних чинників, серед яких – вік, середовище існування, національність, релігійна приналежність та історичний період часу, в якому живе особистість. У науковій літературі зазначається, що побудова картини світу є важливою, оскільки там вона фіксує найбільш важливі дані, необхідні для адаптації у навколишньому середовищі.

У науковій літературі зазначається, що соціальне пізнання ґрунтується на соціокогнітивних процесах і не може бути зведене до індивідуальних когнітивних процесів, так як воно має низку параметрів, які за своєю природою виключно соціальні. Важливим завданням, як зазначає С. Московічі, є вивчення «ментальної» географії тієї чи іншої системи ідей або образів, характер її поширення в різних країнах, специфіки її функціонування в тих чи інших сегментах суспільства [8].

Не залишає сумнівів той факт, що кожен індивід має власну картину світу, але також можна з упевненістю говорити і про існування картини світу, властивої тій чи іншій соціальній спільності або навіть усьому людству. Що стосується соціальної спільноти (від малої групи до людства), то

уявлення можуть бути тут імпліцитними і не завжди усвідомлюватися носіями. Таким чином, розподіл картини світу за принципом «індивідуальна – групова» лежить на поверхні. При цьому необхідно врахувати, що як індивіди, так і групи сприймають соціальну реальність через різноманітні контексти, в результаті чого можна говорити про різні картини світу.

Немає людей, які не належать до певної етнічної спільноти. Можемо стверджувати, що в кожній етнічній спільноті та її представників формується власна етнічна складова картини світу, що є відмінною від інших тією чи іншою мірою. Упродовж усього життя людина конструює власну картину світу, проте етнічна складова не змінюється, а лише розширюється, наповнюється новим змістом. Вона має особливе значення в житті кожного індивіда, оскільки слугує його орієнтиром у світі, складається на основі інтегрованого сприйняття реальності для цілей оптимального життєзабезпечення і духовної самореалізації народу, впорядковує культурний простір конкретної людини. Перетинаючись і корелюючи з іншими картинами світу, етнічна складова займає особливе місце в кожній із них та в загальній картині світу як система уявлень особистості про навколишню дійсність.

Етнічна складова картини світу – це не просто складова, елемент, що входить до загальної картини. Це пласт елементів, які наскрізно пронизують загальну картину, а відтак і всі типи картин світу. Це надзвичайно складне утворення, конструкт існує аргіогі як для кожного представника етносу, так і для етносу в цілому. У науковій літературі зазначається, що різні народи і культури специфічно сприймають світ, тому кожен етнос формує своє уявлення про навколишнє. Можна вважати, що етнічна складова картини світу надає особливого забарвлення загальній картині світу, будучи своєрідним фільтром, яким послуговується особистість при сприйнятті певної інформації та соціальної реальності: оцінює, сортує та інтерпретує певну інформацію. Керуючись етнічним конструктом картини світу, люди можуть розуміти один одного. Отже, можемо констатувати, що інтерсуб'єктність визначає сутність етнічної складової картини світу [2].

По суті, картина світу є цілісним конструктом, що включає в себе систематизовану в етнічному контексті сукупність образів-уявлень соціальної реальності. Оскільки етнічна складова картини світу наповнена ментальними образами, то є фактично невербалізованою, а імпліцитним вираженням уявлень членів етнічної спільноти про світ і своє місце в ньому [4].

Архаїчний пласт етнічної складової картини світу складають міфологічні і релігійні уявлення, які є своєрідними механізмами соціальної і культурної пам'яті, що формують домінуючі символи картини світу. Як архетипний фундамент кожної історичної епохи, вони забезпечують її стійкість, стабільність і світоглядну активність, зорієнтовану на практичну діяльність. Зауважимо, що міфологічні і релігійні уявлення формують власне міфологічну і релігійну картини світу. Отже, саме у цих двох типах картин світу можемо найбільше спостерігати вияви етнічної складової.

Таким чином, предметом нашого дослідження виступає етнічна складова картини світу як конструктивний і структурований феномен, який пов'язує особистість із етнічною спільнотою, до якої вона належить. Метою дослідження є виявлення сутності етнічної складової картини світу, а також характеристика її міфологічних виявів.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення особливостей міфологічних уявлень у картині світу студентської молоді нами було опитано 60 осіб, які навчаються на I – III курсах Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Середній вік респондентів становить 19 років. Проте ми не акцентуємо увагу на гендерних відмінностях, оскільки збір емпіричних даних здійснювався у педагогічному навчальному закладі, де навчаються переважно дівчата. Так, серед опитаних було 48 дівчат і 12 хлопців. Респондентам було запропоновано відповісти на сім запитань опитувальника, з метою виявлення міфологічних уявлень.

Перше запитання допомагає виявити, які міфологічні уявлення переважають у картині світу студентської молоді. Респондентам пропонувалось обрати з восьми варіантів ті, які їм найбільше подобаються або краще узгоджуються з їх уявленнями («про сутність і походження явищ природи», «про походження людини», «про божественних істот», «про виникнення Всесвіту», «про неминучу загибель світу», «про місце жінки в суспільстві», «про загробне життя та вшанування покійників», «про таємничу силу речей та явищ»). Студенти могли вибрати декілька варіантів відповідей. Результати опитувальника відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Вияви міфологічних уявлень у картині світу студентської молоді (у%)

№	Зміст опитувальника	%
а	про сутність і походження явищ природи	36,6%
б	про походження людини	21%
в	про божественних істот	23,3%
г	про виникнення Всесвіту	33,3%
ґ	про неминучу загибель світу	20%
д	про місце жінки в суспільстві	6,6%
е	про загробне життя та вшанування покійників	10%
є	про таємничу силу речей та явищ	53,3%

Більше половини студентів (53,3%) вірять в таємничу силу речей та явищ; 36,6% вважають, що міфічні істоти мають відношення до походження та сутності явищ природи, а 33,3% – до виникнення світу; 23% респондентів пов'язують міфи з божественними істотами, а 21% – із походженням людини. Лише у 6,6% опитаних студентів переважають міфологічні уявлення про місце жінки в суспільстві.

Народний світогляд українців складається з трьох основних історичних пластів: *демонологічного, міфологічного та християнського*. Сповідуючи християнську віру, українці залишаються язичниками – вірять в упирів, русалок, злидні, лісовиків тощо. І це нормально, оскільки в основі сучасних вірувань українця лежить могутній пласт архаїчних демонологічних уявлень. Ці сили «можна задобрити або відстрашити за допомогою різноманітних обрядів і ритуалів. Носіїв такої енергії у християнстві прийнято називати нечистою силою, а охороняти людину від її впливів покликані Спаситель, ангели, архангели і святі» [3, с. 1].

Отже, друге запитання опитувальника орієнтоване на рівень обізнаності молоді відносно міфічних істот. Респондентам було запропоновано обрати тих демонів, яких вони знають. Результати опитувальника відображені в табл. 2.

Таблиця 2

Віра студентської молоді у вплив демонічних істот (у %)

№	Зміст опитувальника	%
1.	блуд	36,6%
2.	вовкулака	76,6%
3.	домовик	90%
4.	злидні	26,6%
5.	лісовик	83,3%
6.	мавка	83,3%
7.	мара	33,3%
8.	морок	43%
9.	перелесник	53,3%
10.	чарівник	73,3%
11.	чорт	96,6%
12.	чугайстер	40%

Розглянемо одержані результати. Усі студенти вірять в існування чорта (96,6%), домовика (90%), мавок та лісовиків (83,3%), вовкулаків (76,6%), чарівників (73,3%), перелесників (53,3%), мороку, чугайстрів, злиднів – менше 40% опитаних.

Третє питання опитувальника ми спрямували на виявлення образів, які супроводжують респондентів з дитинства. Студенти із запропонованих варіантів мають обрати слова, з якими у них асоціюються верба, калина, барвінок, дуб, осика та зернина. Варто зазначити, що українська міфологія багато уваги приділяє рослинному і тваринному світу. Природа для українця була то незрозумілою, ворожою силою, то помічником у різних життєвих ситуаціях.

Результати опитування виявили наступне. У студентів зернина асоціюється із зародженням нового життя (60%), з багатством (40%) та з родючістю (27%). А осика асоціюється із смутком, розлукою та смертю (90%). Дуб у всіх респондентів є символом сили,

мужності та могутності. Четверо студентів, поряд із могутністю та силою, називають ще і здоров'я та життя. Калина символізує, з одного боку, радість, з іншого – смуток, недолю. Звичайно, це новіші трансформації символу, протилежність яких започатковано в часи прадавні, коли калина, як уже зазначалося, тісно була пов'язана із кров'ю. Кров же, з одного боку, символізувала вогонь, чоловіче начало, веселощі, а з іншого – жіноче начало, темне, а отже, смуток» [3, с. 347]. Проте у 83% студентів калина асоціюється з молодою дівчиною, у 9% – із кров'ю. Верб – жіночий символ, уособлення таємничої сили жінки, плодючості й материнства. Це дерево пов'язане з водою, отже, символізує здоров'я і життя [3]. Згідно з результатами опитування, думки студентів розділися наступним чином: 60% вважають, що верба є символом здоров'я і життя, а 40% – плодючості та материнства. Барвінок, вічнозелена в'юнка рослина пов'язана із весільною обрядовістю й незайманістю [3], є символом життєдайної енергії та невмирущості для 57% студентів. Окрім того, він є символом добробуту для 33% респондентів.

Усі ці елементи флори оточують молоду людину з народження. Вони, своєрідно поєднавшись з іншими елементами природи, утворюють ландшафт, природне оточення юнака.

Наступні чотири питання опитувальника стосуються чотирьох першооснов світу – землі, повітря, вогню та води.

Серед архетипів українського колективного несвідомого існує образ Землі. В Україні завжди шанували землю, називали її «матір'ю», «святою». «Усе живе завдячує землі своїм існуванням, особливо для хліборобських народів; вона годує, дає притулок і порятунк» [3, с. 52]. На запитання «Які магічні сили має земля?» 50% відповіли, що земля збагачує, а друга половина респондентів – що вона надає сил.

Вода, як одна з першооснов світу, надзвичайно багатогранна. Життя, здоров'я, очищення – ось основні грані цього символу. «Водою, як і вогнем, очищаються від бруду тілесного та душевного. Використовують воду і на благо людині (для ліків, виливання переляку), і на зло (щоб передати закляття і хвороби). Вода також виступає посередником між світом живих і потойбіччям, засобом для розкриття майбутнього» [3, с. 75]. 40% респондентів вважають, що вода оздоровлює та зцілює, а 53% – що вона здатна очищати від тілесного та духовного бруду.

Вогонь є одним із центральних образів міфологічної картини світу українця. Він асоціюється з добробутом, плідністю, сільськогосподарською обрядовістю, а також із загрозою для людини [3]. 40% респондентів вважають, що вогонь карає, а 13% припускають, що вогонь очищає і лише 34% – що він захистить від зла.

На останнє питання «Які магічні сили має повітря?» 100% респондентів відповіли, що воно надає свободу. Ймовірно це пов'язано із тим, що повітря в українців асоціюється із вітром, який є передусім «вільним простором» [3, с. 65].

Висновки з даного дослідження. Етнічні спільноти є носіями унікальної картини світу, пронизаної етнічною складовою, без якої представники спільноти не могли б розуміти себе і свого місця в цьому світі. Дослідження етнічної складової картини світу призводить до глибшого розуміння етнічних, соціокультурних процесів і проблем етнічної ідентичності. Згідно з результатами опитування студентська молодь вірить у таємничу силу речей та явищ, а також у демонічних істот, які впливають на перебіг подій у житті людини. Флора та фауна, які оточують молодих людей з дитинства, наділенні певними таємничими силами. Чотири першооснови: повітря, земля, вогонь та вода – надають сили та свободи, зцілюють, оздоровлюють.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виокремленні критеріальних ознак та з'ясуванні основних показників, які характеризують етнопсихологічну складову формування картину світу особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жидков В. С., Соколов К. Б. Искусство и картина мира / В. С. Жидков, К. Б. Соколов. – СПб. : Алатай, 2003. – 464 с.
2. Дерига Е. С. Сущность и структура этнической картины мира в контексте конструирования социальной реальности: автореф. дис. канд. филос. наук. – Томск, 2008. – 24 с.
3. Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шалак О. 100 найвідоміших образів української міфології / В. Завадська, Я. Музиченко, О. Таланчук, О. Шалак. – Київ: Орфей, 2002. – 448 с.

4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как отражения национальных менталитетов: автореф. дис. д-ра культур, наук / О. А. Корнилов. – М., 2000. – 45 с.
5. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. – Серия 14 «Психология». – М., 1979 г. – № 2. – С. 12–13.
6. Лотман Ю. М. О построении типологии культуры / Ю. М. Лотман // Тезисы докладов во второй летней школе по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1966. – С. 82–83.
7. Лурье С. В. Этническая картина мира как интердисциплинарная проблема / С. В. Лурье. – Режим доступа: <http://svlourie.narod.ru/PA/Toc.htm>, свободный.
8. Якимова Е. В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-х–90-х годов: Науч.-аналит. обзор / Е. В. Якимова // РАН. ИНИОН. Лаб. социологии. – М.: ИНИОН, 1996. – 115 с.
9. Черношвитов П. Ю. Эволюция «Картины Мира» как адаптационный процесс / П. Ю. Черношвитов. – М.: Изд-во ГИИ, 2003. – 464 с.



УДК 821.111

Наталя Янусь

ПАРАДОКСАЛЬНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК КОНСТРУКТИВНА ОСНОВА АФОРИЗМІВ Б. ШОУ

У статті досліджується стилістичний парадокс як невід'ємна складова афоризмів відомого англійського письменника, драматурга Б. Шоу. Автором досліджуються усталені мовознавчі поняття «парадокс» та «афоризм» у працях провідних стилістів сучасності. Явище парадоксу виокремлюється в творах англійського класика та аналізується у даній науковій розвідці.

Ключові слова: парадокс, афоризм, Б. Шоу, література, стилістика.

The paper deals with the problem of stylistic paradox as an integral part of the epigrams of the famous English writer, playwright Bernard Shaw. Established linguistic terms "paradox" and "epigram" are researched in the works of leading stylists by the author. The phenomenon of paradox is singled out in the works of the British author and analyzed in this scientific exploration.

Keywords: paradox, epigram, B. Shaw, literature, stylistics.

Парадоксальне висловлювання є характерною рисою стилю ряду письменників. Це певна словесна композиція, яка фігура мови несе в собі великий заряд стилістичної інформації, є одним з ефективних засобів впливу на читача. Дослідники справедливо відзначають необхідність вивчення його специфіки. Однак якщо таким прийомам, як метафора, порівняння, антитеза та іншим присвячені монографічні дослідження, докладні описи в підручниках, то парадоксальне висловлювання або взагалі не згадується, або висвітлюється опосередковано. Англійський письменник Б. Шоу відомий своїми афоризмами, основу яких складає стилістичний парадокс. Нами не було знайдено жодного сучасного дослідження, присвяченого даній темі, що й зумовило актуальність та вибір теми даної розвідки.

Методологічною основою дослідження стали праці провідних стилістів: І. Гальперіна, І. Арнольд та Б. Ганєєва.

Мета дослідження – проаналізувати парадоксальні висловлювання як конструктивну основу афоризмів Б. Шоу.

Завдання дослідження передбачають з'ясування понять парадоксу та афоризму в стилістиці та визначення специфіки та функцій парадоксів в афоризмах Б. Шоу.

Відповідно до усталеного хрестоматійного: «Афоризм – (грец. *αφορισμός*, означення, вислів) – короткий влучний оригінальний вислів, що став усталеним; яка-небудь узагальнена думка, висловлена стисло в дуже виразній, легкій для запам'ятовування формі, яка згодом неодноразово відтворюється іншими людьми. В афоризмі досягається найвища концентрація

безпосереднього повідомлення і того контексту, в якому думка сприймається слухачами або читачем» [2, с. 236].

Афоризмами виступають прислів'я, вислови класичних авторів, крилаті вислови з літературних та філософських творів. Афоризм за своєю конструкцією складається з двох частин: конкретної думки і підсумкового висновку. У висновку зазвичай дається оцінка думки самого автора. Композиційна структура афоризму подекуди містить протиріччя, яке усувається зазвичай в самому афоризмі.

Як зазначає Б. Ганєєв: «Парадокс – це оригінальне, що розходиться з загальноприйнятим, а нерідко й зі здоровим глуздом судження. Поняття парадоксу виникло в античній філософії для позначення нової, незвичної думки. Можливість появи парадоксу в афоризмі існує тільки при наявності певного (ігрового) контексту ситуації» [3, с. 8].

На думку стилістів, існує три види семантичної інтерференції: 1) перетин (взаємодія двох і більше ситуацій на основі ситуативного елемента, що здобуває різні семи в кожній з них); 2) включення (коли елемент першого ситуативного поля вступає в субординативних відносинах з елементами іншого ситуативного поля, причому семантичний зв'язок закріплений на фонетичному рівні); 3) заміщення (характеристика однієї ситуації через іншу) [3, с. 12].

Б. Ганєєв виділяє основні ознаки парадоксу: наявність у парадоксі протиріччя, причому протиріччя може існувати як між загальноприйнятою думкою з даного питання і його несподіваною реалізацією у висловленні, так і між тим, що затверджується в першій частині висловлювання, і тим, що виникає в другій; єдність об'єкта характеристикації, тобто протиріччя має бути укладено в одному об'єкті висловлювання або повинно ставитися до нього одного; наявність у парадоксі несподіваного трактування відомого (наприклад, обігрування фразеологічних одиниць, паремій, прецедентних феноменів); нелогічність; безглуздість; логічне протиставлення, що виражається в присутності ствердження і заперечення, сказаного або недосказаного, бажаного або дійсного; граматична правильність парадоксальних висловлювань [3, с. 28].

Літературний доробок англійського письменника Б. Шоу надзвичайно багатий. Мова його творів легка й дотепна, не випадково більшість його висловів стали афоризмами. У своїх творах письменник використовує також парадоксальність висловів.

Відомий афоризм Б. Шоу: «*An Englishman thinks he is moral when he is only uncomfortable*» [5] («Англієць думає, що він є моральним, коли він тільки незручний») – семантично зазначений парадокс базується на протиставленні *moral – uncomfortable*.

Інший не менш відомий афоризм Б. Шоу: «*Those who can, do; those who can not, teach*» [5] («Ті, хто можуть, роблять; ті, хто не можуть, вчать») – за функціональною ознакою це філософський авторський парадокс, який завдяки Б. Шоу став ідіомою. Ідіоматичний словник дає наступне пояснення застосування даного виразу: «*People who are able to do something well can do that thing for a living, while people who are not able to do anything that well make a living by teaching. (Used to disparage teachers. From George Bernard Shaw's "Man and Superman")*» [4] («Люди, які можуть робити щось добре можуть заробляти цим на життя, в той час як люди, які не в змозі зробити що-небудь добре, заробляють на життя вчителюванням»). (Використовується для зневажливого відгуку про вчителів. Походить з твору Б. Шоу «Людина і надлюдина»).

В авторському тексті дана ідіома використовується ось так:

Bob: I'm so discouraged. My writing teacher told me my novel is hopeless. Jane: Don't listen to her, Bob. Remember: those who can, do; those who can't, teach [5].

Взявши за основу відомий біблійний афоризм «*Money is the root of all evil*» [4], Б. Шоу створив свій власний авторський: «*The love of money is the root of all evil*» [5] («Любов до грошей є корінь всіх зол»). В основі даного афоризму лежить парадокс, який базується на зіставленні грошей (*money*) та зла (*evil*).

В афоризмі «*When people are very poor, you can not help them, no matter how much you may sympathize with them. It does them more harm than good in the long run*» [5] («Коли люди дуже бідні, ви не можете допомогти їм, незалежно від того, як сильно ви можете співчувати їм. Це робить їм більше шкоди, ніж користі в довгостроковій перспективі») міститься характерологічний парадокс, який базується на зіставленні. Окрім цього, зауважується антитеза *harm – good*.

У наступному афоризмі «*I'll have to learn to speak middle-class language from you, instead of speaking proper English*» [5] («Я повинен навчитися говорити мовою середнього класу від

вас, замість того щоб говорити власне англійською») також міститься парадоксальне висловлювання, яке базується на протиставленні *middle-class language – proper English*.

Стилістичний іронічний парадокс міститься в наступному афоризмі англійського письменника: «*The great secret ... is not having bad manners or good manners or any other particular sort of manners, but having the same manner for all human souls*» [5] («Великий секрет ... не мати поганих манер, або хороших манер або будь-якого іншого конкретного виду манер, але мати такі самі, як і у всіх людських душ»). Каламбур у даному прикладі базується на протиставленні *bad manners – good manners – any other particular sort of manners – the same manner for all human souls*.

Філософський парадокс знаходимо в іншому відомому афоризмі Б. Шоу: «*Independence? That's middle-class blasphemy. We are all dependent on one another & every soul of us on earth*» [5] («Незалежність? Це богохульство середнього класу. Ми всі залежимо один від одного, і всяка душа з нас на землі»). Допомогу у створенні парадоксу надають антагоністи *independence – dependent* та гіпербола *every soul of us on earth*.

Атеїстичні переконання англійського автора спостерігаємо у п'єсі «Професія місіс Уоррен» (місіс Уоррен була повією): «*I'm an atheist and I thank God for it*» [5] («Я є атеїст, і я дякую Богові за це») – це також парадокс, який за функціональною ознакою належить до іронічного та заснований на протиставленні *atheist – thank God for it*.

Стилістично цікавим є наступний афоризм: «*You do not stop laughing when you grow old, you grow old when you stop laughing*» [5] («Ви не перестанете сміятися, коли ви виростите, ви виростите, коли ви перестанете сміятися») – це філософський парадокс в основі якого лежить хіазм (вживаний зазвичай у поезії мовностилістичний прийом, котрий полягає у хрестовидному переставленні головних членів речення (різновид інверсії) задля увиразнення мовлення).

Заснований на протиставленні парадокс міститься в наступному висловлюванні англійського письменника: «*The people who succeed in this world are the people who get up and look for the circumstances they want, and, if they cant find them, make them*» [5] («Люди, які домоглися успіху в цьому світі, є людьми, які встають і шукають обставини, які вони хочуть, і, якщо вони не можуть їх знайти, роблять їх»). Парадокс у даному випадку має характерологічні властивості.

Парадокс, заснований на антитезах *woman – man, to get married – to keep unmarried*, спостерігаємо в наступному реченні: «*It is a woman's business to get married as soon as possible and a man's to keep unmarried as long as he can*» [5] («Це справа жінки, щоб вийти заміж якомога швидше, і чоловіка, щоб залишатися неодруженим доти, допоки можливо»).

Парадоксальне іронічне висловлювання, засноване знову ж таки на протиставленні, спостерігаємо у наступному відомому афоризмі: «*The golden rule is that there are no golden rules*» [5] («Золоте правило полягає в тому, що немає ніяких золотих правил»). Даний афоризм також з легкої руки творця став ідіоматичним.

Міркування англійського письменника про сімейні цінності спостерігаємо в наступному висловлюванні: «*When two people live together – it do not matter whether theyre father and son or husband and wife or brother and sister – they can not keep up the polite humbug thats so easy for ten minutes on an afternoon call*» [5] («Коли дві людини живуть разом – це не має значення, чи вони є батько і син, чи чоловік і дружина, чи брат і сестра – вони не можуть зберегти ввічливе обдурення навіть протягом десяти хвилин в обідній дзвінок»). Спостерігаємо іронічний афоризм, у якому міститься іронічне парадоксальне висловлювання, яке базується на зіставленні.

Стилістичну іронію можна виокремити у наступному афоризмі: «*There are no secrets better kept than the secrets that everybody guesses*» [5] («Немає краще збережених секретів, ніж ті секрети, які кожен може вгадати»). Парадокс у даному прикладі ґрунтується на стилістичному протиставленні *no secrets – secrets that everybody guesses*.

Ще один афоризм «*Think of other people's futures; but never think of your own*» [5] «Подумайте про майбутнє інших людей; але ніколи не думати про власне» містить парадоксальне висловлювання, яке реалізується на рівні мікроконтексту. За семантичною ознакою даний парадокс заснований на протиставленні.

Проаналізувавши парадоксальні висловлювання в афоризмах Б. Шоу, ми можемо зробити наступні висновки. Англійський письменник досить часто послогувався у текстах своїх творів таким стилістичним явищем, як парадокс. У творах Б. Шоу зустрічаються найчастіше філософські та іронічні парадокси, поряд з якими зауважуються й інші стилістичні засоби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 383 с.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 458 с.
3. Ганеев Б. Т. Парадокс: парадоксальные высказывания / Б. Т. Ганеев. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2001. – 400 с.
4. Словник ідіом англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://idioms.thefreedictionary.com/>
5. Шоу Бернард Пьесы (оригинал и перевод) [Електронний ресурс] / Бернард Шоу. – Режим доступу до кн. : <http://bookmix.ru/groups/viewtopic.php?id=1475&begin>



УДК 351.777.78

Ольга Кратко, Людмила Головатюк

СУЧАСНИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ СТАН ЛІТОСФЕРИ

У статті зроблена спроба огляду даних щодо стану літосфери: забруднення орних земель, зниження ґрунтової родючості у м. Кременці. Для написання статті використовувалися власні спостереження та аналіз доступної новітньої спеціальної літератури. Публікація по суті – моніторинг за станом літосфери, нагадування читачу про загострення існуючих проблем.

Ключові слова: літосфера, органічні добрива, мінеральні добрива, пестициди, родючість, забруднення.

This article attempts to review data on the state of the lithosphere: arable land pollution, reduced soil fertility in Kremetsi. For writing used his own observations and analysis of the latest available literature. Publication in fact – to monitor as the lithosphere, reminding the reader of the exacerbation of existing problems.

Keywords: lithosphere, organic fertilizers, chemical fertilizers, pesticides, fertility, pollution.

Постановка та актуальність теми. В умовах науково-технічного прогресу значно ускладнились взаємовідносини людини з природою. Людина отримала можливість впливати на хід природних процесів, підкорила сили природи, почала опановувати майже всі доступні відновні і невідновні природні ресурси, але разом з тим забруднювати і руйнувати довкілля.

Беручи до уваги останні тенденції інтенсивного використання хімізації сільського господарства, особливу увагу привертає той факт, що відбувається забруднення усіх геологічних сфер у процесі неправильного ведення сільського господарства. І тому з'ясувати причини та наслідки забруднення природи є надзвичайно актуальним, а важливість доносити під час навчального процесу факти, нові дані про сучасний екологічний стан навколишнього природного середовища є обов'язковими.

Аналіз основних досліджень та публікацій. І. Колесник у посібнику аналізує загальний стан ґрунтового покриву України, зокрема детально аналізує хімічне забруднення та зміни протягом 10 років. У підручнику С. Подобівського частково розкрито та проаналізовано екологічний стан Кременеччини, а І. Свинко порівнює екологічну ситуацію минулого та сьогодення.

Формування мети та завдань статті. Метою нашого дослідження є проаналізувати на основі результатів санітарно-гігієнічних, гідрохімічних, гідробіологічних досліджень і матеріалів інших джерел інформації стан літосфери: забруднення орних земель, зниження ґрунтової родючості у м. Кременці.

Для реалізації цієї мети необхідно було вирішити наступні завдання:

- дослідити проблему хімізації сільськогосподарських угідь;
- охарактеризувати існуючі і перспективні екологічно безпечні шляхи поліпшення екологічних умов землеробства;
- підкреслити важливість поширення екологічних знань під час навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Однією з екологічних проблем є погіршення екологічного стану всіх геологічних сфер. Особливо гострою є проблема забруднення орних земель токсичними речовинами різного походження, зниження ґрунтової родючості внаслідок різкого зменшення обсягу застосування органічних і мінеральних добрив.

За оцінкою Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) станом на 2015 – 2016 рік, із більш ніж 6 млн. відомих хімічних сполук практично використовується у сільському господарстві до 500 тис. сполук; із них біля 40 тис. мають шкідливі для людини властивості, а 12 тис. є токсичними. Саме хімізація сільського господарства супроводжується процесами забруднення навколишнього природного середовища продуктами небезпечними для життя живих організмів, включаючи людину [1; 3].

Небезпека полягає в тому, що при недотриманні техніки безпеки можливе пряме отруєння хімічними препаратами. Крім того, потрапляючи в ґрунт, воду і атмосферне повітря, вони можуть отруювати природне середовище, вносити суттєві зміни в біотики і організми, що їх населяють. Деякі речовини, особливо ті, що слабо розкладаються, можуть поступово накопичуватись у концентраціях, що перебільшують допустимі норми, і стають небезпечними для життя [2].

Нагромадження засобів хімізації в ґрунті, ґрунтових водах призвело до надмірного вмісту їх у продукції рослинництва, а через корми – і в продуктах тваринного походження. Уже став звичним «металевий» напівштучний вигляд надмірно захіміченого яблука, картоплі, гігантського столового буряка тощо. Розрізавши їх, можна навіть неозброєним оком побачити зони локалізації деструктованої тканини, перенасиченої хімікатами. Вони є сприятливим середовищем для розвитку гнильної мікрофлори.

У боротьбі з бур'янами пріоритет хімічним методам віддано абсолютно необґрунтовано. Хімізація сільського господарства породила проблеми, пов'язані з адаптацією бур'янів і сільськогосподарських шкідників до певних речовин, а також їх негативним впливом на навколишнє середовище. Водночас розвиток хімізації в сільському господарстві привів до переходу наприкінці 70-х років до безорної технології використання гербіцидів нового типу. При цьому добрив вноситься 2 кг на 1 га проти традиційних (орні технології) 300-500 кг [4].

У зв'язку з цим процесом хімізації треба керувати, поширювати знання, дані не лише серед науковців. Під час навчального процесу слід доносити учням, студентам факти про сучасний стан навколишнього середовища і вказувати на причини та можливі наслідки.

На основі досліджень санітарно-епідемічної станції м. Кременця було проаналізовано проби ґрунту двох зразків:

- на якому вносилися виключно органічні добрива;
- на якому вносилися мінеральні добрива.

При застосуванні мінеральних добрив, а також при догляді за рослинами пиловий фактор є одним із провідних. Гігієнічна значимість даного фактору в значній мірі залежить від мінеральної частини пилу.

Ґрунтовий пил площ, на яких вносились мінеральні добрива, порівнянні з тими площами, на яких вносилися органічні добрива, містить в 1,8-2,5 рази більше елементів фосфору, калію, азоту, а також більш високий вміст ртуті, свинцю, кадмію, марганцю.

Також проводилися дослідження різних типів ґрунтів. Пил чорноземного ґрунту, на відміну від інших (сірих лісових, темно-сірих і чорноземів опідзолених), акумулює більшу кількість елементів, які входять до складу добрив: кальцію, магнію, фосфору, азоту та меншу кількість важких металів. У пилі інших типів ґрунту в порівнянні з чорноземом концентрація нікелю більша в 6-12 разів, ртуті – у 3-5 разів, кадмію і свинцю – у 2-3 рази. Мінеральна частина ґрунтового пилу містить також сполуки кремнію, алюмінію, титан, магній, залізо, мідь, цинк, марганець. Вміст в пилі шкідливих домішок мінеральних добрив (важких металів, миш'яку, фтору тощо) та продуктів їх трансформації залежить, у першу чергу, від типу ґрунту та асортименту і обсягів внесення мінеральних добрив.

Завдяки вітру пил переміщується на великі відстані і потрапляє в дихальні шляхи людини. Часто така взаємодія проявляється алергічними реакціями, що в частих випадках може призводити до алергічного риніту, спостерігається свербіж у носі, чхання [7].

Отже, хімізацію, що інтенсивно розвивається в сільському господарстві, можна оцінювати з двох позицій – як економічно вигідну і як екологічно небезпечну для навколишнього середовища та для самої людини. Отруйні речовини, які знаходяться у мінеральних добривах, хімічних меліорантах й отрутохімікатах, проникають в організми людей, викликаючи їх захворювання.

Особливо небезпечно неправильне або надмірне використання пестицидів. Причому деяка їх частина трансформується, тобто виникають нові токсичні речовини (вторинна токсикація). Дати оцінку всіх наслідків впливу пестицидів неможливо через недосконалість методів дослідження. Усі без винятку пестициди при ретельному вивченні виявляли або мутагенну, або інші негативні дії на живу природу і людину. Навіть разові контакти людини з такими пестицидами, як діелдрін, паратіон, призводять до зміни біотоків головного мозку (енцефалограми). А вплив сучасних органофосфатних пестицидів, які швидко розкладаються, загрожує розвитком депресій, роздратування, розладом пам'яті, іншими нейропсихологічними порушеннями. Близько 90% усіх фунгіцидів, 60% гербіцидів і 30% інсектицидів є

канцерогенними. Учені ще десятиріччя тому попереджали про неминучість зараження пестицидами ґрунтових і підземних вод. Їх тривозі тоді не надали значення, а сьогодні в різних штатах США близько третини артезіанських свердловин закрито для питного водозабезпечення через забруднення пестицидами. У нашій країні вміст пестицидів в артезіанських водах не контролюється. Підраховано, що 98% інсектицидів (проти комах) і фунгіцидів (проти грибкових захворювань), 60 – 95% гербіцидів (проти бур'янів) не досягають об'єктів пригнічення, а потрапляють у воду і в повітря. Крім того, застосовують ще й зооциди (проти гризунів), які створюють у ґрунті мертве середовище [6].

Застосування пестицидів призводить до пригнічення біологічної активності ґрунтів і перешкоджає природному відновленню родючості, викликає втрату харчової цінності та смакових якостей сільськогосподарської продукції, збільшує втрати і скорочує термін збереження продукції, знижує урожайність багатьох культур внаслідок загибелі комах-опилювачів. Очевидними є негативні наслідки застосування пестицидів для здоров'я людини, причому спостерігається тенденція до їх зростання, водночас в об'єктів, які пригнічуються пестицидами, спостерігається певна пристосованість до них. Сьогодні близько 500 видів комах вже стійкі до інсектицидів. Пристосованість до пестицидів виникає протягом 10-30 поколінь, підтверджуючи справедливості теорії еволюції Ч. Дарвіна: у процесі мікроеволюції виробляється нова властивість. Помічено, наприклад, що в колорадського жука виробляється імунітет до отрутохімікатів. Знаючи це, господарства в 10 разів перевищують концентрацію розчину, що згубно позначається на багатьох інших організмах [8].

Хімічні засоби захисту рослин є небезпечними речовинами для людей і тварин і їх використання вимагає суворого дотримання науково обґрунтованих регламентів. Потенційна можливість негативних наслідків обумовлюється, насамперед, здатністю пестицидів викликати гострі отруєння та вірогідністю забруднення біосфери шкідливими хімічними сполуками. Дія пестицидів через харчові ланцюги становить для людини набагато більшу небезпеку, ніж радіоактивність, тому що небезпека радіоізоотопів встановлена, а про токсичність пестицидів відомо ще дуже мало. Крім того, існує проблема «субтоксичності», коли немає гострого отруєння організму, а порушується окремий біологічний механізм, що може в кінцевому результаті бути не менш загрозливим.

Характерним є те, що розроблені рекомендації щодо застосування пестицидів при дії на сільськогосподарські культури не враховують сортових імунологічних особливостей культур, жорсткості води при інкрустації насіння і обприскуванні рослин, залишкової кількості пестицидів в отриманій продукції і ґрунті. Усе це виступає не на користь застосування хімічного захисту рослин, а призводить, в більшості випадків, до серйозних забруднень оточуючого середовища і ґрунту цими шкідливими речовинами, а отже й опосередковано становить загрозу здоров'ю людини [9].

У даний час світовий асортимент пестицидів нараховує більше 100 тис. препаратів на основі, приблизно 1000 хімічних сполук. Щорічно виробляється біля 2,0 млн. т засобів захисту рослин. Світове виробництво хімікатів складає понад 100 млн. т [10; 5].

Висновки з даного дослідження. Із вище сказаного можна зробити висновки, що широке застосування хімічних засобів у сільському господарстві має негативний вплив на навколишнє середовище, зниження родючості та забруднення орних земель. При нераціональному застосуванні хімікатів у природних водах і рослинах Кременеччини можуть накопичуватися в надмірній кількості нітрати, кадмій, сполуки фтору, стронцію та інші.

В інтегрованій системі захисту рослин, поряд з хімічними, вже давно застосовують біологічні й агротехнічні методи боротьби з шкідниками і хворобами. В сучасному рослинництві вони повинні набрати набагато більшого поширення.

Для ефективного захисту рослин у сівозміні важливо попередньо добре вивчити (прогнозувати) видовий склад ентомофагів, фітофагів, бактерій, грибів, насіння бур'янів за допомогою кваліфікованих спеціалістів – фітопатологів, ентомологів, мікробіологів, ботаніків. Це дасть змогу намітити реальні заходи захисту рослин, поліпшити навколишнє природне середовище, знизити до мінімуму застосування хімічних засобів боротьби з шкідниками, хворобами, бур'янами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. М., Коденко Я. В., Консевич Л. М. Основи екології / О. М. Адаменко, Я. В. Коденко, Л. М. Консевич. – К. : ЦНЛ, 2005. – 320 с.
2. Афонин Д. Г., Рагульская М. В. Особенности адаптации организма человека к

техногенным факторам современного мегаполиса / Д. Г. Афонин, М. В. Рагульская. – К. : Биомедицинские технологии и радиоэлектроника, 2003. – № 5. – С. 29–40.

3. Бабій В. Ф. Канцерогенний ризик забруднення навколишнього середовища пріоритетними хімічними сполуками та заходи первинної профілактики : автореф. дис. д-ра мед. наук / В. Ф. Бабій. – К., 2004. – 37 с.

4. Говта Н. В. Экология и психика Проблемы экологии и охраны природы техногенного региона / Н. В. Говта, В. А. Максимович. – Донецк : ДонНУ, 2006. – Вип. 6. – С. 209–220.

5. Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д. Екологія людини : навчальний посібник / Н. В. Кочубей. – Суми : ВТД Університетська книга, 2008. – 391 с.

6. Хилько М. І., Кушерець В. І. Екологічна безпека України / М. І. Хилько, В. І. Кушерець. – К. : Знання України, 2006. – 144 с.

7. Сінгалевич О. В. Регіональна доповідь про стан навколишнього природного середовища в Тернопільській області у 2012 році [Текст] / О. В. Сінгалевич, І. Є. Бай, Н. Я. Войтович. – Тернопіль, 2013. – 223 с.

8. Сава П. З. Довкілля Тернопільщини за 2013 рік. Статистичний збірник / П. З. Сава. – Тернопіль : Тернопільське ГУС, 2013. – 163 с.

9. Свинко Й. М. Нарис про природу Тернопільської області: геологічне минуле, сучасний стан / Й. М. Свинко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 192 с.

10. Полетаєва Л. М., Сафранова Т. А. Моніторинг навколишнього природного середовища / Л. М. Полетаєва, Т. А. Сафранова. – К. : КНТ, 2007. – 172 с.



УДК 58.084

Неля Цицюра, Антоніна Іванюк

**ОРАНЖЕРЕЯ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ОБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ТА
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З БІОЛОГІЇ**

У статті висвітлено таксономічний склад оранжереї Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, простежено географічне походження видів та встановлена їх приналежність до флористичних царств та областей. Проаналізовано можливості використання матеріалу оранжереї в навчально-практичній та науково-дослідній роботі з біології.

Ключові слова: оранжерея, таксономічний склад, флористичні царства, навчально-практична робота, науково-дослідна робота.

The article reveals the taxonomic composition of greenhouse of Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, traces the geographical origin of species and establishes their affiliation with floral kingdoms and regions. The possibilities of using the material of the greenhouse in training and practical and research work on biology are analyzed.

Keywords: greenhouse, taxonomic composition, floral kingdoms, training and practical work, research work.

Постановка та актуальність проблеми. Оранжерея як структурний підрозділ Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка – важлива складова навчально-практичної та науково-дослідної бази, без якої неможлива повноцінна підготовка фахівців з біології. Вона служить для забезпечення навчального процесу, виконання фундаментальних та прикладних робіт (тем), залучення викладачів, докторантів, аспірантів і студентів до вирішення важливих наукових завдань.

Використання матеріалу оранжереї багатопланове:

- проведення науково-дослідної роботи викладачів та студентів;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, які містять елементи проблемного пошуку;

- виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час навчально-польових практики, індивідуальних завдань;
- підготовка та захист курсових і кваліфікаційних робіт, пов'язаних з проблематикою дослідження кафедри біології, екології та методики їх викладання;
- написання рефератів у процесі вивчення дисциплін загально-професійної та практичної підготовки, дисциплін самостійного вибору;
- організація занять біологічних студентських та учнівських гуртків.

І, зрештою, це цікаве рекреаційне місце, оазис краси та затишку в навчальному закладі.

Формулювання мети та завдань статті. Метою статті є висвітлення таксономічного складу оранжереї Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка; встановлення географічного походження та приналежності до флористичних царств та областей рослин оранжереї; аналіз можливостей використання біологічних досліджень в оранжереї у навчальному процесі та під час організації науково-дослідної роботи.

Виклад основного матеріалу. Початок функціонування оранжереї КОГПА ім. Тараса Шевченка датується 2010 роком. Це будівля зі штучним кліматом, в якій зберігається жива неповторна флора різних флористичних царств та областей. Вона збудована із прозорого пластику. Мікроклімат в оранжереї забезпечується шляхом підтримки необхідних значень освітлення, температури та вологості відповідно до вимог тропічних та субтропічних рослин. Режим освітлення забезпечується додатковим освітленням з використанням ламп зі спектром, наближеним до сонячного. Вологість в оранжереї підтримується внесенням води в ґрунт (полив), а також завдяки вентиляції та випаровуванню води із штучної водойми. Температурний режим підтримують завдяки повітряному та водяному обігріву. Додатковий обігрів також забезпечується штучним освітленням, нагрівом ґрунту і рослин від сонячних променів, окисненням органіки в ґрунті тощо.

Колекція рослин оранжереї нараховує 49 видів, які належать до 29 родин. У колекції представлено 5 груп рослин (декоративно-листяні, красивоквітучі, ампельні, папороті та пальми), які походять із 4 флористичних царств та 19 флористичних областей. Представники Голарктичного царства є вихідцями із 7 флористичних областей (Атлантично-північноамериканської, області Скелястих гір, Ірано-Туранської, Циркумбореальної, Східноазійської, Макаронезійської, Сахаро-аравійської), Палеотропічного царства – 6 областей (Індійської, Індокитайської, Судано-Замбезійської, області Карру-Наміб, Гвінео-Конголезької, Мадагаскарської), Неотропічного царства – 3 областей (Карибської, Андійської, Центральнобразильської), Австралійського царства – 3 областей (Центральноавстралійської, Південно-західноавстралійської, Північно-східноавстралійської) [1-5]. Таксономічний склад та географічне походження рослин оранжереї КОГПА ім. Тараса Шевченка представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Таксономічний склад та географічне походження рослин оранжереї

Родина	Вид	Природний ареал	Флористична область
Агавові – (<i>Agavaceae</i>)	Агава – <i>Agave</i>	Мексика, Північна Америка, Індія	<u>Нетропічне царство</u> Карибська обл., <u>Голарктичне царство</u> Атлантично-Північноамериканська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл.
	Бокарнея відігнута, або ноліна – <i>Beaucarnea recurvata</i>	Мексика, Південні штати США	<u>Нетропічне царство</u> Карибська обл., <u>Голарктичне царство</u> Область скелястих гір
	Кордиліна австралійська – <i>Cordyline australis</i>	Австралія, Азія, Північна	<u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл., <u>Голарктичне царство</u>

		Африка, Південна Америка	Ірано-Туранська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Судано-Замбезійська обл., <u>Нетропічне царство</u> Андійська обл.
Айстрові (<i>Asteraceae</i>)	Євпаторіум голубий – <i>Eupatorium lanthinum</i>	Азія, Північна Америка, Мексика	<u>Голарктичне царство</u> Ірано-Туранська обл., Атлантично- Північноамериканська обл., <u>Нетропічне царство</u> Карибська обл.
Амарилісові (<i>Amaryllida- ceae</i>)	Амариліс беладона – <i>Amaryllis belladonna</i>	Південна Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Область Карру-Наміб
	Зефірантес великоквітковий – <i>Zephyranthes grandiflora</i>	Центральна і Південна Америка	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., <u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Аралієві (<i>Araliaceae</i>)	Плющ звичайний – <i>Hedera helix</i>	Ірландія, Португалія, Україна, Іран, Туреччина	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., Ірано-Туранська обл.
	Фатсія японська – <i>Fatsia japonica</i>	Японія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
	Шеффлера деревовидна – <i>Schefflera arboricola</i>	Північно-Східна Азія, Південна Австралія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Австралійське царство</u> Південно-західноавстралійська обл.
Араукарієві (<i>Araucaria- ceae</i>)	Араукарія різнолиста – <i>Araucaria heterophylla</i>	Австралія, Південна Америка	<u>Австралійське царство</u> Південно-західноавстралійська обл., <u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Ароїдні (<i>Araceae</i>)	Епіпремум, або сциндапус – <i>Epipremnum</i> , або <i>Scindapsus</i>	Східна Азія, Індонезія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
	Калла ефіопська, або зантедескія – <i>Calla aethiopica</i> , або <i>Zantedeschia aethiopica</i>	Центральна Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
	Монстера делікатесна – <i>Monstera deliciosa</i>	Південна Америка	<u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Аспленієві (<i>Asplenia- ceae</i>)	Аспленіум гніздовий – <i>Asplenium nidus</i>	Південно- Східна Азія, Центральна Африка	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
Бальзамі-нові (<i>Balsamina- cea</i>)	Бальзамін Валлера – <i>Impatiens walleriana</i>	Східна Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Судано-Замбезійська обл.
Бананові (<i>Musaceae</i>)	Банан загострений – <i>Musa acuminata</i>	Південно- Східна Азія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
Барбарисові	Нандіна домашня –	Японія, Китай	<u>Голарктичне царство</u>

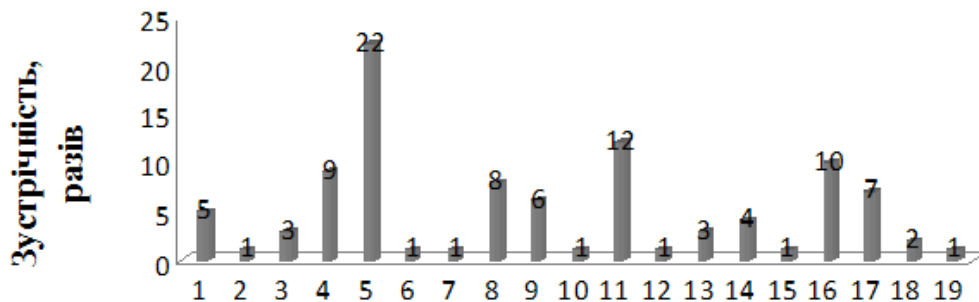
(<i>Berberida- ceae</i>)	<i>Nandina domestica</i>		Східноазіатська обл.
Бігонієві (<i>Bignonia- ceae</i>)	Радермахера китайська – <i>Radermachera chinensis</i>	Китай	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
Бобові (<i>Fabaceae</i>)	Каштаноспермум – <i>Castanospermum</i>	Австралія	<u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл.
Виноградові (<i>Vitaceae</i>)	Тетрастигма Вуаньє – <i>Tetrastigma voinierianum</i>	Південно- Східна Азія, Австралія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл.
Давалієві (<i>Davali- ceae</i>)	Нефролепіс піднесений – <i>Nephrolepis exaltata</i>	Південно- Східна Азія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
Камелінові (<i>Commelina- ceae</i>)	Традесканція пурпурна – <i>Tradescantia purpurea</i>	Центральна і Південна Америка	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., <u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Кизиліві (<i>Cornaceae</i>)	Аукуба японська – <i>Aucuba japonica</i>	Східна Азія, Японія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
Кисличні (<i>Oxalida- ceae</i>)	Кислиця Боуї – <i>Oxalis bowiei</i>	Африка, Південна Америка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл., <u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Кутрові (<i>Aprocyna- ceae</i>)	Олеандр звичайний – <i>Nerium oleander</i>	Португалія, Південний Китай	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., Східноазіатська обл.
Лаврові (<i>Lauraceae</i>)	Авокадо, або персея американська – <i>Persea americana</i>	Південна Америка, Африка	<u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
	Лавр благородний – <i>Laurus nobilis</i>	Канарські о-ви	<u>Голарктичне царство</u> Макаронезійська обл.
Мальвові (<i>Malvaceae</i>)	Абутилон канатник – <i>Abutilon Theophrastii</i>	Південна Америка, Африка, Австралія, Індія та Китай	<u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл., Індійська обл., <u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл., <u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., Східноазіатська обл.
	Гібіскус, або китайська троянда – <i>Hibiscus Rosa</i>	Південно- Східна Азія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
Маренові (<i>Rubiaceae</i>)	Кавове дерево аравійське – <i>Coffea</i>	Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
Молочайні (<i>Euphorbia- ceae</i>)	Кротон строкатий – <i>Codiaeum variegatum</i>	Індія, Австралія	<u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл., <u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл.

	Молочай тригранний – <i>Euphorbia trigona</i>	Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
Осокові (<i>Cyperaceae</i>)	Циперус розкидистий – <i>Cyperus diffuses</i>	Центральна Америка, Східна Африка, Мадагаскар	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., <u>Палеотропічне царство</u> Судано-Замбезійська обл., Мадагаскарська обл.
Пальмові (<i>Palmaceae</i>)	Вашингтонія нитчаста – <i>Washingtonia filifera</i>	Північна Америка, Мексика	<u>Голарктичне царство</u> Атлантично-Північно-американська обл., <u>Нетропічне царство</u> Карибська обл.
	Лівістона австрійська – <i>Livistona australis</i>	Австралія, Китай, Японія	<u>Австралійське царство</u> Центрально-австралійська обл., <u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
	Трахикарпус Форчуна – <i>Trachycarpus fortunei</i>	Китай, Індія	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл.
	Фінік, або фінікова пальма – <i>Phoenix</i>	Ирак, Иран, Північна Африка, Аравійський п-ов	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., Сахаро-аравійська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Судано-Замбезійська обл.
	Хамедорея – <i>Chamaedorea</i>	Центральна Америка	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл.
Птерисові (<i>Pteridaceae</i>)	Адiantум венерин волос – <i>Adiantum capillus-veneris</i>	Європа, Кавказ, Азія, Північна Америка, Африка	<u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., Східноазіатська область, <u>Атлантично-північноамериканська обл.</u> , <u>Палеотропічне царство</u> Судано-Замбезійська обл.
Рутові (<i>Rutaceae</i>)	Лимон – <i>Citrus limon</i>	Індія, Китай, Тихоокеанські о-ви	<u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл., Індокитайська обл.
Товстянкові (<i>Crassulaceae</i>)	Каланхое Блоссфельда – <i>Kalanchoe blossfeldiana</i>	Південна Америка, Африка	<u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
Холодкові (<i>Asparagaceae</i>)	Драцена облямована, або маргінала – <i>Dracaena marginata</i>	Південна Азія, Африка	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл.
	Сансив'єра трьохсмугова – <i>Sansevieria trifasciata</i>	Африка, о-в Шрі-Ланка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл., Індійська обл.
	Хлорофітум пучковий – <i>Chlorophytum comosum</i>	Південна Америка, Африка, Південна Азія, Австралія	<u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл., <u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл., <u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Австралійське царство</u>

	Юка сиза – <i>Jussia glauca</i>	Центральна і Південна Америка	Центрально-австралійська обл. <u>Голарктичне царство</u> Циркумбореальна обл., <u>Нетропічне царство</u> Центрально-бразильська обл.
Шовковицеві (<i>Moraceae</i>)	Фікус Бенджаміна – <i>Ficus benjamina</i>	Індія, Південний Китай, Індонезія, Південно- Східна Азія, Північна Австралія	<u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл., Індокитайська обл., <u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Австралійське царство</u> Північно-східноавстралійська обл.
	Фікус інжир – <i>Ficus carica</i>	Азія, Північна Америка	<u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл., <u>Атлантично- північноамериканська обл.</u>
	Фікус каучуконосний – <i>Ficus elastica</i>	Індія, Гімалаї, Непал, Бутан, Суматра, Ява	<u>Палеотропічне царство</u> Індійська обл., Індокитайська обл., <u>Голарктичне царство</u> Східноазіатська обл.
	Фікус ліровидний – <i>Ficus lyrata</i>	Центральна і північна Африка	<u>Палеотропічне царство</u> Гвінео-Конголезька обл., Судано-Замбезійська обл.

В оранжереї найширше представлені види рослин, які походять з Голарктичного та Палеотропічного царств, дещо менше є представників Нетропічного та Австралійського царств.

Частоту зустрічності видів у флористичних областях представлено на рисунку 1.



Флористичні області

Рис. 1. Зустрічність видів у флористичних областях:

- 1 – Атлантично-північноамериканська, 2 – область Скелястих гір,
3 – Ірано-Туранська, 4 – Циркумбореальна, 5 – Східноазіатська,
6 – Макаронезійська, 7 – Сахаро-Аравійська, 8 – Індійська,
9 – Індокитайська, 10 – Судано-Замбезійська, 11 – область Карру-Наміб,
12 – Гвінео-Конголезька, 13 – Мадагаскарська, 14 – Карибська, 15 – Андійська,
16 – Центральнобразильська, 17 – Центральноавстралійська,
18 – Південно-західноавстралійська, 19 – Північно-східноавстралійська.

Використовуючи матеріал оранжереї, здійснюється виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, які містять елементи проблемного пошуку з ботаніки, дендрології, фізіології рослин, біогеографії, екології рослин, методичних основ шкільного квітківництва та садівництва. Крім цього, студенти навчаються тут різним технологічним прийомам вирощування рослин закритого ґрунту та догляду за ними.

На базі оранжереї ведеться дослідницька робота з біології при підготовці рефератів, науково-дослідних робіт, курсових та кваліфікаційних робіт. Виконано наукові роботи «Насіннєве розмноження видів роду *Cupressus* L. в умовах закритого ґрунту», «Вплив мінерального живлення на забарвлення пелюсток квітів рослин видів роду *Rosa*», «Підбір умов культивування для епіфітних рослин», «Біологічні особливості сукулентів закритого ґрунту», «Життєві форми оранжерейних рослин», «Декоративно-листяні екзотичні рослини закритого ґрунту: походження, біологія, агротехніка» та інші.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на вивчення анатомічних та фізіологічних особливостей рослин оранжереї, заходів боротьби із шкідниками та хворобами, наприклад, «Будова і функції епідерми рослин закритого ґрунту», «Анатомічні особливості ампельних рослин у зв'язку з умовами вирощування», «Вплив природно-синтетичних та біологічно-активних речовин на ріст і розвиток рослин закритого ґрунту», «Шкідники та хвороби оранжерейних рослин» та інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жизнь растений. У 6 т. Т. 5. Ч. 1. Цветковые растения / Ал. А. Фёдоров [и др.] ; под ред. А. Л. Тахтаджяна. – М. : Просвещение, 1980. – 430 с.
2. Жизнь растений. У 6 т. Т. 5. Ч. 2. Цветковые растения / Ал. А. Фёдоров [и др.] ; под ред. А. Л. Тахтаджяна. – М. : Просвещение, 1981. – 512 с.
- Жизнь растений. У 6 т. Т. 6. Цветковые растения / Ал. А. Фёдоров [и др.]; [под ред. А. Л. Тахтаджяна]. – М. : Просвещение, 1982. – 543 с.
3. Международный кодекс ботанической номенклатуры. – Л. : Изд. Наука, 1974. – 32 с.
4. Тахтаджян А. Л. Флористические области Земли / А. Л. Тахтаджян. – Л. : Наука, 1978. – 211 с.



УДК 798.41

Володимир Банах, Юрій Яворський

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ I-II КУРСІВ

На основі проведеного аналізу загальної, спеціальної, науково-методичної літератури було розкрито сучасний стан та проблеми здоров'я студентів, організації та проведення занять із фізичної культури. Встановлено, що за різними даними літературних джерел від 5 % до 35 % студентів за станом здоров'я відносять до спеціальних медичних груп. На основі проведеного дослідження на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка у 2016–2017 навчальному році було встановлено, що в спеціальній медичній групі кількість осіб становила 15,6 % від загальної кількості студентів. Найбільш поширеними є захворювання серцево-судинної системи – 45,2 %, де найпоширенішими діагнозами є вегетосудинна дистонія та захворювання опорно-рухового апарату – 21,4 %.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, студенти, спеціальна медична група, нозології захворювань.

On the basis of general, special, scientific and methodological literature analysis, modern state, problems of students' health, organization and conduction of Physical Culture lessons are revealed. It is defined that from 5 % to 35 % of students depending on health belong to special medical groups. The results of the analysis at Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko in 2016–2017 academic year show that special medical group included 15,6 % of all students. The most common are diseases of cardiovascular system – 45,2 %, the most common diagnosis is dystonia, and diseases of the musculoskeletal system – 21,4 %.

Key words: higher school, students, special medical group, nosology of diseases.

Постановка проблеми. Проблемам вивченню фізичного розвитку та стану здоров'я студентів присвячено значну кількість наукових праць, зокрема, теоретичним основам організації та проведення занять [5; 7], пошуку сучасних шляхів оздоровлення та наповненості змісту занять [2], індивідуалізації навантаження [1; 3] і дозування навантаження [6] в організації та проведенні занять навчального процесу тощо. Збереження та зміцнення здоров'я студентів є складною культурно-освітньою, економічною і соціально-політичною проблемою. Разом із цим, за численними науковими дослідженнями [1-8], постійно спостерігається стійке погіршення стану здоров'я населення України, зокрема студентської молоді. Таким чином, потреба у розв'язанні зазначеного науково-практичного завдання залишається актуальною проблемою теорії і методики фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з найактуальніших проблем вищих навчальних закладів України залишається проблема фізичного виховання студентів, зарахованих за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [1; 2].

Фізичне виховання передбачає розподіл студентів на групи за станом здоров'я: основну, підготовчу та спеціальну. Студенти, які мають постійні або тимчасові відхилення в стані здоров'я, потребують обмеження фізичних навантажень, хоча це не є перешкодою до занять деякими фізичними вправами, тому їх відносять до спеціальної медичної групи [5, с. 5]. Спеціальна медична група поділяється на три підгрупи. До першої групи (група «А») належать студенти із захворюваннями серцево-судинної та дихальної систем. До групи «Б» зараховуються студенти із захворюванням шлунково-кишкового тракту, сечовивідної системи, порушенням обміну речовин та зору. До групи «В» відносять осіб із порушенням функцій опорно-рухового апарату, залишковими явищами перенесеного паралічу та парезу, після перенесених травм верхніх і нижніх кінцівок, остеохондрозом хребетного стовпа, порушенням постави, сколіозом і плоскостопістю [9].

Науковці [1] стверджують, що більше 50% студентів мають низький рівень фізичної підготовленості, при цьому у більшості з них знижена або відсутня мотивація до занять фізичною культурою. Серед студентської молоді наявність серйозних відхилень у стані

здоров'я спостерігається у 20,6 %, вони, як правило, мають незадовільний стан здоров'я, низький рівень фізичного розвитку, надлишкову вагу [4]. За даними В. І. Драчука (2001), Л. Петрук і О. Кузнецової, щорічно до спеціальних медичних груп зараховуються від 13 до 35 % студентів [5; 8; 10].

Мета. Вивчити стан здоров'я студентів I-II курсів

Завдання: визначити кількість студентів, віднесених до основної; підготовчої; спеціальної медичної групи; визначити кількість студентів спеціальної медичної групи за нозологічними одиницями.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Нами було проаналізовано медичні довідки студентів I-II курсів груп гуманітарного (11-Н, 21-Н, 21-А 11-Р, 11-М), (11-ТО, 21-ТО) та педагогічного (11-ДПК, 21-ДПК, 11-СП, 21-СП) факультетів, факультету фізичного виховання та біології (11-Б, 21-Б) за I семестр 2016–2017 навчального року.

На основі даних отриманих у результаті опрацювання медичних довідок, у таблиці 1 видно, що загальна кількість студентів на першому та другому курсі становила 269 осіб (100%), з них 42 (15,6%) – особи, що подали медичні довідки з рекомендаціями лікарів стосовно проведення занять фізичною культурою та віднесенням їх до спеціальної медичної групи. Зокрема, на першому курсі довідки подало 23 особи, що становило 8,5%, на другому – 19 осіб, що становило 7,0 % від загальної кількості осіб, що подали довідки.

Також на першому курсі 1 особа пред'явила довідку з рекомендаціями лікарів стосовно проведення занять з фізичної культури із студентом в підготовчій групі. Одна особа була звільнена від занять з фізичною культурою.

Детальніша інформація по навчальних групах на першому і другому курсах за довідок про захворювання студентів та рекомендацій представлена в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Захворювання студентів у групах

№	Шифр груп	Кількість студентів у групі	Спеціальна медична група		Підготовча	
			N	%	N	%
1.	11 – Н	15	4	9,5	1	6,6
2.	11 – Б	19	2	4,8	-	-
3.	11 – СП	18	2	4,8	-	-
4.	11 – Р	7	1	2,4	-	-
5.	11 – ДПК	36	3	7,1	-	-
6.	11– ТО	13	2	4,8	-	-
7.	11 – М	12	1	2,4	-	-
8.	11 – У	7	2	4,8	-	-
9.	11 – ТО	11	2	4,8	-	-
10.	21 – А	22	4	9,5	-	-
11.	21 – Н	15	2	4,8	-	-
12.	21 – Б	19	2	4,8	-	-
14.	21 ТО	13	3	7,1	-	-
15.	21 – ДПК	40	3	7,1	-	-
16.	21 – СП	22	2	4,8	-	-
Загалом		269	42	93,4	1	6,6

З таблиці 2 видно, що більша кількість захворювань є в I медичній групі, зокрема захворювання серцево-судинної системи мають 18 осіб, що становило 45,2 % від загальної кількості осіб, що подали довідки. На першому курсі 10 осіб (23,8% від загальної кількості довідок поданих на цьому курсі) і на другому – 8 осіб (20,9%). Серед серцево-судинних захворювань найбільш поширена вегето-судинна дистонія, яка часто супроводжується іншими хворобами.

У II медичній групі знаходилось 14 осіб, що становило 33,3% від загальної кількості студентів, що подали довідки, з них на першому курсі – 6 осіб, що становило 14,2 % від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі, на другому курсі – 8 осіб (19,0%).

Таблиця 2

Нозологічні групи студентів

Групи	№	Нозологічні групи (захворювання)	1 курс				2 курс				Загалом			
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	1	серцево-судинні	10	23,8	11	26,2	8	20,9	8	20,9	18	42,8	19	45,2
	2	дихальної системи	1	2,4			-	-			1	2,4		
II	3	шлунково-кишкового тракту	1	2,4	6	14,2	2	4,8	8	19,0	3	7,1	14	33,3
	4	сечовидільної системи	3	7,1			4	9,5			7	16,7		
	5	порушення обміну речовин	-	-			-	-			-	-		
	6	порушення зору	2	4,8			2	4,8			4	9,5		
III	7	опорно-рухового апарату	6	14,2	6	14,2	3	7,1	3	7,1	9	21,4	9	21,4
Загалом			23	55	23	54,8	19	45	19	45,2	42	100	42	100

У групі офтальмологічних захворювань на першому курсі було 2 особи (4,8% від загальної кількості довідок поданих на цьому курсі), на другому – 2 (4,8% від загальної кількості довідок поданих на цьому курсі). Найбільш поширене захворювання у цій нозологічній групі – міопатія (табл. 2).

У нозологічній групі із захворюваннями травної системи був 1 студент на першому курсі (2,4% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі) і на другому курсі – 2 студента (4,8% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі), найпоширенішим захворюванням є холецистит.

У нозологічній групі із захворюваннями сечовидільної системи знаходилось 7 студентів (16,7% від загальної кількості довідок поданих на цьому курсі), на першому курсі – 3 особи (7,1% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі), на другому курсі – 4 особи (9,5% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі) із захворюваннями нирок (нефрит, поліонефрит, тощо).

Найменша кількість студентів були із захворюваннями дихальної системи – 1 особа (2,4% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі).

У III медичній групі (захворювання опорно-рухового апарату) знаходилось 9 осіб, що становило 21,4% від загальної кількості осіб, що подали довідки. На першому курсі – 6 осіб (14,2% від загальної кількості довідок, поданих на цьому курсі) і на другому – 6 осіб (21,4%). Серед захворювань опорно-рухового апарату найбільш поширені захворювання хребетного стовпа, зокрема сколіози різного ступеню.

Висновки. У результаті аналізу довідок про захворювання студентів та зарахуванням їх до спеціальної медичної групи за I семестр 2016–2017 навчального року, нами було встановлено, що їх частка становила 15,6% від загальної кількості студентів, зокрема, на першому курсі – 55,7%, на другому – 45,2% від загальної кількості осіб, що подали довідки.

Частка осіб, які подали довідки з рекомендаціями лікарів щодо проведення зі студентами занять в спеціальній медичній групі становила 15,6% від загальної кількості студентів, зокрема, на першому курсі – 8,7 %, на другому курсі – 7,0% від загальної кількості осіб, що подали довідки. Також на першому курсі 1 особа пред'явила довідку з рекомендаціями лікарів щодо проведення занять з фізичної культури зі студентами в підготовчій групі.

Найбільше спостерігаються захворювання серцево-судинної системи – 45,2% від загальної кількості у поданих довідках, де найпоширенішим діагнозом є вегетосудинна дистонія, із захворюваннями опорно-рухового апарату – 21,4%. Перспективи подальших досліджень. Виявлення реального стану здоров'я студентської молоді в Україні потребує дослідження й опрацювання медичних довідок у вищих навчальних закладах різних типів та різних її регіонах. Подальше дослідження осіб, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, які формують групи студентів на основі сільського і міського населення, дозволить виявити їх захворюваність, в тому числі дозволить планувати наповнюваність груп та більш ефективно планувати і здійснювати навчально-виховний процес із фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпюк І. Ю. впровадження індивідуальних програм корекції фізичної підготовленості студентів спеціального медичного відділення [Електронний ресурс] / І. Ю. Карпюк. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2005-2/04_Karpyuk.pdf
2. Іваночко В. В., Грибовська І. Б., Яворський Т. І. аналіз сучасних проблем фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи / В. В. Іваночко, І. Б. Грибовська, Т. І. Яворський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 2 (43). – К., 2014. – С. 38–43.
3. Карпюк І. Індивідуалізація навчального процесу з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп / Ірина Карпюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. № 1 (21). – Луцьк, 2013. – С. 106–109.
4. Бобырева М. М. Совершенствование методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинских вузов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / М. М. Бобырева. – Алматы, 2008. – 27 с.
5. Дубогай О. Д. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай, А. В. Цьось, М. В. Євтушок. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 276 с.
6. Подригало Л. В. Организация физического воспитания студентов, относящихся к специальным медицинским группам / Л. В. Подригало, С. А. Пашкевич, Н. И. Галашко, Л. В. Коник, В. А. Тихонова, М. В. Исаева // Физическое воспитание студентов. Харків, 2011. – Вип. 6. – С. 75–78.
7. Павлюк І. Фізичне виховання студентів спеціальних медичних груп [Електронний ресурс] / І. Павлюк. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3532/1/SmgTezuPavlyk%20Cory.pdf>
8. Петрук Л. Особливості організації занять із фізичного виховання в спеціальній медичній групі університету / Л. Петрук, О. Кузнєцова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. № 1 (21). – Луцьк, 2013. – С. 216–222.
9. Ляшенко В. М. фізичне виховання студентів спеціальної медичної групи [Електронний ресурс] / В. М. Ляшенко // Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/2170/1/Lyashenko_Tumanova_Marisinska_konf_GI.pdf
10. Фізичне виховання : секційна форма організації навчального процесу (методичні поради) / [Уклад. : О. В. Попрошаєв, Л. С. Луценко, Г. І. Приходько та ін]. – Х. : Нац. ун-т «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого», 2012. – 64 с.



УДК 796.01

Олександр Гурковський, Віктор Чижик

АНАЛІЗ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА ГІМНАЗИСТІВ ПРИ РІЗНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Реформування освіти супроводжується появою навчальних закладів інноваційного типу (гімназій, ліцеїв, коледжів), характерною рисою яких є збільшення обсягу й ускладнення знань, інтенсифікація навчання. Широке впровадження педагогічних технологій здійснюється, як правило, без попередніх фізіолого-гігієнічних досліджень. Процеси адаптації дітей в умовах реалізації інноваційних технологій навчання вивчені недостатньо. За останні роки обсяг навчального навантаження учнів зріс настільки, що викликані цим малорухомість, обмеження м'язових зусиль стають причиною захворювань, погіршення фізичного стану та фізичної працездатності [2; 3; 5; 7].

Ключові слова: корекція, фізична підготовленість, навантаження, фізичне виховання, анкетування.

Reforming education is accompanied by the emergence of innovative type of educational institutions (schools, high schools, colleges), a characteristic feature of which is increasing the knowledge and complications, intensification of training. Wide implementation of educational technology, as a rule, no previous studies of physiological and hygienic. The adaptation of children in the implementation of innovative learning technologies have been sufficiently researched. In recent years the amount of load of students increased so much that it caused stiff, limiting muscular effort cause the disease, deterioration of physical condition and physical performance [2; 3; 5; 7].

Key words: adjustment, physical fitness, stress, physical education, questionnaires.

Освітні задачі в даний час реалізуються різноманітними за формою освітніми установами і методиками навчання. Широкий розмах здобуває використання нових технологій в освіті. Прогресивне значення змін, що відбуваються в сфері освіти, видається цілком очевидним, однак стали небезперечними і такі наслідком цих процесів, як подальше зниження рівня здоров'я школярів [1; 3; 8]. Тому особливу увагу необхідно приділяти впровадженню в різні сучасні навчально-виховні заклади ефективних технологій, які б сприяли збереженню здоров'я учнів, оптимізації їх функціональних станів і підвищенню ефективності навчання. Актуальним завданням на сьогодні є розробка, випробування й оцінка ефективності впровадження цих технологій

Рядом дослідників доведено, що суттєвий вплив на формування здоров'я дітей справляє ступінь раціоналізації режиму дня, але більшість учнів не дотримуються відповідних правил і норм: готують домашнє завдання довше рекомендованого часу, що призводить до погіршення взаємодії сигнальних систем [6; 10; 11], не знаходяться на свіжому повітрі достатньо часу, а близько 64% дітей взагалі перебувають на вулиці, йдучи до школи та повертаючись додому; гігієнічних нормативів тривалості сну (10,5-11 годин) дотримується лише третина учнів, що може викликати порушення з боку ЦНС і, як наслідок, – зниження успішності, розумової працездатності, уваги [6; 10; 12]. На значне скорочення тривалості сну впливає надмірне захоплення більшості дітей переглядом телепередач і грою на комп'ютері [6; 7; 8; 10].

Мета дослідження – вивчити фізичну працездатність, адаптаційні можливості та особливості розвитку мотивації до занять фізичними вправами в умовах різних навчальних навантажень.

Завдання дослідження:

Відповідно до мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Визначити особливості фізичної працездатності та адаптаційні можливості в школярів загальноосвітньої школи та гімназистів при різній організації уроків фізичної культури, для визначення впливу навчальних режимів.

2. Провести порівняльний аналіз самооцінки фізичного стану, здоров'я, самопочуття та ставлення до занять фізичними вправами у школярів загальноосвітньої школи та гімназистів при різній організації уроків фізичної культури для визначення впливу різних

навчальних режимів на адаптаційний потенціал.

3. Виявити фактори, які впливають на формування мотивації до занять фізичною культурою і спортом гімназистів та учнів загальноосвітньої школи, шляхом анкетування з метою розробки програм.

4. Обґрунтувати та експериментально перевірити методику занять фізичними вправами з метою підвищення працездатності і корекції їх фізичного стану в умовах навчання у гімназії.

5. Розробити практичні рекомендації щодо попередження можливого перенапруження міокарда в учнів гімназії і загальноосвітньої школи.

Об'єкт дослідження. Процес фізичного виховання учнів гімназії і загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження. Фізична працездатність, адаптаційні можливості та самооцінка фізичного стану, здоров'я, самопочуття і ставлення до занять фізичними вправами у школярів загальноосвітньої школи та гімназистів при різній організації уроків фізичної культури

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз та узагальнення даних спеціальної літератури;
- вивчення документальних матеріалів;
- анкетування;
- методи математичної обробки.

Наукова новизна дослідження:

- вперше на основі математичного аналізу кардіоциклів у гімназисток виявлено посилення симпатичної регуляції ритму серця. Показник активності парасимпатичної ланки вегетативної регуляції у них був значно нижчим, ніж у ровесниць, що навчаються в загальноосвітній школі. Вперше встановлено, що фізична працездатність гімназистів при експериментальному режимі навчання знижена, у порівнянні з учнями класичної школи;

- вперше вивчено самооцінку фізичного стану, здоров'я, самопочуття та ставлення до занять фізичними вправами гімназистів і учнів загальноосвітньої школи;

- визначено структуру зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на формування мотивації школярів до самовдосконалення засобами фізичного виховання, з'ясовано їх значення у різних типах навчальних закладів;

- уточнено дані про мотиви, інтереси, захоплення, самооцінку стану здоров'я підлітків.

Практична значущість роботи. Матеріали проведеного дослідження становлять практичний інтерес для вчителів фізичного виховання, шкільних лікарів, педагогів-валеологів, організаторів навчально-виховного процесу. Отримані в ході експерименту дані про більшу ефективність двохурочних занять у збереженні фізичної працездатності гімназистів були використані для оптимізації навчального процесу у гімназії м. Кременця.

Виявлена структура мотивів та інтересів школярів у галузі фізичного виховання і спорту, а також чинники і стимули, які сприяють формуванню мотивації підлітків до фізичного самовдосконалення, диференційованого підходу до школярів, що навчаються у різних навчальних закладах.

Організація і результати досліджень.

Велоергометричний тест PWC_{170} широко застосовується для визначення працездатності. Мета застосування цього тесту – визначення аеробного компоненту фізичної працездатності людей. Він був запропонований ще в 1947–48 роках скандинавськими вченими [8]. Пізніше цей тест модифікувався і набув подальшого теоретичного обґрунтування. У наш час використання тесту досить поширене і рекомендується ВООЗ і багатьма іншими міжнародними організаціями для подальшого впровадження. Тест PWC_{170} відповідає загальноновизнаним вимогам до тестування фізичної працездатності дітей і підлітків у лабораторних умовах [7].

Тест ступінчасто-зростаючої потужності виконується на стаціонарному велоергометрі; тривалість педалювання – не менше 9 хв. За цей час навантаження тесту зростає двічі (через 3 і 6 хв.). ЧСС вимірюється протягом останніх 15 секунд кожної 3-хвилинної ступені, а збільшення тестового навантаження регулюється так, щоб ЧСС до кінця тесту збільшилась до 170 уд/хв. У такому випадку за допомогою екстраполяції або інтерполяції з'являється можливість визначити потужність навантаження, яке відповідає ЧСС = 170 уд/хв. Ця потужність повинна розраховуватись на одиницю маси досліджуваного (Вт/кг).

Початкове навантаження встановлюється так: 1 Вт на 1 кг маси досліджуваного. При цьому враховується степінь ожиріння досліджуваних і рівень їх фізичної працездатності. Наприклад, для добре фізично підготовлених хлопчиків необхідне навантаження 1,25 Вт/кг, а для тих, у кого надлишкова вага або погана підготовка – 0,75 Вт/кг. З таким навантаженням досліджувані крутять педалі велоергометра протягом перших 3 хвилин (перший ступінь тесту). Протягом 15 с. цього ступеня реєструється ЧСС і в залежності від її величини встановлюється потужність другої ступені. Як це робиться, показано в табл. 3. На ній видно, наприклад, що якщо в кінці першого ступеня ЧСС дорівнювала 115 уд/хв., то потрібно збільшити потужність навантаження на 50%.

Таблиця 1

Розрахунок зростання навантаження з 4-ої по 6-ту хв. в залежності від величини ЧСС в кінці 3-ої хв.

ЧСС в кінці 3-ої хв. тесту уд/хв.	на скільки потрібно збільшити навантаження 2-го ступеня (%)
менше 100	на 70
від 101 до 110	на 60
від 111 до 120	на 50
від 121 до 130	на 40
від 131 до 140	на 30
від 141 до 150	на 20
від 151 до 160	на 10

Якщо величина ЧСС в кінці першої стадії тесту (в кінці 3-ї хв.) перевищує 155 уд/хв, тест потрібно зупинити. Повторити його в інший день, при цьому зменшити навантаження першого ступеня тесту.

Навантаження третього ступеня підбирається за тим же принципом; конкретні цифрові дані наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Розрахунок зростання навантаження з 7-ї по 9-у хв. в залежності від величини ЧСС в кінці 6-ї хв.

ЧСС в кінці 3-ї хв тесту уд/хв	на скільки потрібно збільшити навантаження 2-ого ступеня
менше 130	на 70
від 131 до 140	на 50
від 141 до 150	на 30
від 151 до 165	на 10

ЧСС реєструється за допомогою стетоскопу, а розрахунок проводиться за наступною формулою:

$$PWC_{170} = \frac{(W_3 - W_2) \times (170 - \times CC_3) + W_{\text{нб}}}{\text{маса, тіла, кг} \times (CC_3 - \times CC_2)},$$

де W_2 і W_3 – навантаження 2-го і 3-го ступеня тесту, CC_2 і CC_3 – частота серцевих скорочень в кінці 2-го і 3-го ступенів.

Наприклад: хлопчик масою 50 кг в кінці другого навантаження мав ЧСС – 140 уд./хв., а в кінці третього навантаження – 162 уд./хв. Потужність другого навантаження – 66 Вт, третього – 102 Вт.

$$PWC_{170} = \frac{(102 - 66) \times (170 - 162) + 102}{50 \times (162 - 140)} = 2,3 \text{ Вт} / \text{кг}$$

Обстежено 12-річних хлопчиків та дівчаток, які навчаються в загальноосвітній школі та гімназії. Усього обстежено 164 школярі обох статей. Зокрема, порівнювали фізичну працездатність учнів, які навчаються у загальноосвітній школі (ЗОШ № 4 – м. Кременець), та гімназистів при традиційній (2 уроки на тиждень) організації уроків фізичного виховання (гімназія №4 – м. Луцьк) та при експериментальному режимі навчання (гімназія – м. Кременець). Останній передбачав організацію занять у вигляді пар (спарених подвійних

уроків за аналогією з вузівськими), при цьому в учнів було лише одне двохгодинне заняття на тиждень з фізичного виховання. Обстеження учнів проводилося у школі в ранкові години (9-12 годин). Усі діти навчалися в першу зміну.

Нами було проведене комплексне медико-соціальне обстеження учнів 5-11-х класів у м. Кременець. Як контрольну групу розглядали учнів школи № 4 (м. Кременець), що навчаються за звичайною програмою, та гімназистів при традиційній (2 уроки на тиждень) організації уроків фізичного виховання (гімназія 4 – м. Луцьк), а також при експериментальному режимі навчання (гімназія м. Кременець). Останній передбачав організацію занять у вигляді пар (спарених подвійних уроків за аналогією з вузівськими), при цьому в учнів було лише одне двохгодинне заняття на тиждень з фізичного виховання. Усі діти навчалися в першу зміну.

Усі школярі були проанкетовані з використанням спеціально розробленої анкети «Медико-соціального обстеження учнів 5-11-х класів». Після збору анкет була проведена статистична обробка матеріалу.

Дослідження проводилися в кілька етапів, і в них взяли участь 1219 осіб, з них 243 хлопців і 232 дівчат 5-11 класів, які навчаються у ЗОШ №4 (м. Кременець), 169 хлопців і 182 дівчат 5-11 класів, які навчаються у гімназії №4 (м. Луцьк), 157 хлопців і 96 дівчат 5-11 класів, які навчаються у гімназії (м. Кременець).

На I етапі вивчався стан питання за літературними джерелами, формулювалася проблема, визначалася методологія дослідження, розроблялися анкети і здійснювалася їх апробація.

На II етапі проводилося вивчення потреб, мотивів, інтересів підлітків до заняття фізичною культурою і спортом.

На III етапі проводилася систематизація отриманих даних, обробка і їхній аналіз. Були виявлені фактори, які впливають на формування мотивації до самовдосконалення підлітків засобами фізичного виховання, визначені стимули, що сприяють її підвищенню.

Анкетування застосовувалося для вивчення потреб, мотивів та інтересу школярів до занять фізичними вправами як засобу самовдосконалення організму.

Анкетування було вибіркоким, тому що опитувалася тільки частина генеральної сукупності школярів, які навчаються в 5-11 класах загальноосвітньої школи та гімназіях. Анкетування було груповим, тому що одночасно опитувався весь клас.

Анкета побудована стандартним методом. Питання стосувалися фактів і мотивів діяльності школярів і сформульовані у вигляді відкритих, закритих, напівзакритих, непрямих і прямих.

Висновки. Вирішити проблему поліпшення здоров'я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів не можливо без свідомого «включення» самої особистості школяра в цей процес.

Мотив є тією активною силою, яка спонукає людину до діяльності, у тому числі і занять фізичною культурою і спортом.

Необхідно формувати в підлітків мотивацію до занять фізичними вправами з наступною реалізацією її у практико-поведінковій сфері.

У цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» планується введення третього уроку фізичного виховання в школі, але через економічні умови це не можна виконати в найближчі роки у всіх школах. Необхідно шукати шляхи підвищення рухової активності школярів у позаурочний час, використовуючи як організовані, так і самостійні форми занять. Свідоме і добровільне підвищення своєї фізичної підготовленості індивідуумом пов'язане з мотивацією, на яку впливає безліч факторів, як позитивних, так і негативних. У літературі є дані про особливості психічного розвитку дітей у різні періоди, які впливають на їх ставлення до навколишнього середовища, становлення особистості, але мало досліджень, які вивчають особливості потребно-мотиваційної діяльності в навчальних закладах нового типу, зокрема в гімназіях. Вивчення цієї проблеми допоможе створити умови і виробити стимули, які сприятимуть формуванню внутрішніх мотивів діяльності підлітків, спрямованих на самовдосконалення організму засобами фізичного виховання, що сприятиме вирішенню як державних, суспільних, так й особистих цілей підвищення психічного і фізичного здоров'я молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережков А. Ф. Учет динамики состояния здоровья и гормональной системы школьников для формирования концептуальных основ валеологии / А. Ф. Бережков // Здоровье и образование: педагогические проблемы валеологии. – СПб, 1997. – С. 22–24.
2. Бурханов А. И., Хорошева Т. А. Состояние здоровья учащихся младших классов лицея искусств / А. И. Бурханов, Т. А. Хорошева // Гиг. и санит. – 1999. – №3. – С. 42–44.
3. Гнітецька Т. В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації фізичного виховання учнів гімназій (10-13 років) : автореф. дис. канд. наук з фіз. вих. і спорту / Т. В. Гнітецька. – Луцьк, 1998. – 18 с.
4. Горшкова Н. Б. Мотивація школярів до занять фізичною культурою і спортом / Н. Б. Горшкова // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту. – 2005. – № 6-7. – С. 130–133.
5. Камаев И. А., Павлычева Л. И., Васильева О. Л., Коптева Л. Н. Социально-гигиенические особенности организации учебного процесса и режима дня старшекласников лицеев // Гиг. и сан. – 2003. – №2. – С. 45-46.
6. Лосева О. А., Лаптева И. А., Коринская Е. П., Розанова Т. С. Влияние различной организации учебного дня на умственную работоспособность учащихся I-III классов // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1979. – №2. – С. 73-78.
7. Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлиева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьев, Р. Д. Пенушлиева. – София. : Медицина и физкультура, 1981. – 192 с.
8. Полька Н. С. Гігієнічна оцінка організації дозвілля підлітків у позашкільних ігрових комп'ютерних закладах та проблеми збереження їх здоров'я / Н. С. Полька, А. К. Вдовенко, О. В. Добрянська, М. С. Червона // Довкілля та здоров'я. – 2003. – №3. – С. 56–58.
9. Поташнюк Р. З. Актуальні проблеми психофізичного розвитку учнів ЗОШ і гімназій / Р. З. Поташнюк, І. В. Поташнюк, О. А. Мишковець, О. М. Коломієць, Є. М. Чижик // Сучасні інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. праць V міжнар. наук.-практ. конф. 15-17 травня 2002 р. – К. – Вінниця, 2002. – С. 287–289.
10. Сердюковская Г. Н., Громбах С. М. Гигиеническая оценка обучения учащихся в современной школе / Г. Н. Сердюковская, С. М. Громбах. – М. : Медицина, 1976. – 172 с.
11. Ушакова Г. Г. Инновационное обучение и здоровье младших школьников / Г. Г. Ушакова // Сб. тр. междунар. конф. Педагогические и медицинские проблемы валеологии. – Новосибирск, изд-во НГПУ., 1999. – С. 366–367.
12. Янко Н. Поташнюк І. Специфічні фактори навчального середовища в сучасних гімназіях і їх вплив на стан здоров'я дітей та підлітків / Н. Янко, І. Поташнюк // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. №3. – С. 164–166.



УДК: 616.71-018.3-007.248-06:616.12-008]-08-075/76

Олена Довгань

ОРГАНІЗАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ХВОРИХ СЕРЦЕВО-СУДИННОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

Досягнення сучасної внутрішньої медицини, впровадження у клінічну практику принципів доказової медицини, суттєве розширення арсеналу лікарських засобів і немедикаментозного лікування потребують від лікаря не тільки теоретичних знань типової клінічної картини захворювання, але і вміння здійснити організацію реабілітаційного процесу.

Ключові слова: серцево-судинні захворювання, немедикаментозне лікування, лікувальна фізична культура.

The achievements of modern internal medicine, the introduction of a broad clinical practice the principles of evidence-based medicine, a significant expansion of the arsenal of drugs and drug-

free treatment from a doctor need not only theoretical knowledge of typical clinical disease, but also be able to carry out the organization of the rehabilitation process.

Keywords: cardio-vascular diseases, effect of drug-free rehabilitation, physical therapeutic training.

Постановка та актуальність проблеми. Лікувальну фізичну культуру застосовують у тій чи іншій формі при всіх захворюваннях серцево-судинної системи і на всіх етапах реабілітації. Вона безпосередньо позитивно впливає на функції серця і судин, їх морфологію. Лікувальна дія фізичних вправ виявляється як чотири основні механізми: тонізуючий вплив, трофічна дія, формування компенсації, нормалізація функцій, серед яких перші два є провідними. Фізичні вправи підвищують тонус ЦНС, стимулюють процеси нервової регуляції серцевої діяльності.

Під впливом фізичних вправ розширюються коронарні судини, розкриваються резервні капіляри, прискорюється кровообіг і збільшується ємність судин. Дозоване фізичне навантаження може збільшити кількість крові, що протікає через коронарні судини, у 8-10 разів. Усе це інтенсифікує трофічні процеси в серцевому м'язі, зміцнює міокард, посилює його скоротливу здатність, створює умови для відновних і регенеративних процесів у серці, попереджає або зменшує у ньому розвиток кардіосклеротичних змін та дистрофії. Адекватне фізичне тренування активно впливає на розвиток колатерального кровообігу при порушеннях коронарного.

М'язова діяльність стимулює периферичний кровообіг. Спостерігається збільшення кількості функціонуючих капілярів, розширення просвіту судин, зниження тону артеріол, зменшення периферичного опору кровотоку. Він прискорюється, активізується венозний і лімфатичний обіг, що сприяє ліквідації або зменшенню набряків, запобігає виникненню тромбоемболій, зменшує прояви недостатності кровообігу, полегшує роботу серця.

Значне місце в просуванні крові до серця, полегшенні його роботи в забезпеченні нормальної циркуляції крові по великому і малому колах займають позасерцеві (екстракардіальні) чинники кровообігу, дія яких підсилюється при фізичних вправах. Ритмічні скорочення і розслаблення м'язів, почергові зміни внутрішньочеревного і внутрішньогрудного тиску завдяки рухам діафрагми під час дихання та коливна дія грудної клітки сприяють постачанню крові до серця, повноцінному наповненню кров'ю передсердь і ефективній систолі. Наслідком цього є активізація гемодинаміки і кровопостачання органів і тканин.

ЛФК використовують у лікарняний період реабілітації відповідно до призначеного хворому рухового режиму: суворо постільного, постільного, напівпостільного (палатного) і вільного. У післялікарняний період реабілітації вона продовжується згідно зі щадним, щадно-тренуючим і тренуючим режимами. При деяких захворюваннях в умовах кардіологічного санаторію, диспансеру, поліклініки виділяють ще інтенсивно-тренуючий режим, відповідно до якого призначають певні засоби і форми ЛФК.

Лікувальний масаж постійно застосовують у комплексі лікування хворих із серцево-судинною патологією. Лікувальна дія масажу виявляється трьома основними механізмами: нервово-рефлекторним, гуморальним і механічним. Під впливом масажу збільшується кількість функціонуючих капілярів, посилюється мікроциркуляція, знижується тонус артеріальних судин і підвищується тонус венозних, активізується венозний і лімфатичний обіг. Усе це стимулює гемодинаміку, зменшує або ліквідує застійні явища, нормалізує артеріальний тиск, сприяє інтенсифікації окисно-відновних і обмінних процесів. Масаж позитивно діє на коронарну гемодинаміку, трофіку і тонус серцевого м'яза та його скорочувальну функцію. Завдяки поліпшенню припливу крові до серця полегшується його робота, ефективнішим стає кровообіг у малому і великому колах. Масаж сприяє розвитку функціональних можливостей серцево-судинної системи і компенсаторних та пристосувальних процесів.

Фізіотерапію застосовують з метою профілактики і лікування на всіх етапах реабілітації. Лікувальна дія різноманітних фізичних методів, що використовують у терапії серцево-судинних захворювань, реалізується шляхом нервово-рефлекторного і гуморального механізмів. Фізіотерапевтичні методи можуть підсилювати або знижувати процеси гальмування та збудження, стимулювати координуючу функцію кори головного мозку. Фізіотерапевтичні методи поліпшують кровообіг, трофічні процеси в міокарді і його скорочувальну функцію, що позитивно впливає на загальну гемодинаміку. Вони тренують судини і терморегуляційні механізми, пристосовують і зменшують реакцію серцево-судинної системи і організму в цілому на зміни в атмосфері.

При серцево-судинних захворюваннях використовують такі лікувальні методи: гальванізацію, медикаментозний електрофорез, діадинамотерапію, електросон, індуктотермію, UVЧ- і НВЧ-терапію, магнітотерапію, УФО, геліотерапію, аероіонотерапію, аерозольтерапію, баротерапію, гідротерапію (душі, обливання, обтирання, укутування, ванни, сауна), бальнеотерапію (вуглекислі, кисневі, сульфідні, азотні, перлинні, хлоридні натрієві, йодобромні, радонові ванни), кліматолікування.

Механотерапію використовують у вигляді занять на тренажерах, переважно під час санаторно-курортного лікування, з метою підвищити функції серцево-судинної системи і фізичної працездатності.

Працетерапію застосовують на заключних етапах реабілітації. Використовують відновну працетерапію, що націлена на відновлення тимчасово зниженої працездатності. Її мета – максимально можливе відновлення професійних навичок або підготовка хворого до оволодіння новою професією.

Фізичні вправи, що застосовуються для дітей із серцево-судинними захворюваннями, не тільки стимулюють процеси росту, розвитку, формування організму, але і підтримують та розвивають функцію його головних систем, допомагають адаптуватися до фізичних навантажень. Вони є фактором виховання, підвищують свідомість, дисциплінують дітей, прищеплюють їм гігієнічні навички. Головним контингентом хворих з ревматизмом і природженими пороками серця є діти. Як правило, вони фізично ослаблені внаслідок порушення гемодинаміки і обмеження фізичної активності (звільнення від фізкультури в школі, обмеженість рухів у домашніх умовах), що призводить до відставання у фізичному розвитку, зниження адаптації серцево-судинної та дихальної систем до навантажень, обмеження рухомості грудної клітки та діафрагми, результатом чого є погіршення вентиляції легенів, газообміну в них. Обмеження рухової активності призводить до зменшення м'язової сили, погіршення постави, зменшення резервних сил та опірності організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серцево-судинні захворювання зумовлюють основні проблеми громадського здоров'я. Вони є основною причиною смертності, захворюваності та інвалідності населення [1; 4; 5; 10]. Останнє десятиліття відзначається епідемічним характером наростання хвороб системи кровообігу [1; 2; 8; 9]. В Україні проводиться комплекс заходів, спрямованих на створення системи реабілітації серцево-судинних хворих як доповнення до системи лікувально-профілактичної допомоги, однак чимало питань потребують подальшого вивчення і вдосконалення на практиці. А саме – відпрацювання наступності в організації лікувально-профілактичних і реабілітаційних заходів, вдосконалення структури і якості проведення лікувальної фізичної культури у шкільних закладах, реабілітаційних відділень і наповнення їх комплексом засобів відновного лікування, впровадження сучасних моделей профілактики, лікування і реабілітації хворих, особливо дітей з оцінкою соціальної, медичної і економічної ефективності [2; 6; 7; 9; 11].

Мета і завдання дослідження. Узагальнення досвіду реабілітації дітей із серцево-судинною патологією у Кременецькій школі-інтернаті. Застосування методів фізичної реабілітації при ревматизмі і пороках серця.

Матеріал і методи. Вивчено організацію реабілітації дітей при ревматизмі і пороках серця, яка здійснюється у Кременецькій школі-інтернаті. У дослідженні взяли участь 12 дітей віком 10-15 років із захворюваннями серцево-судинною патологією. Дослідження проводилося протягом 3-х місяців.

Виклад основного матеріалу. Ревматизм серця є дуже серйозним захворюванням, що виникає на основі запальних процесів, що охоплюють оболонки даного органу та тягнуть дезорганізацію його сполучної тканини. Недуга довгий час може ніяк не виявлятися, протікаючи для хворого повільно і непомітно. І тільки через якийсь час виникають ознаки хвороби, які виражаються в частій задишці, потовиділенні, загальній слабкості, людина втрачає вагу і апетит. У хворих стають дуже блідими шкірні покриви, порушується ритм серця, з носа все частіше без причин йде кров, настають больові відчуття в області серцевого м'яза, а в окремих випадках раптово збільшується температура тіла. Однак основною ознакою такого захворювання, як ревматизм серця, є артрит, в результаті якого починають сильно боліти суглоби, а іноді і розпухати. Больові відчуття і набрякання з часом розширюють ділянку свого впливу, а також можуть переходити з одних суглобів на інші. Найбільше схильні до артриту лікті і коліна, меншою мірою – зап'ястя і стопи. У деяких випадках болі раптово проходять, однак цьому радіти не варто, оскільки ревматизм не пройшов, а тільки заглибився всередину організму і затих на деякий час, щоб з новою силою відродитися. Ревматизм серця

викликає зміни в крові пацієнтів, шуми роботи серця, зміни в електрокардіограмі. У хворих приглушується тон серця і розширюються його межі. Ці наслідки впливу недуги виявляються при клінічних обстеженнях. Крім цього, у пацієнтів часто виникають вогнища серцевої недостатності. Якщо не почати своєчасне лікування ревматизму, то дуже швидко воно може перейти в деформацію судин або порок серця.

Захворювання може розвиватися через різні причини. Основним фактором виступає стрептококова інфекція і часті хронічні захворювання носоглотки. Ревматизм серця в основному вражає жіночу частину населення, проте небезпечною вважається і дитяча вікова група від 7 до 16 років. Важливу роль на поширення недуги надає і спадковий фактор: більше шансів захворіти у тих, чії родичі (сестри, брати, батьки) страждають захворюванням.

Профілактика ревматизму та його загострень полягає перш за все в укріпленні захисних сил організму (фізкультура, спорт, загартування, тощо). Необхідне покращення житлових умов хворих, зменшення скупчення людей, що попереджує поширення стрептококової інфекції. Слід проводити ретельне адекватне лікування ангін та інших загострень інфекції у носоглоточній ділянці з тривалим застосуванням антибактеріальних засобів. Недолікована ангіна – основний фактор виникнення ревматизму. Застосовується річна медикаментозна профілактика загострень ревматизму. Якщо не почати лікування цього захворювання вчасно, воно може привести до пороку серця або деформації суглобів. Пороки серця – це органічні ураження його клапанів. Вони можуть бути набутими і вродженими. Вроджені пороки є наслідком дефектів у формуванні серця і великих судин під час внутрішньоутробного розвитку дитини. Пороки серця порушують загальний кровообіг, механізм і характер якого залежать від виду пороку. Розрізняють недостатність клапанів і звуження (стеноз) клапанного отвору або одночасно і те, і друге. Ревматичні пороки серця найчастіше розвиваються при повторних ревматичних нападах. Найчастіше серце при ревматизмі уражається мітральний клапан –відбувається звуження просвіту або клапан починає пропускатися кров у неправильному напрямку. Дещо рідше спостерігаються вади аортального та інших клапанів серця. Варто враховувати, що пороки серця можуть довго не давати симптомів і виявляються лише при ретельній діагностиці. Планомірне проведення профілактики ревматизму попереджає захворювання серцево-судинної системи. Необхідні заходи, спрямовані насамперед на поліпшення матеріально-побутових умов, організацію відповідного режиму в школах, раціонального харчування. Важливим елементом профілактики ревматизму є турбота про підвищення стійкості дитячого організму шляхом загартовування, систематичних занять спортом і гімнастикою.

Лікувальну фізичну культуру застосовують у тій чи іншій формі при всіх захворюваннях серцево-судинної системи і на всіх етапах реабілітації. Вона безпосередньо позитивно впливає на функції серця і судин, їх морфологію. Лікувальна дія фізичних вправ виявляється як чотири основні механізми: тонізуючий вплив, трофічна дія, формування компенсації, нормалізація функцій, серед яких перші два є провідними.

Найбільш загальними і масовими методами немедикаментозного спрямування при ревматизмі і пороках серця є: санітарна освіта та пропаганда здорового способу життя, заходи, спрямовані на нормалізацію режиму праці, побуту і відпочинку хворих дітей, усунення, по можливості, різних факторів ризику, зокрема таких, як надлишкова вага, гіподинамія, паління, психічна перенапруга, уживання алкоголю, надмірне вживання солі, порушення ліпідного й вуглеводного обміну [3; 5; 6]. Цьому сприяє впровадження активного відпочинку, фізичної культури, подальше лікування у профілакторіях, санаторіях, будинках відпочинку.

Згідно з нашими даними, найбільш ефективним психотерапевтичним впливом при ревматизмі і пороках серця було сполучення раціональної індивідуальної та групової психотерапії, дієтотерапії і аутогенного тренування. Важливу роль у комплексному лікуванні та реабілітації наслідків ревматизму і пороків серця відіграла лікувальна фізкультура. Індивідуальна реабілітаційна програма складалася із занять ранкової гігієнічної гімнастики та лікувальної фізкультури, дозованої ходьби, прогулянок. Підбір раціонального рухового режиму проводився з урахуванням індивідуальних особливостей хворих дітей: статі, віку, висхідного фізичного стану і підготовки, рівня попередньої фізичної активності. Найбільш ефективними засобами лікувальної фізкультури при ревматизмі і пороках серця були дихальні, гімнастичні вправи на розслаблення, дозована ходьба та біг, а також спортивно-прикладні вправи.

Комплекс вправ з лікувальної гімнастики складався із гімнастичних вправ, що поліпшують мозковий кровообіг, після переведення хворих з ревматизмом і пороком серця із

щадно-тренуючого режиму рухової активності на тренуючий режим, де навантаження спрямовувались на розвиток витривалості.

З фізіотерапевтичних методів використовували гальванізацію шийних симпатичних вузлів і всієї комірцевої зони, а також методи лікувального електрофорезу, особливо із застосуванням препаратів броду, малої концентрації йоду, магнію, β-адреноблокаторів. Важливим фізіотерапевтичним методом була сауна. Сприятливий вплив на серцево-судинну систему здійснював загальний і сегментарний масаж і рефлексотерапія.

Як одн із допоміжних методів реабілітації застосовувалась фітотерапія: вживались такі трави, як настій квіток глоду, настоянка евкалипта, екстракт магнолії рідкий, валеріановий чай за Б. Вотчалом. Представлені фітопрепарати мають заспокійливу дію. Призначення їх проводилось за наявності суб'єктивної симптоматики в ситуаціях, що могли стати причиною загострення хвороби, відсутності гіпотензивного ефекту від застосування інших немедикаментозних методів лікування. Тривалість реабілітації складала 3 місяці.

Характеризуючи немедикаментозні методи реабілітації у хворих дітей із серцево-судинною патологією, необхідно ще раз підкреслити важливість комплексного підходу, раціонального поєднання різних методів лікування, максимального використання фізичних вправ, природних факторів, широкого застосування санаторно-курортного лікування, кліматотерапії тощо.

Висновок. Після 1-го місяця занять спеціальними фізичними і дихальними вправами, використання масажу, фітотерапії, фізіотерапевтичних методів у пацієнтів значно покращилось самопочуття, сон, апетит, дещо зросли фізичні показники, змінився колір обличчя, збільшилась вага тіла. Отже, основними реабілітаційними заходами при серцево-судинних захворюваннях є дотримання індивідуальної реабілітаційної програми, рухового режиму, раціонального харчування та усунення факторів ризику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко М. Л. Становлення і завдання системи професійної реабілітації інвалідів України як складової національної реабілітаційної індустрії / М. Л. Авраменко // Мед. реабілітація, курортологія, фізіотерапія. – 2005. – № 3 (43). – С. 36–38.
2. Бабов К. Д. Клинико-функциональные особенности течения восстановительного периода у больных инфарктом миокарда после тромболитической терапии на этапе санаторно-курортной реабилитации / К. Д. Бабов, Е. А. Даниленко, Ю. Т. Кизим // Мед. реабилитация, курортология, физиотерапия. – 2005. – № 4(44). – С. 5–7.
3. Грузева Т. С. Фактори ризику в формуванні здоров'я населення / Т. С. Грузева // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2003. – № 2. – С. 9–17.
4. Голяченко А. О. Відновне лікування хворих з патологією серцево-судинної системи / А. О. Голяченко // Здобутки клінічної і експериментальної медицини. – 2012. – №1. – С. 164–166.
5. Захворюваність населення на найбільш поширені хвороби / Г. М. Москалець, Л. А. Чепелевська, Н. В. Медведовська [та ін.] // Оцінка виконання міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки. – К., 2011. – С. 47–69.
6. Каусова Т. К. Профилактика первичной инвалидности вследствие основных сердечно-сосудистых заболеваний / Т. К. Каусова // Проблемы социальной гигиены и истории медицины. – 2003. – №1. – С. 21–23.
7. Поздняков Ю. М. Реабилитация больных инфарктом миокарда в больничной фазе / Ю. М. Поздняков // Практическая кардиология (справочное пособие). – М. – 2004. – С. 40–42.
8. Рудик Б. И. Ишемическая болезнь сердца: патология, классификация, диагностика / Б. И. Рудик. – Тернополь, 2002. – 205 с.
9. Beilin Z. Epidemiology of hypertension Med. int.– 2009. – №69. – P. 2856–2856.
10. Lenfant C. Can we prevent cardiovascular diseases in low and middleincome countries // Bull. WHO. – 2010. – Vol.79, №10. – P. 980–982.
11. 33-rd Bethesda preventive cardiology // Am. Coll. Cardiol.– 2002. – vol.40, №4. – p. 218–224.



УДК 378.172

Тетяна Кучер, Микола Божик

ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Статтю присвячено аналізу рівня фізичного здоров'я студентів другого та третього курсів факультету фізичного виховання. Серед первокурсників – 29 (70,73%) студентів із низьким загальним рівнем фізичного здоров'я, 10 (24,39%) студентів із рівнем нижче середнього та 2 (4,88%) – із середнім; серед третьокурсників – 24 (52,17%) студенти із низьким рівнем фізичного здоров'я, 15 (32,61%) студентів із рівнем нижче середнього та 7 (15,22%) – із середнім рівнем.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, рівень фізичного здоров'я.

The article analyzes physical health of students studied at first and second courses of Physical Education Faculty. Among the freshmen – 29 (70,73%) students are with low general level of physical health, 10 (24,39%) students are below the average level and 2 (4,88%) – the average one, among the sophomores – 24 (52,17%) students have low levels of physical health, 15 (32,61%) students have lower than the average level and 7 (15,22%) – average level.

Keywords: students, physical education, level of physical health.

Постановка та актуальність проблеми. Стан здоров'я молоді є необхідною умовою і визначальним моментом благополуччя суспільства і його прогресивного розвитку. Фізична підготовленість підростаючого покоління усвідомлюється сьогодні як важливий компонент здоров'я, фізичного розвитку, фізичної працездатності.

На сьогодні спостерігається погіршення стану здоров'я та фізичного розвитку студентської молоді: збільшення кількості серцево-судинних захворювань, погіршення функціональних резервів організму, системне порушення постави, наявність різних вад опорно-рухового апарату, зниження рівня фізичної підготовленості тощо [2, с. 9; 4, с. 65].

Для впровадження в життєдіяльність студентської молоді сучасних інноваційних технологій, які забезпечать високу працездатність та збереження здоров'я, необхідні певні знання та якісне оперативне й доступне оцінювання фізичного здоров'я студентів з метою подальшої корекції. Тому розробка здоров'язбережних та здоров'яформувальних технологій у фізичному вихованні студентів потребує подальшого розвитку для свідомого залучення до активної рухової діяльності. Проблема формування здоров'я нині стала важливою складовою майже всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вдосконалення системи фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах досліджувало чимало вчених, а саме: В. Бальсевич, 2006; С. Канішевський, 2007; Т. Круцевич, 2011; А. Магльований, 2014 та ін. Необхідно відзначити, що ряд авторів спромоглися розробити структурно-функціональні моделі теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання (В. Білогур, 2002) та спортивно-оздоровчої діяльності студентів (В. Базильчук, 2004; А. Драчук, 2005).

Значний ряд робіт учених присвячено дослідженням стану здоров'я молоді. Ними встановлено, що в більшості студентів ВНЗ України внаслідок порушення режиму праці і відпочинку, негативних звичок, на фоні гіподинамії спостерігається незадовільний рівень здоров'я.

Дослідження стану здоров'я дітей та молоді у взаємозв'язку з фізичним вихованням є надзвичайно важливим для обґрунтування профілактико-оздоровчих заходів, визначення змісту занять фізичними вправами для зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Аналіз існуючих концепцій здоров'я показує, що жодна з них не стала загальноприйнятною і не знайшла реалізації на практиці. Близько 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення в стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість, близько 70% дорослого населення – низький і нижче середнього рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61%, 20-29 років – 67,2%. Тільки протягом останніх п'яти років на 41% збільшилася

кількість учнів і студентської молоді, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [5, с. 157; 6, с. 98].

Досліджено питання індивідуалізації фізичного виховання студентів ВНЗ з різним рівнем фізичного здоров'я. Встановлено незадовільний стан показників соматичного здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості студентів. Підтверджено позитивний вплив засобів різної спортивної спрямованості на функціональний стан студентів. Розроблено методику, яка передбачає застосування диференційованих фізичних навантажень відповідно до функціональних характеристик організму студентів у процесі фізичного виховання. Запропоновано новий спосіб поділу студентів на однорідні типологічні підгрупи залежно від показників рівня соматичного здоров'я з використанням новітніх технологій. Експериментально доведено ефективність запропонованої методики індивідуалізації фізичного виховання студентів-юнаків з різним рівнем здоров'я, зокрема, зафіксовано покращання їх соматичного здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості [7, с.13].

Здоров'ям студентів можна і треба управляти шляхом організації і реалізації впливів, які спрямовані на збереження і зміцнення, насамперед, фізичного здоров'я. Характеризуючи сутність поняття «фізичне здоров'я», більшість авторів розуміють його як рівень фізичного стану організму, в основі якого лежить фізична підготовленість, оптимальний функціональний стан серцево-судинної системи як універсальний індикатор адаптаційних можливостей цілісного організму [3, с. 10].

Виходячи із вищезазначеного, мета дослідження полягала у вивченні стану фізичного здоров'я студентів факультету фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяв участь 41 студент другого курсу та 46 студентів третього курсу факультету фізичного виховання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

Для оцінки рівня фізичного здоров'я студентів за методом Г. Апанасенка [1, с. 154] вимірювали в стані спокою: життєву ємність легенів, частоту серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск, масу тіла, зріст, динамометрію кисті і час відновлення ЧСС протягом 3 хв. після 20 глибоких присідань за 30 сек. З урахуванням фізіологічних закономірностей, що проявляються залежно від ступеня розвитку фізичної якості загальної витривалості (економізація функцій і розширення фізіологічних резервів), на підставі ряду досліджень Г. Апанасенко була розроблена експрес-система оцінки рівня здоров'я. Вона складається з ряду найпростіших показників, які ранжовані, і кожному привласнений відповідний бал. Загальна оцінка здоров'я визначається сумою балів і дозволяє розподілити всіх практично здорових осіб на 5 рівнів здоров'я, що відповідають певному рівню аеробного енергопотенціалу.

Дослідження цього методу за критеріями чутливості й специфічності показало, що він найбільш інформативний і за своєю діагностичною цінністю має переваги в порівнянні з іншими методами.

В основу методики кількісної оцінки рівня фізичного здоров'я покладені показники антропометрії (ріст, маса тіла, ЖЄЛ, кистьова динамометрія), а також стан серцево-судинної системи в спокої та відновлювальному періоді після виконання дозованого навантаження у вигляді 20 присідань за 30 сек. Експериментальні дані оброблялися за допомогою загальноприйнятих методів математичної статистики (табл. 1).

За індексом маси тіла у студентів 2 та 3 курсу не виявлено розходжень. У другокурсників він дорівнює $21,65 \pm 0,30$, що відповідає 0 балів; у третьокурсників – $23,31 \pm 0,33$, що теж відповідає 0 балів. Тобто ми бачимо, що в студентів обох курсів за співвідношенням маси тіла до росту виявлено середній рівень здоров'я.

Таблиця 1

Рівень фізичного здоров'я студентів

Індекси	2 курс, (n = 41)		3 курс, (n = 46)	
	Показник	Бал	Показник	Бал
Індекс маси тіла (маса тіла / ріст ² , кг / м ²)	$21,65 \pm 0,30$	0	$23,31 \pm 0,33$	0
Рівень	Середній		Середній	
Життєвий індекс (ЖЄЛ / маса тіла, мл / кг)	$63,02 \pm 1,43$	2	$62,48 \pm 1,00$	2

Рівень	Вище за середній		Вище за середній	
Силовий індекс (динамометрія кисті / маса тіла, %)	60,78±1,74	-1	67,05±1,54	1
Рівень	Низький		Середній	
Індекс Робінсона (ЧСС* АТ _{сис} / 100, ум.од.)	95,32±2,04	-1	89,15±2,01	0
Рівень	Нижче середнього		Середній	
Час відновлення ЧСС після 20 присідань за 30 с (час, с)	140,49±6,66	1	146,74±6,92	1
Рівень	Нижче середнього		Нижче середнього	
Загальна оцінка рівня здоров'я	1		4	
Рівень	Низький		Нижче середнього	

Показники життєвого індексу в другокурсників склали 63,02±1,43, що відповідає 2 балам; у третьокурсників – 62,48±1,00, що теж відповідає 2 балам. За співвідношенням життєвої ємності легень до маси тіла у студентів обох курсів рівень здоров'я відповідає вищому за середній.

Показники силового індексу у студентів 2 курсу були на рівні 60,78±1,74 що відповідає – 1 балу; у студентів 3 курсу – 67,05±1,54, що вже відповідає 1 балу. За співвідношенням динамометрії кисті до маси тіла у студентів другого курсу діагностовано низький рівень здоров'я, а у студентів третього курсу – середній.

Індекс Робінсона, або «подвійний добуток», у юнаків 2 курсу в середньому дорівнював 95,32±2,04, що відповідає 1 балу; у юнаків 3 курсу – 89,15±2,01, що відповідає 0 балів. За співвідношенням частоти серцевих скорочень і систолічного артеріального тиску в студентів другого курсу визначено рівень здоров'я нижче середнього, а у студентів третього курсу – середній. Виявляється зворотна залежність між рівнем фізичного здоров'я та середнім значенням показника в юнаків другого та третього курсів – зі зниженням рівня фізичного здоров'я студентів спостерігається збільшення індексу Робінсона.

Час відновлення ЧСС після 20 присідань за 30 секунд у студентів 2 курсу склав 140,49±6,66 сек., що відповідає 1 балу; у студентів 3 курсу – 146,74±6,92 сек., що теж відповідає 1 балу. За відновленням серцево-судинної системи після незначного навантаження у студентів обох курсів діагностовано рівень фізичного здоров'я нижче середнього.

Загальна оцінка рівня фізичного здоров'я юнаків другого курсу дорівнює 1 балу – низький рівень, юнаків третього курсу – 4 балам та рівню нижче середнього.

Зокрема, серед другокурсників було 29 (70,73%) студентів із низьким рівнем фізичного здоров'я, 10 (24,39%) студентів із рівнем нижче середнього та 2 (4,88%) – із середнім. Серед третьокурсників – 24 (52,17%) студенти із низьким рівнем фізичного здоров'я, 15 (32,61%) студентів із рівнем нижче середнього та 7 (15,22%) – із середнім рівнем (рис. 1).

У порівнянні, за результатами загальної оцінки фізичного здоров'я, можна відзначити значно більшу кількість студентів другого курсу з низьким рівнем фізичного здоров'я – на 18,56%, меншу з нижче середнім рівнем – на 8,22% та середнім – на 10,34%, ніж у студентів третього курсу.

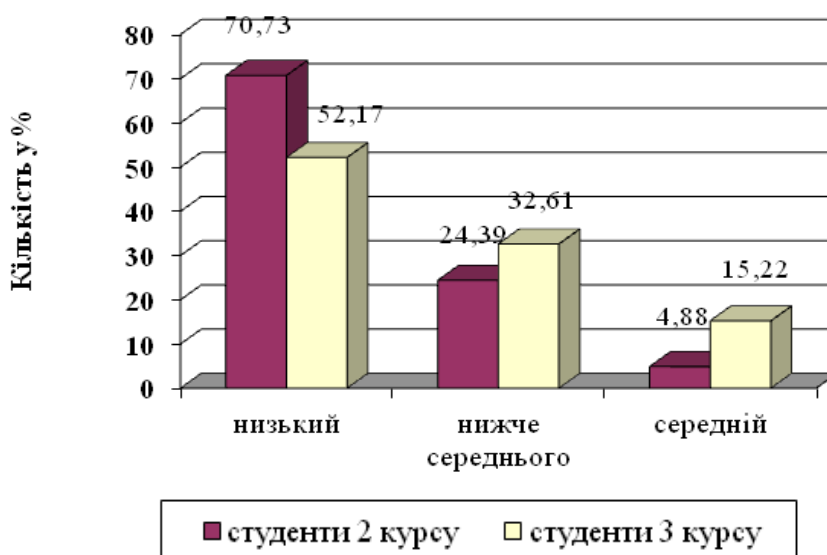


Рис.1 Рівень фізичного здоров'я студентів

Відмічено, що між рівнем фізичної підготовленості та рівнем фізичного здоров'я існує прямо пропорційна залежність. Це дозволяє стверджувати, що оцінка за виконання студентами нормативів з фізичної підготовки опосередковано розкриває стан здоров'я студента. Тестування стану здоров'я юнаків обох курсів показало, що рівень їх здоров'я мав широкий ступінь градації – від низького до вище за середній, високий рівень фізичного здоров'я взагалі не був виявлений.

Висновки з даного дослідження. У результаті проведеного дослідження нами визначено, що контингент студентів другого та третього курсів факультету фізичного виховання представлений рівнями здоров'я – від низького до вищого за середній. Серед другокурсників – 29 (70,73%) студентів із низьким загальним рівнем фізичного здоров'я, 10 (24,39%) студентів із рівнем нижче середнього та 2 (4,88%) – із середнім; серед третьокурсників – 24 (52,17%) студенти із низьким рівнем фізичного здоров'я, 15 (32,61%) студентів із рівнем нижче середнього та 7 (15,22%) – із середнім рівнем. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у корекції фізичного здоров'я студентів з допомогою спеціальної програми фізичного виховання та перевірки її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с.
 2. Благій О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О. Благій, Є. Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання. 2006. – № 4. – С. 8–11.
 3. Бушуєв Ю. В. Рівень фізичного здоров'я студентів як клініко-фізіологічна основа фізичного виховання у вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.01.24 – лікувальна фізкультура та спорт. медицина / Ю. Л. Бушуєв. – Дніпропетровськ, 2007. – 21 с.
 4. Євтух М. І. Аналіз стану фізичної підготовленості студентів ВНЗ / М. І. Євтух, І. М. Григус // Спортивна наука України. – 2011. – № 9. – С. 62–67.
 5. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.
 6. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2010. – 248 с.
- Салук І. А. Індивідуалізація фізичного виховання студентів з різним рівнем здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання / І. А. Салук. – К., 2010. – 20 с.



УДК 378

Володимир Прокопович

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ СТУДЕНТОК ПІД ЧАС МЦ

Розглянуті питання сучасного ставлення до проблем занять фізичною культурою і спортом студенток під час менструальних циклів. Визначено роль і вплив фізичних навантажень на жіночий організм під час МЦ. Важливим фактором є індивідуальний підхід до проблем жіночих занять фізичною культурою і спортом на основі багаторічних спостережень.

Ключові слова: менструація, фізичне навантаження, фізична культура, тренування.

Consideration of questions related to the problems of modern physical training and sport of students with menstrual cycles. Definitely the role and influence of physical activity on a female organism during the MC. The important factor is the individual approach to the problems of women employment physical culture and sport based on years of observation.

Key words: menstruation, physical activity, training.

Постановка та актуальність проблеми. Сучасна молода людина, якщо вона себе вважає істинно культурною, освіченою, повинна знати фізіологічні особливості власного організму і прагнути на основі цих знань організувати своє динамічне життя так, щоб воно було тривале, гармонійне і плідне.

Здоров'я молодій фізично формуючій жінки – це її багатство, його потрібно зберігати і постійно зміцнювати, попереджуючи захворювання, в тому числі ті, які виникають під час фізіологічних щомісячних циклічних змін. Потрібно знати елементарні правила їх профілактики і щомісячно протягом всього життя дотримуватись.

При систематичних заняттях фізичною культурою і спортом та іншими формами оздоровлення формується резистентність організму молодій жінки до різних видів фізичних та психічних навантажень, яка дає змогу під час МЦ легше переносити життєві навантаження. Сучасна молода жінка повинна показувати, що вона ні в чому не хоче поступитися чоловікові.

Усе більше жінок відвідують різні види фізичних занять (заняття з ф. к., заняття в фітнес-центрах і т. п.), заняття спортом. Але не менш важливим фактором для жінки є фактор збереження здоров'я в період менструацій з подальшим збереженням дітородних функцій.

До останнього часу жінок застерігали від занять фізичною культурою і спортом під час менструацій і вагітності, оскільки це може завдати патологічної шкоди жіночому організму і цілому здоров'ю. І це твердження інколи має рацію, тому спеціалісти підходять до кожної жінки індивідуально, чітко розуміючи, коли такі обмеження є насправді корисними. Ця тема менструацій буде завжди актуальна, і будуть завжди виникати невирішені питання в цій галузі через різні причини, а саме:

- часто заборонена (сором'язлива) тема між викладачами, тренерами і спортсменками;
- некомпетентність у розумінні фізіологічних процесів, які відбуваються під час менструацій як зі сторони молодій жінки, так і зі сторони викладача або тренера;
- неприязнь і відсутність співчуття зі сторони чоловічої статі щодо цієї теми.

На сьогоднішній день проведено доволі багато наукових досліджень, як фізичні навантаження впливають на менструації, але ми не можемо узагальнити їх через індивідуальні особливості жінок. Оскільки циклічні щомісячні гормональні коливання можуть серйозно впливати і відбиватись на фізичному потенціалі жінок, хоч у всіх це відбувається по-різному.

Сучасний навчальний процес за своєю технологією насичений обсягом різноманітної інформації, складною побудовою, специфічністю та умовами проведення занять висуває до студентської молоді складні вимоги, які не завжди відповідають їхнім індивідуальним, віковим, інтелектуальним, фізіологічним та фізичним можливостям. Такий дисбаланс у процесі сучасного динамічного навчання призводить до зниження компенсаторних та адаптаційних можливостей молодого організму.

Слід відзначити, що в переважній більшості студентів відзначається споживацьке ставлення до власного здоров'я, на низькому рівні перебуває мотивація до ведення здорового способу життя (М. Валенський, А. Горшков, 2007 та ін.). Усе це призводить до погіршення здоров'я студентської молоді, в тому числі негативно впливає на успішність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За всіма нозологічними формами рівень захворюваності жіночого студентського контингенту значно вищий, ніж у чоловічого, в тому числі з різних причин спостерігаються порушення МЦ у студенток. Враховуючи сучасні навантаження і вимоги до активності організму, організм людини настільки пристосувався до різних навантажень, що вони стали необхідними для нормального функціонування організму. За інтенсивністю фізичне навантаження можна поділити на такі групи [4]:

1. Мале. Недостатнє для досягнення помітного фізіологічного ефекту.
2. Відновлювальне. Недостатнє для підтримки досягнутого рівня фізичного розвитку, але таке, що прискорює відновлення після виконання тренувального навантаження.
3. Підтримуюче. Недостатнє для подальшого розвитку адаптаційних змін, але таке, що запобігає зворотному розвитку тренуваності.
4. Тренуюче.
5. Надмірне.

І це важливо при виборі фізичного навантаження під час МЦ для студенток.

Під менструальним циклом розуміють ще один із проявів складного біологічного процесу в організмі жінки, який виражається в закономірних циклічних змінах функцій статевої системи з одночасними циклічними коливаннями функціонального стану жіночого організму: нервової, серцево-судинної, ендокринної та ін. МЦ – це проміжок часу від першого дня появи менструації до наступного першого дня наступної менструації, який повторюється з правильними проміжками часу 21 – 28 – 35 днів. 21-денний цикл зустрічається у 28% жінок, 28-денний у 54%, 35-денний у 12%, 42-денний у 6%. Ідеальним вважається цикл, який продовжується 28 днів. МЦ поділяються на наступні фази: менструальна фаза, постменструальна фаза, овуляторна фаза, постовуляторна фаза, предменструальна фаза [2; 3; 5].

Перший день – це відділення всередині маточної оболонки. Звично, якщо немає патології, МЦ закінчується на п'ятий день і матка готується до прийому яйцеклітини. Фаза від першого дня до овуляції (в основному 15 днів) називається *фолікулярною*. Лютеальна фаза продовжується від овуляції до наступної менструації. Стероїдні гормони, в основному естроген і прогестерон, регулюють різні фази МЦ [2; 5].

Ми знаємо, що у жінок симптоматика, що супроводжує МЦ, різна. Деякі жінки не відчувають особливих симптомів, а інша група має значний емоційний, психічний і фізичний дискомфорт. Зміни, які відбиваються на якості занять з фізичної культури чи на тренуваннях, мають різні наслідки. Одні скаржаться на погане самопочуття, больові синдроми в ділянці спини, паху, живота, пригнічення працездатності (іноді інтелектуальній), інші не спостерігають особливих змін.

У спорті деякі жінки досягали видатних результатів в час МЦ, іншим доводилось докладати максимум вольових зусиль, досягаючи мети. Такі ж процеси ми спостерігаємо під час занять фізичною культурою: одні студентки легко переносять фізичні навантаження, інші – важко або від них відмовляються.

Більшість наукових праць доводять, що заняття фізичною культурою і спортом не шкодять жінкам під час менструального циклу, але коли проводиш елементарні обстеження, то можна почути скарги на різну симптоматику, а саме: болі в спині, в животі, головокружіння та швидко втому. Результати наукових експериментів доволі суперечливі. Більшість наукових даних свідчать про вплив передменструального синдрому на показники фізичної активності, а в спорті – на спортивні результати. Яка жінка не знайома зі вздуттям, болем голови, втому і спазмами під час пізньої лютеальної фази. Більшість досліджень відмічають відчуття напруги в передменструальні і перші дні. На показники важкості виконання фізичних вправ впливають біль у грудях, спазми шлунку і загальна втома. Деякі експерименти показують зниження швидкості реакції, нейром'язової координації і спритності в передменструальну та менструальну фази. Є докази змін рівня цукру в крові, темпів дихання і терморегуляції під час менструального циклу, незначне пониження аеробних можливостей і сили. Причини тут чисто фізіологічні.

Важливим наслідком фізичної перевтоми в частині адаптації організму жінок в перенесенні великих фізичних навантажень є виникаючі в процесі фізичних тренувань порушення ритмічності функціонування жіночої репродуктивної системи.

Більшість дослідів, які перевіряли зв'язок менструального циклу і спортивних показників, не знаходили його, але із багаторічного досвіду роботи автора з жіночими командами і студентками можна зробити висновок, що це дуже індивідуальне питання і буде залежить від ряду факторів.

Немала частка жінок страждають від судом, передменструального синдрому або важких кровотеч, на відміну від інших, а цей фактор буде впливати як на заняття фізичними навантаженнями, так і на більш вагомій тренування. У багатьох жінок в передменструальний і менструальний періоди відбувається підвищення загального тону організму: підвищується ЧСС, піднімається АТ, температура тіла, нервова збудженість. В окремих випадках жінки скаржаться на загальне зниження активності, головні болі, підвищену дратівливість, болі в попереку, внизу живота та інші відхилення. Однозначно, що в більшості жінок з такими показниками загальна працездатність знижується. А у більшості здорових жінок оваріально-менструальний період звично не викликає змін працездатності, спостерігається ледь підвищена чутливість і реакція організму на фізичні навантаження.

Із досвіду роботи в першому випадку ми знижували рівень, обсяг та інтенсивність фізичних навантажень; у другому – звертались до спеціалістів гінекології, які призначали медикаментозне лікування для нормалізації фізіологічних функцій жіночого організму. Якщо менструації приходять в певні терміни з постійною тривалістю, однаковими втратами крові, то це стійкі цикли. Це спостерігається приблизно у 68,8 % жінок-спортсменок (за Л. Старцевою). У цьому випадку під час менструацій відмічається добре самопочуття і адаптація до фізичних навантажень. Ця група жінок може проводити тренувальні заняття, (із виключенням силових вправ і вправ із напруженням), необхідно обмежити стрибкові вправи та інтенсивність фізичних напружень під час занять фізичною культурою і спортивних тренувань.

При загальній слабкості, сонливості, швидкому наступанню втоми в менструальному періоді слід обмежитись гімнастикою. При нестійкому циклі і поганому самопочуттю заняття фізичними вправами в цей період небажані або взагалі виключені. Що стосується участі в спортивних змаганнях під час менструацій, то такі рішення приймаються індивідуально, стосуються тільки добре тренуваних і здорових жінок, котрі мають великий спортивний досвід, високі результати і які протягом великого тренувального і змагального часу вели спостереження за реакцією організму в цей період.

Важливо розуміти як жінкам, так і викладачам чи тренерам, що до кожної жінки треба підходити індивідуально. Загальний підхід до занять фізичними навантаженнями або занять спортом не може бути для всіх однаковим. Ретельний контроль тренувального процесу і його вплив на зміни, які відбуваються в жіночому організмі, можуть підняти рівень фізичних можливостей і знизити ризики травмування. Сучасний науковий підхід до цих питань – це база успіху.

Формування мети та завдань статті. Метою статті є вивчення об'єктивних і суб'єктивних причин формування студенток ВНЗ до фізичних занять на передодні та під час МЦ, ставлення до спортивно-оздоровчих потреб студенток 1-2 курсів в період МЦ. Важливим моментом є формування взаєморозуміння між студентками і викладачами, тренерами під час занять з фізичної культури і спорту в проблемі МЦ.

Завдання дослідження – оцінити функціональний стан студенток під час занять фізичними вправами в період МЦ, оцінити частоту і характер менструальних порушень в залежності від фізичного навантаження.

Матеріал і методи досліджень. Для розв'язання поставленого завдання вивчали функціональний стан студенток 1-2 курсів Кременецької ОГПА ім. Тараса Шевченка із різними фізичними навантаженнями в період МЦ протягом осіннього навчального семестру 2016–2017 року. Це були студентки без фізичних обмежень, які належали до трьох фізичних груп: основної, підготовчої і спеціально-медичної. За показниками фізичного розвитку, захворювання і самопочуття під час МЦ враховували рівень фізичних навантажень. У спостереженнях брала участь 91 студентка 1-2 курсів, які займались двічі на тиждень заняттями з фізичної культури.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Спостереження були направлені на виявлення шляхів оптимізації навчального процесу, який буде ефективний за умов врахування потреб студенток із застосуванням різноманітних засобів

фізичного виховання, наукових технологій навчання, систематичності процесу навчання його кінцевою метою якого є набуття знань, умінь і навичок використовувати фізичні вправи, фізичні навантаження для організації моторної активності, зміцнення здоров'я в фазі МЦ.

Первинні опитування виявили, що менструальний цикл систематично реєструють тільки 70% студенток. У більшості опитованих менструальний цикл сформований і у 80% – регулярний і унормований. Елементарні знання і уявлення про фізіологію в аспектах МЦ у жінок виявлено, тільки в 9% студенток. 100% студенток відзначили відсутність кваліфікованих якісних пояснень, як займатися фізичною культурою і спортом під час МЦ зі сторони викладачів та тренерів в середній школі і ВНЗ. 80% студенток систематично не проходять профілактичні огляди у гінекології, тільки 20% рідко звертаються при наявності запальних процесів і захворювань. Краща ситуація з сан. освітою в студенток з міст, але у ВНЗ їх кількість становить близько 20%. Мотивацію до занять фізичною культурою і спортом для збереження і покращення власного здоров'я підтверджують 8,5% студенток, 91,5% заняття з фізичного виховання відвідують через наявність заліку. Слід відмітити, що займаються фізичною культурою під час МЦ тільки 30% студенток, решта або переносять важко, або використовують для того, щоб не займатись.

У спостереженнях взяла участь 91 студентка 1-2 курсів (11-ДПК – 35 ж., 11-У, 11-Н – 25 ж., 21-СП – 18 ж., 21-У, 21-Н – 23 ж.). Реакція студенток на запропоновані фізичні навантаження в різні фази МЦ (табл. №1).

Таблиця 1

Вплив МЦ на самопочуття студенток в залежності від фізичного навантаження

Рівень навантаження	Переддень МЦ Виконували фіз. навантаження	1-2 день МЦ Виконували фіз. навантаження	3-4 день МЦ Виконували фіз. навантаження	5 день МЦ Виконували фіз. навантаження
<i>мале</i>	14	18	12	10
<i>відновлююче</i>	12	24	38	41
<i>підтримуюче</i>	57	8	27	25
<i>тренуюче</i>	7	1	3	12
<i>надмірне</i>	0	0	2	2
<i>Не виконували</i>	1	39	9	1

Усі студентки виконували запропоновані для них фізичні навантаження згідно із завданнями навчальної програми і умовами проведення занять. Кожна студентка мала право вибору рівня навантаження або відмови від нього. Вагітна студентка взагалі відмовилася займатися ф. к. на ранній стадії вагітності (5-6 тиждень). 39 студенток відмовлялися виконувати фізичні вправи і фізичні навантаження, особливо в перший і другий день МЦ, посилюючись на больові синдроми і значні виділення. 9 студенток відмовлялися виконувати ф. в. і ф. н., особливо в третій і четвертий день МЦ.

Отримані дані спостережень свідчать, що всі студентки перед проведенням занять з фізичної культури й спорту повинні пройти індивідуальне обстеження в гінеколога для визначення функціонального стану та планування фізичного навантаження під час цих занять в період МЦ.

Зменшити біль у період МЦ під час занять фізичними вправами можливо при використанні малих, відновлюючих і підтримуючих навантажень, завдяки легким гімнастичним і силовим вправам для м'язів верхньої частини живота. Хоч і кількість виділень крові може збільшитись, але менструація стане не така хвороблива.

Регулярні заняття фізичною культурою і спортом із часом зменшать хворобливий стан жіночого організму під час МЦ. Підтверджується факт, що сьогодні недооцінюється роль фізичної культури у збереженні здоров'я жінок. Покращання фізичного здоров'я жінок можливе тільки при об'єктивному дослідженні їхнього фізіологічного стану та наукового обґрунтовані їхніх фізичних навантажень. Вивчення даної теми дасть змогу виявити шляхи оптимізації навчального процесу, який буде ефективний за умов його побудови при активній участі студенток із застосуванням різноманітних підходів і засобів фізичного виховання, упровадження нових технологій навчання, систематичності процесу навчання.

Його кінцевою метою є набуття знань і досвіду, умінь і навичок використовувати фізичні навантаження для організації рухової активності, збереження і зміцнення здоров'я студенток під час менструальних циклів.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Менструальний цикл впливаючи на фізичний та емоційний стан жінки, пов'язаний із ризиком отримати травму. Порушення МЦ у студенток може бути результатом неконтрольованих напружених тренувальних або надмірних занять. Викладачам, тренерам і студенткам необхідно гнучко підходити в кожній окремій ситуації, щоб ефективно впроваджувати тренувальні ефекти, не порушуючи періодичність МЦ, тим самим не провокуючи патологічні зміни в репродуктивній фізіології жінки. Слід дуже обережно підходити до студенток зі слабким фізичним розвитком та малотренованих, обмежуючи фізичні навантаження, поступово адаптуючи організм жінки до фізичних навантажень не залежно від фази МЦ.

Розв'язання цих питань потребує роз'яснювальної роботи серед студенток, систематичної перепідготовки викладачів, проведення методичних об'єднань, семінарів із цієї проблеми. Розробити модель фізичного виховання для впровадження моніторингу фізіологічного стану студенток період МЦ. Подальші дослідження будуть направлені на пошук шляхів контролю не тільки фізичного, а й фізіологічного стану студенток ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 1997. – 587 с.
2. Похолодчук Ю. Т., Свечникова Н. В. Современный женский спорт / Ю. Т. Похолодчук, Н. В. Свечникова. – К. : Здоров'я, 1987. – 189 с.
3. Женский спорт / [под ред. А. Р. Радзиевского]. – К. : КГИФК, 1975. – 66 с.
4. Филимонов В. И. Руководство по общей и клинической физиологии / В. И. Филимонов. – М. : Мед. М. [б.и.], 1990. – 319 с.
5. Шахлина Л. Г. Медико-биологические основы спортивной тренировки женщин / Л. Г. Шахлина. – К. : Наукова думка, 2002. – 326 с.
6. Про організацію занять з дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ України / Інструктивний лист МОН № 1/9-582 від 31.08.09 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ministry@mon.gov.ua>



УДК 37.04

Сергій Сиротюк, Галина Кедріч

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 13-14 РОКІВ З УРАХУВАННЯМ СТРУКТУРИ МОТОРИКИ

Характеризується проблема індивідуалізації фізичного виховання. Визначаються умови диференційованого підходу при вихованні фізичних здібностей в залежності від структури моторики і фізичних можливостей, пов'язаних із типами будови тіла учнів 13-14 років. Обґрунтовуються теоретичні передумови удосконалення фізичного виховання учнів 13-14 років на основі врахування структури моторики.

Ключові слова: соматотип, фізична підготовленість, фізичний розвиток, структура моторики, учні, антропометрія.

The article deals with the problem of individualization of physical education. The article determines the conditions of differentiated approach while physical aptitudes development on the base of motility structure and physical abilities which depend on 13-14-year-old pupils' body type. Theoretical backgrounds of physical education improvement of 13-14-year-old pupils on the base of motility structure are revealed.

Key words: somatotype, physical preparedness, physical development, motility structure, pupils, anthropometry.

Постановка проблеми. Фізичне виховання підростаючого покоління усвідомлюється сьогодні як важливий компонент здоров'я, фізичного розвитку, підґрунтя високої працездатності. У наш час спостерігається стійке погіршення стану здоров'я та фізичного розвитку учнівської молоді.

Аналіз існуючих концепцій здоров'я показує, що жодна з них не стала загальноприйнятною і не знайшла реалізації на практиці. Одним з головних питань, які сьогодні розробляються загальною і спеціальною педагогікою, є реалізація індивідуального підходу до учнів через диференційоване навчання. На жаль, для вчителя фізичної культури існує лише «середньостатистичний» учень. Не береться до уваги, що, крім інтелектуальної і психологічної індивідуальності, існує і фізична.

У шкільній програмі з Основ здоров'я і фізичної культури вказується, що основним організаційно-педагогічним принципом фізичного виховання учнів є диференційоване використання засобів фізичної культури з урахуванням стану здоров'я, ступеня фізичного розвитку та рівня фізичної підготовленості. Проблема удосконалення фізичної підготовленості до сьогоднішнього часу не вивчена до кінця і, що найважливіше, – не індивідуалізована.

На сучасному етапі пропонуються різні підходи до диференціації фізичної підготовки [1]. На практиці найчастіше рекомендується використовувати просту схему розподілу дітей на три групи в залежності від рівня фізичного розвитку або фізичної підготовленості (середній, вище за середній, нижче за середній).

Передумовою успішного вирішення проблеми індивідуалізації фізичної підготовки є врахування конституційних типів будови тіла. В останні роки інтенсивно розробляється можливість диференційованого фізичного виховання [3; 6]. З'явилися нові розробки тренувальних режимів і методів контролю з урахуванням типу будови тіла школярів (В. Зайцева, В. Губа) [3; 5]. Зокрема, показано, що рухові можливості пов'язані з соматотипом, а вплив на «ведучі» фізичні якості основних соматотипів є найбільш ефективним [5].

Л. Волков вважає, що визначення відповідності тренувальних навантажень індивідуальним можливостям організму, одне з найголовніших питань. Від правильного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить успіх усього навчально-тренувального процесу [2].

Так, у роботах В. Зайцевої, Д. Піскової показано, що найбільш ефективним підходом у фізичному вихованні учнів при розвитку фізичних здібностей є врахування індивідуальних особливостей структури моторики учнів.

Виникла гостра необхідність докорінного вдосконалення фізичної індивідуалізації підготовки учнів, пошуку принципово нових підходів до виховання основних фізичних здібностей. Мова йде про застосування таких форм, засобів і методів педагогічного впливу на учнів, які б максимально враховували їх конституційні особливості, інтереси, мотиви, потреби, вроджені спортивні задатки, і сприяли зміцненню їх здоров'я. Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробленість у теорії і практиці фізичного виховання зумовили вибір теми і мети нашого дослідження.

Об'єкт дослідження – процес індивідуалізації фізичної підготовки учнів 13-14 років.

Предмет дослідження – визначення умов диференційованого підходу при вихованні фізичних здібностей в залежності від структури моторики і фізичних можливостей, пов'язаних із типами будови тіла учнів 13-14 років.

Мета дослідження – обґрунтування теоретичних передумов удосконалення фізичного виховання учнів 13-14 років на основі врахування структури моторики.

В основу наукового дослідження покладена гіпотеза, що ефективність фізичної підготовки учнів забезпечується, якщо в процесі виховання фізичних здібностей будуть враховані індивідуальні особливості структури моторики пов'язані із соматотипом та диференційовані педагогічні прийоми щодо їх розвитку [4]. Фізичне виховання побудоване з урахуванням структури моторики учнів і спрямоване на удосконалення домінуючих фізичних здібностей, дозволить збільшити обсяг і інтенсивність фізичних навантажень, а також підвищити ефективність уроків фізичної культури.

Відповідно до теми роботи були поставлені такі завдання дослідження:

1. Визначити і оцінити рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості учнів 13-14 років, які навчаються в ЗОШ № 4 м. Кременця.
2. Оцінити можливості використання особливостей структури моторики для індивідуалізації удосконалення фізичних здібностей учнів 13-14 років.

3. Розробити індивідуальні тренувальні програми і комплекси фізичних вправ для удосконалення фізичних здібностей учнів 13-14 років на основі врахування структури моторики

4. Оцінити ефективність експериментальних тренувальних програм (цілеспрямований вплив на ведучу фізичну якість) в удосконаленні фізичної підготовленості учнів на основі врахування структури моторики пов'язаної із соматотипом.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувалися наступні методи: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, антропометричне вимірювання, педагогічне тестування, конституційні антропометричні індекси, природний педагогічний експеримент, математично статистичні обробки результатів дослідження.

Для вирішення завдань, поставлених у роботі, проводилося експериментальне дослідження. В експерименті взяло участь 45 учнів 13-14 років, які навчаються в ЗОШ № 4 м. Кременця.

На першому етапі дослідження нами виявлені особливості фізичного стану учнів і розроблена експериментальна методика індивідуалізації розвитку фізичних якостей на основі врахування структури моторики пов'язаної з соматотипами учнів. Змістом запропонованої нами методики була диференціація фізичної підготовки з урахуванням структури моторики, пов'язаної з соматотипами учнів.

На другому етапі виявлені педагогічні умови підвищення ефективності фізичної підготовки учнів із застосуванням диференційованого фізичного виховання.

На третьому етапі проводилась експериментальна перевірка ефективності запропонованих технологій у досліджуваному процесі.

Перевірка результативності формуючого експерименту включала динаміку фізичного розвитку, оцінку вихідного і заключного рівнів фізичної підготовленості.

Перед початком дослідження було сформовано дві групи: в експериментальній групі (30 учнів) на початку і в кінці основної частини уроку виховання фізичних якостей проводилося з врахуванням структури моторики учнів. Педагогічний експеримент був спрямований на удосконалення ведучих фізичних якостей. У контрольній групі (15 учнів) застосовувалася традиційна методика проведення уроків – рівномірний вплив на рухові якості.

Методика визначення фізичного розвитку включала вимірювання і оцінку показників довжини тіла, маси тіла і окружності грудної клітки. Антропометричні вимірювання здійснювались загально прийнятими правилами з використанням спеціальних приладів: медичної ваги, антропометра, сантиметрової стрічки. Для визначення надлишку або дефіциту маси тіла визначався індекс Кетле. Він дає змогу оцінити також рівень фізичного розвитку.

Для визначення конституційного типу інформативним є індекс Пінье – довжина тіла, см – (маса, см + об. гр. кл., см).

Для визначення вихідного рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості, індивідуально-типологічних особливостей структури моторики дослідження проводилися у двох напрямках: шляхом порівняння середньовікових даних (без урахування соматотипу) і середньо-типологічних значень структури моторики.

Отримані середні результати розмірів тіла (довжини, окружності грудної клітки і маси тіла) засвідчили, що фізичний розвиток учнів 13-14 років як у експериментальній так і в контрольній групах нижче за середній. Найбільше відставання спостерігається масі тіла. Лише у десяти із 45 учнів за індексом Кетле фізичний розвиток оцінений як середній та вище за середній. У решти учнів – нижче за середній та низький. Різниця середніх вихідних показників фізичного розвитку до проведення педагогічного експерименту в контрольному класі і експериментальному статистично невірогідна.

Особливий інтерес становить вивчення даних про конституційні особливості будови тіла, які ми визначили за допомогою номограми (за даними окружності грудної клітки і довжини тіла), розробленої В. Д. Сонькіним для вчителів фізичної культури

У більшості учнів спостерігається астено-торакальний і м'язовий тип будови тіла. У 23 (51 %) учнів – астено-торакальний, у 19 (42 %) – м'язовий і лише у 3 (6,7 %) – дигестивний.

Таблиця 1

Результати тестування фізичної розвитку учнів 13-14 років до і після експерименту (експериментальна група)

Статистичні величини	Довжина тіла		Маса тіла		ОГК		Індекс Піньє	Індекс Кетле		Соматотип
	(см)	рів	(кг)	рів	(см)	рів	(у.о)	(г/см)	рів	
До експерименту										
M	153	с	38,9	н.с	74,1	с	40,9	254,4	н.с	А-Т
δ	9,3		6,3		5,4		12,3	40,4		
m ±	1,69		1,1		1,0		2,2	7,3		
Після експерименту										
M	158,3	с	39,4	н.с	76,4	с	42,3	252,8	н.с	А-Т
δ	10,4		6,5		4,9		11,9	39,4		
m ±	1,89		1,2		0,9		2,1	7,1		
t	2,04		0,3		1,7		0,5	0,1		
P	<0,05		> 0,5		> 0,1		> 0,5	> 0,5		

Для проведення педагогічного експерименту – диференційованої фізичної підготовки на основі особливостей структури моторики пов'язаної з соматотипом було виділено 2 експериментальні групи учнів: «витривалих» і «швидкісно-силових». Учні, які показали кращі результати в тестах на витривалість, частіше належали до астено-торакального типу будови тіла; а ті, які були кращими в тестах на швидкісну силу, – до м'язового. Викладене дозволяє констатувати, що фізичні можливості учнів визначає структура моторики, яка пов'язана із соматотипом.

У результаті застосування запропонованих диференційованих програм, спрямованих на удосконалення фізичних здібностей з врахуванням структури моторики учнів, спостерігалася позитивна динаміка росту більшості показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості (таблиці 1 – 4). В експериментальній групі достовірна різниця до і після експерименту була виявлена: в довжині тіла, силових, швидкісно-силових здібностях, спритності і витривалості. У контрольній групі достовірних покращень не спостерігалось.

Таблиця 2

Результати тестування фізичної розвитку учнів 13-14 років до і після експерименту (контрольна група)

Статистичні величини	Довжина тіла		Маса тіла		ОГК		Індекс Піньє	Індекс Кетле		Со-матотип
	(см)	Рів.	(кг)	Рів.	(см)	Рів.	(у.о)	(г/см)	Рів.	
До експерименту										
M	150	с	36,75	н.с	73,1	с	38,1	247,3	н.с	А-Т
$\pm \delta$	10,6		6,7		4,3		12,1	30,4		
M ±	3,0		1,9		1,2		3,5	11,2		
Після експерименту										
M δ	152,8	н.с	37,2	н.с	74,1	с	42,3	246,1	н.с	А-Т
\pm	10,2		6,1		4,6		11,9	38,6		
m ±	2,9		1,7		1,3		3,4	11,0		
t	0,7		0,2		0,6		0,6	0,1		
P	>0,5		>0,5		>0,5		>0,5	>0,5		

Результати тестування фізичної підготовленості учнів експериментальної групи представлені в таблиці 3. Достовірно зросли всі показники: на витривалість – P<0,02,

швидкісну силу – $P < 0,05$, спритність – $P < 0,05$ і сила – $P < 0,05$. Приріст результатів за час експерименту (другий семестр) становив: витривалість – 4,94 %, швидкісна сила – 4,45 %, спритність – 3,6 %. Найбільший приріст був у силі – 22,8 %. Г. М. Максименко (1992) експериментально довів, що для новачків добрими темпами розвитку витривалості і швидкісно-силових якостей за період року є 9,5-12%. Таким чином, можна вважати, що запропонована нами методика є ефективною для удосконалення фізичних здібностей учнів.

Таблиця 3

Результати тестування фізичної підготовленості учнів 13–14 років після педагогічного експерименту (експериментальна група)

Статистичні величини	Стрибок у довжину з місця. (см)			Човниковий біг (4*9м.) (с.)			Підтягування на турніку (разів)			Біг 1500 м (хв,с)		
	Рез.	Держ тест	Шк. пр	Рез.	Дер тест	Шк. пр	Рт	Дер тест	Шк. Пр.	Рез.	Дер тест	Шк.п р.
До експерименту												
M	161	2	3	11,3	3	6	3,5	0	4	498	1	1
$\pm \delta$	18,6			0,7			1,7			44,3		
$m \pm$	3,4			0,12			0,3			8,1		
Після експерименту												
M	172	2	5	10,9	3	8	4,4	0	5	474	2	3
$\pm \delta$	17			0,8			1,7			42,9		
$m \pm$	3,1			0,15			0,3			7,8		
<i>t</i>	2,38			2,1			2,1			2,14		
<i>P</i>	$< 0,05$			$< 0,05$			$< 0,05$			$< 0,05$		

У контрольній групі, де використовувались засоби загальної фізичної підготовленості без врахування соматотипів, результати були значно гіршими. Із характеристики динаміки фізичної підготовленості учнів контрольної групи (таблиця 4) видно, що в тестах на витривалість і швидкісну силу відбулись незначні статистично недостовірні зміни ($P > 0,5$). Темпи приросту результатів були в два-два з половиною рази менші, ніж в експериментальній групі. Дещо кращими були зрушення в силовому тесті – 5,26 %.

Необхідно відмітити, що обсяг фізичних навантажень для контрольної і експериментальної груп планувались однакові. Менший ефект в контрольній групі пояснюється тим, що тут не застосовувалась диференціація фізичної підготовки в залежності від структури моторики, з переважним розвитком «домінуючої» якості.

Таблиця 4

Результати тестування фізичної підготовленості учнів 13-14 років після педагогічного експерименту (контрольна група)

Статистичні величини	Стрибок у довжину з місця (см)			Човниковий біг (4*9м.) (с.)			Підтягування на турніку (разів)			Біг 1500 м (хв,с)		
	Рез.	Держ тест	Шк пр	Рез.	Дер тест	Шк пр	Рт	Дер тест	Шк Пр.	Рез.	Дер тест	Шк. пр.
До експерименту												
M	155	1	2	11,2	3	7	3,7	0	4	509	1	1
$\delta \pm$	18,0			0,6			1,78			36,3		
$m \pm$	5,9			0,17			0,5			10,3		

Після експерименту												
M	158	1	2	11,1	3	7	3,9	0	4	504	2	1
δ_{\pm}	17,9			0,7			1,6			33,5		
m_{\pm}	5,0			0,2			0,5			9,6		
t	0,4			0,38			0,3			0,35		
P	>0,5			>0,5			>0,5			>0,5		

Висновки.

1. Вихідний рівень середніх показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості учнів 13-14 років, які взяли участь в експерименті, – нижче за середній. Результати констатуючого тестування показали, що в більшості учнів (62%) рівень загальної фізичної підготовленості незадовільний. Нормативні вимоги у випробуваннях на витривалість виконувало лише 35%; на швидкісну силу – 20%, на силу – менше 17,7% учнів

2. Учні 13-14 років характеризуються великою варіативністю за основними проявами фізичного розвитку і фізичних якостей. Даний підхід може бути реалізований на основі виявлення індивідуальної структури моторики, яка пов'язана з конституційними особливостями учнів і визначає вибір найбільш ефективного режиму навантажень, причому в більшості випадків ефективнішим є вплив на домінуючу фізичну здібність учня.

3. Виявлено типові варіанти структури моторики – спринтерів і стаєрів. Класифікація цих особливостей дозволила нам виділити дві основні групи учнів, в основу яких були покладені домінуючі ознаки моторного розвитку. Перший тип характеризувався кращим розвитком швидкісно-силових якостей, другий – витривалості.

4. Диференційований підхід на основі врахування структури моторики, спрямований на домінуючу якість, є важливим фактором у досягненні позитивних результатів фізичної підготовленості учнів. Можливість використання більш високих тренувальних навантажень при даному підході формує стійкий інтерес до занять, активізує рухову активність, сприяє позитивному розвитку відстаючих якостей.

5. Для удосконалення фізичних здібностей учнів 13-14 років ефективним виявився наступний обсяг фізичних навантажень: здібності, яка є ведучою, пропонується відводити від 70 до 80% загального обсяг вправ на занятті; силовим якостям (якщо вони не ведучі) – від 10 до 15% швидкісно-силовим (не ведучим) – від 10 до 20%; витривалості (не ведучій) – від 10 до 15.

6. В учнів експериментальних груп на уроках фізичної культури під час яких враховувалися індивідуально-типологічні особливості фізичної підготовленості досягнутий більш високий тренувальний ефект у порівнянні з рівномірно пропорційному впливі та дії на відстаючі фізичні якості в учнів контрольної групи.

7. Найбільш ефективним методом удосконалення фізичної підготовленості є диференційований підхід, який базується на тому, що кожній соматотипичній групі даються навантаження, які найбільше відповідають генетичним задаткам учнів. Це призвело до значного приросту досліджуваних показників, які протягом експериментального періоду склали більше 4% у випробуваннях на витривалість і швидкісну силу, а на силу – більше 22%.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В. Г. Сучасні аспекти диференційованого програмування розвивально-оздоровчих занять з фізичної культури учнів загальноосвітньої школи / В. Г. Ареф'єв // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 9. – С. 12–16.

2. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л. В. Волков. – К. : Олимпийская литература, 2002. – 294 с.

3. Губа В. П., Никитушкин П. В. Индивидуальные особенности юных спортсменов / В. П. Губа, П. В. Никитушкин // Смоленськ. : изд. – ТО, 1997. – 217 с.

4. Кравчук Я. Теоретико-методичні засади диференційованого підходу до навчання фізичної культури учнів загальноосвітньої школи / Я. Кравчук // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. – 2010. – №1 (9). – С. 40–44.

5. Мисів В. Організація диференційованого підходу до учнів в системі фізичного виховання в школі / В. Мисів // Вісник Прикарпатського університету. Серія : фізична культур, 2012. – Вип. 16. – С. 78–83.

6. Сітовський А. М. Планування диференційованої фізичної підготовки підлітків з урахуванням темпів їх біологічного дозрівання / А. М. Сітовський, В. В. Чижик // Молодіжний науковий вісник. Серія : фізичне виховання і спорт, 2008. – №10. – С. 18–23.



УДК 378.17

Андрій Хмара

ОЦІНКА ВИХІДНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

У статті розглянуто актуальні питання формування культури здоров'я студентської молоді за критеріями сформованості культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи за методикою Н. Грибок. Подано результати анкетування та показники вихідного стану сформованості культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи.

Ключові слова: культура здоров'я, спеціальна медична група, фізична культура, здоровий спосіб життя.

In the article the actual questions a culture of health of students according to the criteria of formation of culture of health of students of special medical group by the method N. Hrybok. The results of questionnaires and indexes initial state of formation of culture of health of students of special medical group.

Keywords: culture of health, a special medical group, physical education, healthy lifestyle.

Постановка проблеми. На всіх етапах розвитку людини формування і збереження здоров'я є стратегічним завданням багатьох держав. У сучасному суспільстві здоров'я розглядається як найважливіший критерій реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності.

В Україні завдання виховання та збереження здоров'я молоді є особливо актуальним. Саме від здорових громадян багато в чому залежить благополуччя будь-якої країни, тому вони повинні мати не тільки високий рівень професійної підготовленості, але й бути фізично витривалими, працездатними, духовно та фізично здоровими. Між тим, ситуація зі станом здоров'я сучасної молоді не є позитивною. Щорічно до вищих навчальних закладів вступають від 30 до 50 відсотків студентів, які віднесені до спеціальної медичної групи. Більшість із них мають хронічні захворювання однієї-чотирьох систем одночасно [1; 3]. Таке становище пояснюється багатьма факторами, серед яких: перенавантаження учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, занепад фізичної культури в школі та ін. Однак слід зауважити, що однією з основних причин погіршення здоров'я сучасної молоді є небажання дотримуватися здорового способу життя. Саме низький рівень сформованості культури здоров'я дітей та підлітків багато в чому зумовлює їх стан здоров'я, що особливо проявляється у студентські роки [2; 9]. Основною причиною цього є недооцінка ролі фізичної культури у збереженні здоров'я молоді. І як наслідок у студентів виробляється низька мотивація до занять фізичними вправами, що робить неможливим задоволення біологічних потреб організму в руховій активності.

У зв'язку з вищезазначеним дуже гостро постає проблема виховання у студентів із відхиленнями у стані здоров'я бажання до його відновлення та зміцнення, тобто формування в майбутніх фахівців високого рівня культури здоров'я.

Актуальність проблеми пов'язана з тим, що вченими відзначається слабка мотивація студентів до ведення здорового способу життя, недостатньо активне впровадження сучасних здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес закладів вищої освіти, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я студентів, формування їх усвідомленої

потреби в здоровому способі життя. Для цього необхідно розробити певні критерії і показники культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи.

Однак, незважаючи на наявні дослідження в педагогіці, у масовій практиці роботи вишів проблема формування у студентів культури здоров'я не має достатнього втілення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури здоров'я студентської молоді в сучасних умовах привертає увагу вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких:

- 1) на філософському рівні феномен здоров'я людини розглянуто в роботах Е. Кудрявцева, Ю. Лисицина, Л. Сущенко;
- 2) медико-біологічний рівень відображений у дослідженнях Н. Мамосова, В. Войтенко, З. Шкіряк-Нижник;
- 3) соціально-педагогічний рівень представлений у роботах В. Петленко, Г. Царгородцева, Д. Ізуткін, Л. Матроса та ін.

Дослідженнями питань організації занять фізичного виховання зі школярами та студентами спеціальної медичної групи займалися такі вчені, як Е. Булич, О. Дубогай, В. Дубровський, І. Залетаєв, Т. Круцевич, В. Шликов, В. Язловецький та ін. Незважаючи на те, що останнім часом посилено увагу науковців до питання формування культури здоров'я студентської молоді взагалі, дотепер проблему реалізації цього процесу зі студентами спеціальної медичної групи, а також діагностику для вимірювання рівня сформованості культури здоров'я у цієї категорії студентів не розроблено та багато аспектів цього процесу вивчені недостатньо. Так, наприклад, відсутній єдиний підхід до діагностики рівня сформованості даного виду культури у студентів вищої школи.

Мета статті полягає у виявленні стану сформованості культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи за запропонованими критеріями і обраними методами дослідження на етапі констатувального експерименту.

Матеріали і методи. Дослідження проводилося на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка в I семестрі 2016 – 2017 навчального року. У дослідженні взяли участь 46 студентів спеціальних медичних груп I-II курсів. Діагностика проводилася в процесі виконання студентами анкетування та аналізу життєдіяльності юнаків і дівчат.

Критерії оцінки відповідали виділеним компонентам культури здоров'я. Для диференційованої оцінки результатів були встановлені наступні рівні сформованості культури здоров'я студентів спеціальних медичних груп: оптимальний, допустимий, критичний, неприпустимий.

Результати дослідження та їх обговорення. Поняття «культура здоров'я» розглядається нами як складноструктурне утворення особистості, що характеризується достатнім (для даного віку) рівнем фізичного, психічного і духовно-морального розвитку та освіченості, усвідомленням і прийняттям способів досягнення цього рівня, а також повсякденним проходженням ім в різноманітних видах здоров'язберігаючих діяльності та життєдіяльності [1].

Головними причинами значних порушень у стані здоров'я і фізичного розвитку в студентів є ігнорування ними основних елементів здорового способу життя, недостатня рухова активність, нераціональний добовий режим, відсутність загартовування, неправильне харчування, наявність шкідливих звичок та ін.

На початку нашого дослідження було проведено анкетування. Першорядним фактором студентського життя, який несприятливо впливає на здоров'я, студенти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка назвали постійну перевтому(діаграма 1.), пов'язану з високою інтенсивністю навчального навантаження і необхідністю працювати паралельно з навчанням (56%). За нею йдуть: незбалансоване харчування (17%), недостатня тривалість сну (15%), низька рухова активність(12%)

Більше 50% студентів вказали на високий рівень тривожності, викликаний майбутньою трудовою діяльністю. Близько 35% студентів не впевнені, що буде потреба у фахівцях після закінчення навчання. Для зняття хронічного стресу, придушення тривожності, обумовленої перерахованими вище факторами, молоді люди досить легко починають вживати алкоголь, легкі психотропні засоби, палити. Особливо відзначаються негативні тенденції щодо таких чинників здорового способу життя, як харчування, руховий режим, режим сну. Реально їх використовують 12% респондентів. За спостереженнями за студентами, які проживають в гуртожитку, встановлено, що до 22-ї години лягають спати 26%, до першої години ночі – 74%.

При цьому 42% студентів знає, що систематичне недосипання знижує на 7-15% розумову та до 20% фізичну працездатність.

Діаграма 1

Фактори, що несприятливо впливають на здоров'я

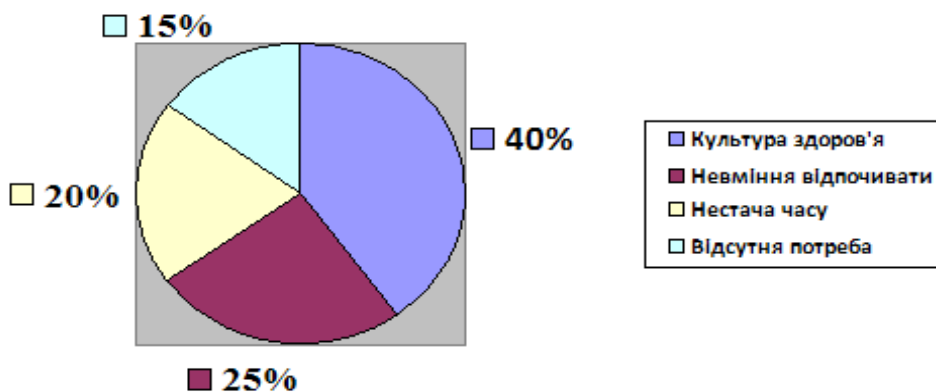


Переважає більшість опитаних студентів (87%) хотіли б поліпшити стан свого здоров'я. Для збереження здоров'я вони вибрали б поведінку, яка б відповідала здоровому способу життя. Однак існує дисонанс між декларованою, усвідомлюваною цінністю здоров'я і реальною поведінкою студентів, спрямованою на його збереження і зміцнення.

Серед факторів, які заважають студентській молоді вести здоровий спосіб життя 40% опитаних студентів (діаграма 2.) відзначили недостатню сформованість культури здоров'я, 25% зізналися, що не вміють відпочивати, 20% зауважили, що їм не вистачає часу для занять фізичною культурою, 15% вважають, що в них відсутня потреба в здоров'ї.

Діаграма 2

Фактори, які заважають вести здоровий спосіб життя



Серед причин неуваги до підтримки свого фізичного стану студентами відзначається нестача часу (18,5% дівчат і 41,6% юнаків) і відсутність необхідного завзяття, волі, наполегливості (17,5% дівчат і 20,8% юнаків). Це свідчить про недостатню організованість та вимогливість до себе студентів в організації життєдіяльності, де органічно присутні і вольові здібності. Як свідчать результати соціологічного опитування студентів педагогічних спеціальностей Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (n = 46), серед причин, що спонукають молодь дбати про здоров'я, перше місце займає «погіршення здоров'я» – 30%, друге – «усвідомлення необхідності» – 28%, 42% – інші чинники.

При оцінці вихідного рівня культури здоров'я студентів спеціальних медичних груп ми орієнтувалися на такі її компоненти, як аксіологічний, когнітивний, технологічний і творчий,

кожен з яких мав рівні сформованості (оптимальний, допустимий, критичний, недопустимий) [2; 3].

Аксіологічний компонент культури здоров'я – відносно стійкі цінності здоров'я і здоровий спосіб життя (ЗСЖ), сформовані людством у процесі розвитку. Зміст ціннісних орієнтацій визначає зміст цілей культури здоров'я, виявляє значення якостей особистості, потрібних для ведення ЗСЖ. Ціннісне ставлення до здоров'я контролює поведінку майбутнього фахівця в різних ситуаціях.

Когнітивний компонент представлений узагальненими теоретичними і практичними знаннями, пов'язаними з формуванням культури здоров'я. Технологічний компонент культури здоров'я будується на системі умінь, що дозволяють практично застосовувати способи ведення ЗСЖ для вирішення різноманітних завдань у процесі життєдіяльності, в тому числі і професійної. Творчий компонент характеризується умінням складати власні алгоритми ведення ЗСЖ.

Підсумки дослідження виявили в цілому переважання критичного рівня сформованості культури здоров'я студентів спеціальних медичних груп за чотирма критеріями оцінки (табл. 1).

Таблиця 1

Результати розподілу студентів спеціальних медичних груп за рівнями сформованості культури здоров'я

Критерії оцінки	Рівні сформованості культури здоров'я							
	Оптимальний		Допустимий		Критичний		Недопустимий	
	Студ.	%	Студ.	%	Студ.	%	Студ.	%
Ціннісні установки, ставлення до здоров'я	5	11,7	26	57,4	10	23,2	5	7,7
Знання у сфері культури здоров'я	4	9,3	10	20,2	25	54,6	7	15,9
Вміння у сфері культури здоров'я	3	7,0	8	19,8	18	40,2	15	33,0
Здатність самостійних і креативних дій у сфері культури здоров'я	2	4,3	8	17,0	28	60,9	8	17,8

Аксіологічний компонент культури здоров'я студентів спеціальних медичних груп має найбільший рівень у порівнянні з іншими компонентами, більшість опитаних погоджуються з думкою про те, що «культура здоров'я» є важливою складовою частиною загальної культури особистості. У числі найбільш важливих чинників, властивих культурі здоров'я, студенти спеціальних медичних груп відзначили «високу медичну активність» (82%), «профілактичні заходи» (79%), «раціональне харчування» (64%). У той же час, недостатнє місце зайняли такі аспекти прояви культури здоров'я, як фізична активність, позитивний психологічний настрій і відсутність шкідливих звичок. За когнітивним компонентом проявляється завищена самооцінка студентів, оскільки додаткові контрольні питання свідчать про те, що респонденти не знають багатьох питань щодо раціонального харчування, способів психосаморегуляції, їм важко назвати оздоровчі технології і т. д. Найбільш проблемними є технологічний і творчий компоненти культури здоров'я студентів спеціальних медичних груп. Студенти, як правило, не вміють чітко і правильно виконати фізичні і психологічні вправи, порушують алгоритм дій при реалізації оздоровчих методів і т. д. Зрозуміло, що низький рівень сформованості культури здоров'я студентів істотно ускладнює імпровізацію в діяльності щодо збереження та зміцнення свого здоров'я.

Висновки. Сьогодні існують різноманітні підходи до розуміння сутності поняття «культура здоров'я», аналіз яких дозволив виокремити їх основні позиції та дослідити окремі фактори впливу на них і структурні компоненти формування культури здоров'я студентів з відхиленнями стану здоров'я.

Виходячи з отриманих результатів нашого дослідження, для підвищення рівня культури здоров'я необхідно:

- встановити оптимальний графік навчальних занять з достатнім часом для відпочинку, фізкультурних пауз, правильного харчування;
- виділити час у навчальному плані на збільшення занять із фізичної культури та розширення спортивних секцій;
- увести спецкурси з санітарно-гігієнічної культури, психології і культури здорового способу життя;
- активно пропагувати та популяризувати здоровий спосіб життя в місті Кременці та в академії зокрема;
- підвищити індивідуальні мотивації до збереження здоров'я, щоб подолати пасивне ставлення студентів до програм із поліпшення і корекції свого здоров'я в цілому.

Таким чином, здоров'я студентської молоді повинно перебувати і під пильною увагою держави, яка повинна створити матеріальну її інтелектуальну базу для формування культури здоров'я студентської молоді, а вища школа стати сферою конструювання здорового способу життя студентської молоді. Перспективи дослідження полягають у подальшому вивченні проблеми формування культури здоров'я студентів, віднесених до спеціальної медичної групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасенко О. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре у студентов специальной медицинской группы : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / О. Афанасенко. – М., 2006. – 25 с.
2. Грибок Н. М. Педагогічні умови формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 [Рукопис] / Грибок Ніна Миколаївна. – Луганськ, 2013. – 267 с.
3. Драгнев Ю. В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання: дис. кан. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Драгнев. – Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, – 2008. – 300 с.
4. Дубогай О. Д. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай, А. В. Цьось, М. В. Євтушок. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 276 с.
5. Ирхин В. Н. Педагогическая система сохранения здоровья студентов вуза : монография / В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина, Н. И. Жернакова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2009. – 213 с.
6. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / С. В. Кириленко Інститут проблем виховання Академії пед. наук України. – К., 2004. – 240 с.
7. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 228 с.
8. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи / Р. И. Купчинов. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 211 с.
9. Лебедченко С. Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Ю. Лебедченко. – Волгоград : гос. пед. ун-т.- Волгоград, 2000. – 19 с.



УДК 37.011.33

Оксана Легкун

МУЗИЧНА ОСВІТА В ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРЕМЕНЦЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

У статті досліджується стан музичної освіти в духовних навчальних закладах Кременця другої половини XIX – початку XX ст., відстежується зміст викладання церковного співу та організація позакласної роботи. Показано шляхи реалізації музичної освіти в закладах різного типу, розглянуто роль музики у розвитку духовності та професійні підготовки священників і вчителів співу церковнопарафіяльних шкіл.

Ключові слова: Волинська духовна семінарія, Кременецька духовна православна семінарія, музична освіта, церковний спів, семінаристи.

The article researches the stage of music education in Kremenets' theological institutions in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries. It traces the content of teaching church singing and organizing extra-curricular work. The ways of implementing music education in the institutions of different types are revealed, the role of music in the development of spirituality and professional training of priests and teachers of singing in parish schools is considered.

Key words: Volyn' Theological College, Kremenets' Theological Orthodox College, music education, church singing, seminarists.

Постановка та актуальність проблеми. Із здобуттям Україною незалежності спостерігається посилення інтересу до релігії та її впливу на суспільно-політичне й культурне життя держави. Сучасні дослідження з цієї тематики сприяють формуванню духовно багатого, різнобічно освіченого патріота нашої держави. Набувають актуальності дослідження регіональних проблем освіти, що допомагають відродженню національно-виховних традицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці С. Бричок, Т. Джаман, Н. Бовсунівська, В. Омельчук, Л. Єршова здійснили ряд досліджень із розвитку релігійної освіти на Волині, ролі православного духовенства в запровадженні освітніх процесів. До питань вивчення історії функціонування духовних освітніх закладів Кременця, змісту навчального процесу зверталися М. Теодорович, о. Филімон Кульчинський, В. Рожко, Г. Чернихівський. Однак у їхніх розвідках проблема музичної освіти в духовних закладах Кременця розглядається побіжно.

Формулювання мети та завдань статті. Метою нашої статті є дослідження музичної освіти у духовних закладах Кременця другої половини XIX – початку XX століття. Завдання розвідки – вивчити зміст і форми викладання предмету «Церковний спів», проаналізувати вчительський склад навчальних закладів та концертну діяльність учнів.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – на початку XX століття у м. Кременець підготовку священників, педагогічних кадрів для шкіл, які знаходилися в підпорядкуванні Святійшого Синоду, регентів здійснювали Волинська духовна семінарія, Волинське Віталіївське єпархіальне жіноче училище, Кременецьке чоловіче духовне училище та Кременецька духовна православна семінарія.

У 1795 р. землі Південно-Західної Волині увійшли до складу Російської імперії. Згідно з указом Катерини II створено окрему єпархію Російської православної церкви на Волині та Поділлі. Для підготовки священнослужителів у 1796 році засновано Волинську духовну семінарію, яка функціонувала спочатку в Острозі, а з 1836 року її перевели до Кременця.

Навчання в семінарії проводилося згідно з програмами духовних закладів, які були в Російській імперії. Високий рівень викладання дозволяв семінаристам отримувати ґрунтовні знання з релігійних і світських предметів, а випускники могли продовжувати здобувати знання у вищих духовних закладах, зокрема, у Київській та С.-Петербурзькій академіях.

Навчальні програми передбачали вивчення семінаристами таких дисциплін: французька, німецька, російська та грецька мови, філософія, граматики, арифметика, риторика, лікувальна справа. З предметів музичного циклу вивчався партесний італійський та ірмологійний спів. Було створено два церковних хори, які супроводжували богослужіння. Учні

під орудою регента, якого призначало керівництво, виконували на кліросі піснеспіви та самостійно вправлялися в регентстві. Згідно розпорядку навчально-виховного процесу вихованці Волинської духовної семінарії «... післяобідній час до 5 годин... використовують на відпочинок, музику, спів, живопис і на гімнастичні вправи» [5, с. 601].

Починаючи з 1815 року, в семінарії проводилися публічні экзамени. «Перед початком випробувань студентам філософії і богослов'ї... можна почергово грати і співати семінарської музики і співочої пристойні концерти і канти» [11, с. 23].

Контроль за успішністю засвоєння церковного співу був дуже високий. Це підтверджує рішення Святейшого Синоду від 26.03 – 17.06.1887 р. за №593 «Про заходи щодо підвищення успіхів семінарських вихованців із предмету церковний спів». Учні, які будуть отримувати негативні оцінки, «піддавати дисциплінарним стягненням», не переводити у вищі класи [2, с. 568].

З метою організації музично-естетичного навчання в закладі використовувалися різноманітні форми. Основним був хорівий спів, який забезпечував супровід церковних відправ. Також окремі вихованці брали участь у духовому оркестрі, набували акторських здібностей в аматорському театральному колективі. Учні з кращими вокальними даними поглиблювали свої знання у загальносемінарському хорі під керівництвом П. Троїцького, який з 1882 р. був прийнятий на посаду вчителя церковного співу. Цей колектив неодноразово виступав у стінах семінарії з концертами, виконуючи твори Д. Бортнянського, А. Веделя, Дж. Сарті. Така організація навчально-виховного процесу сприяла різнобічному формуванню особистості.

З 1 вересня 1892 р. у стінах навчального закладу почав працювати духовий оркестр, яким керував М. Кужелко. Уродженець Волині, закінчивши у 1874 році Празьку консерваторію, з 1880 р. був капельмейстером 42-го піхотинського Якутського полку, який квартирував у Кременці. Навчаючи семінаристів гри на духових інструментах, керівник дбав і про покращення матеріального забезпечення свого колективу. Керівництво семінарії належно оцінювало роботу М. Кужелка, який «прикладав завжди відмінне зусилля і любов до своєї справи, працював і працює без всяких нагород» [8, с. 87].

Важливою подією у житті семінарії Кременецького періоду було відзначення у 1896 році 100-літнього ювілею. У святкуванні брали участь більше як 50 священиків. Семінарський хор, який налічував 50 чоловік, був підсилений 25 архієрейськими співаками. На святі духовий оркестр виконав гімн, який спеціально до свята написав учень 5 класу Володимир Рогальський [9, с. 14].

Для поглиблення знань із церковного співу семінаристи мали можливість користуватися Фундаментальною бібліотекою. Викладач І. Тихомиров склав системний каталог наявних книг, який мав 15 відділів. 13 був відведений для книг з церковного співу [3, с. 872-874].

Після закінчення семінарії учні, що одержали ґрунтовні знання з музики, направлялися на роботу у навчальні заклади для викладання церковного співу. Г. Кушпетовський успішно працював у Острозькому духовному училищі, викладаючи партесний італійський та ірмолойний спів. Г. Кришпінювич і П. Ляшевич навчали церковного співу вихованок Волинського єпархіального жіночого училища, С. Червінський – вихованців Кременецького духовного чоловічого училища, а Н. Вишневський – семінаристів Кременецької духовної православної семінарії.

Важливим осередком формування духовності у 1918 – 1939 рр. була Кременецька духовна православна семінарія, яка функціонувала як єдиний державний заклад такого типу. Програми відповідали навчальному процесу класичної гімназії з богословськими предметами від 7 класу. Кількість учнів коливалася в межах 150-180. Ряд предметів викладали рідною мовою, а загальну історію, історію Польщі, географію, польську – державною мовою Речі Посполитої. Практичним доповненням до Закону Божого вважався церковний спів. Цей предмет і грецьку мову викладав випускник Волинської духовної семінарії та Ніжинського інституту імені князя Безбородька Н. Вишневський.

Вивчення церковного співу, крім знань суто музичних і співочих, давало велику кількість відомостей літургійних, історичних і літературних. Запам'ятовуючи церковні мелодії разом з текстами, семінаристи засвоювали ірмоси, стихири, тропарі й інші богослужбові пісні.

Відповідно до протоколу педагогічної ради духовної семінарії за 1931 – 1933 рр., на вивчення цього предмету в 1-9 класах відводилося по 2 години на тиждень [6], а з 7 класу започатковано хоральний спів. У молодших класах семінарії засвоювали спів восьми

звичайних гласів на «Господи воззвах», «Бог Господь», спів канонів, що виконувалися на вечірній у суботу, тропарі недільних, дванадесятих і великих свят.

У середніх класах семінаристи вивчали піснеспіви літургії Івана Златоуста, Василя Великого, молебни та панахиди. У 9-му класі вони мали змогу ознайомитися з церковними піснеспівами часів Київської Русі та XVIII ст., аналізували польські й італійські впливи на церковну музику. Позитивним моментом навчання було залучення семінарстів до самостійного аналізу творів Д. Бортнянського [10].

Щорічно у семінарії відзначалися Шевченкові академії, вечори пам'яті героїв Крут, Базару, вшанування пам'яті І. Котляревського, М. Лисенка, Лесі Українки, М. Драгоманова. Хор під орудою Н. Вишневського виконував як духовні, так і світські твори, українські народні пісні.

У Кременецькій духовній семінарії на високому рівні була налагоджена не лише навчальна, а й виховна робота. Серед української молоді ширилася національна свідомість, зростало почуття національної гордості. Учні, переобтяжені навчальними програмами (по 6-7 уроків щоденно), знаходили час і на участь у різних гуртках. До 1929 року працював мандоліновий оркестр під керівництвом І. Гакмана, який також навчав семінарстів у позаурочний час гри на скрипці. У кінці 30-х р. виник цікавий і незвичний за складом інструментальний ансамбль (3 скрипки і 3 гітари), яким керував С. Позняк.

Найбільш активним і чисельним був гурток українознавства «Промінь», яким опікувався учитель української мови та літератури Ф. Кульчинський. Семінаристи ставили п'єси Лесі Українки «Орґія», «Бояриня», С. Васильченка «Осінній ескіз» [7]. Широкої популярності набула вистава І. Котляревського «Наталка Полтавка», поставлена спільно силами учнів української гімназії та семінарії.

На теренах Південно-Західної Волині в м. Кременець успішно працювало Волинське Віталіївське єпархіальне жіноче училище (1881 – 1920). Відповідно до «Положення про жіночі гімназії і прогімназії», яке було введено в дію 1870 року, в царській Росії почала створюватися система жіночої середньої освіти. Більшість вихованок духовних училищ походило з родин священиків, і в майбутньому їм відводилася роль дружин духовенства. Одержавши документ про закінчення училища, випускниці мали право вчителювати у церковнопарафіяльній школі.

Навчальний процес відбувався за програмами всіх єпархіальних училищ імперії. Вихованки вивчали російську, французьку, слов'янську мови, Закон Божий, арифметику, геометрію, фізику, географію, громадянську історію, церковний спів, рукоділля. Музика входила у розряд необов'язкових предметів, тому її вивчали окремі учениці. У 1881 – 1882 н. р. на навчання було прийнято 40 дівчат, з яких 11 навчались музики у позаурочний час за додаткову оплату (12 крб. в рік за тижневий годинний урок). У 1905 – 1906 н. р. гру на фортепіано та скрипці опановували 61 вихованка, а у 1906 – 1907 н.р. – вже 77.

Упродовж існування училища навчання гри на фортепіано та скрипці проводили викладачі, які мали високий рівень освіти, зважаючи на навчальні заклади, які вони закінчили. Так, М. Портянко навчалася у Києво-Фундуклеївській жіночій гімназії, М. Данилевич, В. Кршечковська та Л. Галятовська в Острозькому жіночому училищі ім. графа Блудова, М. Макаревич у Волинському єпархіальному жіночому училищі та Варшавській консерваторії, Л. Чухновська у Київському інституті шляхетних дівчат.

На навчання церковного співу відводилося 2 години на тиждень, де учениці молодших класів вивчали весь курс недільного і святкового богослужіння. У середньому – вихованки вивчали теорію музики, розучували по обіходу догматики 7, 2 і 6 гласів, крім того співали «Христор воскрес», пасхальні ірмоси, «Плотию уснув», «Ангел вопіяши».

Старшокласники одержували основи регентства, вправлялися у вмінні перекласти одноголосну мелодію на два голоси, вчилися читати ноти та записувати їх у церковному та італійському позначеннях. Вихованки знайомилися з практичним застосуванням камертону та вмінням визначити тон різних піснеспівів, практикувалися у регентстві, вивчали методику викладання церковного співу в початкових школах. Класним хором вивчали піснеспіви, які потім виконували під час церковних богослужінь. Викладали церковний спів випускники Волинської духовної семінарії П. Ляшевич і Г. Кришпінович.

Для практичної підготовки вихованок до вчительської роботи при єпархіальному училищі у 1897 році відкрилася зразкова однокласна жіноча церковнопарафіяльна школа. Учениці V-VI класів спочатку спостерігали за проведенням занять, зокрема церковного співу, допомагали учителю і лише потім самостійно проводили заняття.

Волинське єпархіальне училище мало гарну бібліотеку, котра поділялася на фундаментальну для викладачів, учнівську та покупну, в якій можна було придбати необхідну

літературу. На поповнення книг у фундаментальну та учнівську бібліотеку в 1900 – 1901 рр. Єпархіальний з'їзд духовенства виділив 70 крб., крім того на виписку посібників з церковного співу і музики 40 крб. [4, с. 91]. Окрім того, викладачі та вихованки мали змогу користуватися періодичною пресою, яка надходила до бібліотеки. З 1904 року керівництво училища виписувало журнал «Музика і спів».

Гордістю України стала випускниця єпархіального училища Олександра Шумовська, яка навчалася у Варшавській консерваторії, студіювала композицію у Паризькій консерваторії. У 1927 р. вона створила жіночий квартет «Лель», котрий з успіхом гастролював по всій Європі, виконуючи поряд з класичними творами українські народні пісні. У 1935 р. О. Шумовська-Гораїн відкрила в Парижі українську дитячу музичну школу, де викладала музику і співи. За педагогічні заслуги французьке товариство «Артс-Сіянс-Летр», членами якого були визначні митці, нагородило українку почесною грамотою і срібною медаллю [1, с. 71].

Висновки з даного дослідження. Таким чином, музична освіта в духовних навчальних закладах Кременця була на належному рівні, що сприяло формуванню високого рівня культури як одного з основних чинників національної свідомості. У програмі семінарської освіти особлива увага надавалася різносторонньому вихованню, а тому музика і спів займали особливе місце. Враховуючи, що ці навчальні заклади готували майбутніх священиків, у музичній освіті на перше місце поставлений церковний спів як супровід богослужіння. Випускники знали багатоголосий спів, вміли керувати хором, знали музичні твори на релігійну тематику вітчизняних та зарубіжних композиторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвійчук О. Відомі музиканти Дубенщини / О. Матвійчук // Дубно і світ : міжнародний ювілейний наук.-практ. конф. (Дубно, 16 –17 трав. 2000 р.). – Дубно : [б. в.], 2000. – С. 70–72.
2. Определение Святейшего Синода «О мерах по повышению успехов семинарских воспитанников по предмету церковное пение» // Волынские епархиальные ведомости (далі ВЕВ). – 1887. – № 21. – С. 566 – 568.
3. От составителя «Системного каталога книг на церковно-славянском и русском языках Фундаментальной библиотеки Волынской духовной семинарии» // ВЕВ. – 1889. – № 34. – С. 872 – 874.
4. Отчет о состоянии Волынского женского епархиального училища за 1900–1901 у.г. в учебно-воспитательном отношении // ВЕВ. – 1902. – № 6. – С. 83 – 98.
5. Правила для воспитанников Волынской духовной семинарии // ВЕВ. – 1896. – № 28. – С. 599–607.
6. Протокол педради духовної семінарії 1931–1933 рр. // Державний архів Тернопільської області (далі ДАТО). – Ф. 232. – Оп. 2. – Спр. 50. – Арк. 3.
7. Протокол педради духовної семінарії 1931–1933 рр. // ДАТО. – Ф. 232. – Оп. 2. – Спр. 50. – Арк. 118.
8. Рожко В. Духовні православні освітні заклади Волині Х – ХХ ст. / В. Рожко. – Луцьк : Медіа, 2002. – 280 с.
9. Столітній ювілей Волинської духовної семінарії (28-29 вересня 1896 р.). – Почаєв : [б. в.], 1896. – 98 с.
10. Журнал обліку занять ІХ класу Кременецької православної духовної семінарії // ДАТО. – Ф. 232. – Оп. 2. – Спр. 96. – Арк. 10.
11. Теодорович Н. История первоначального устройства Волынской духовной семинарии и списки воспитанников, окончивших курс учения в течении столетия ее существования (1796-1896) / Н. Теодорович // ВЕВ. – 1896. – № 1-2. – С. 9 – 31.



УДК 7.036.2

Олександра Панфілова

КРЕМЕНЕЦЬКА ПЛЕНЕРНА ШКОЛА ПОЛЬСЬКИХ КОЛОРИСТІВ 1930-х РОКІВ

Протягом міжвоєнного періоду Кременець був улюбленим місцем художників. Сюди з'їжджались митці з усіх куточків України та Польщі. Згодом група краківських художників обрала Кременець місцем постійних пленерів. Молоді художники були пов'язані із французьким мистецтвом і називали себе колористами. Вони походили із різних мистецьких груп, але їх об'єднували спільні художні проекти та ідеї, які вони втілювали в тому числі й у Кременці. Саме їх творчість стала знаковою для образотворчого мистецтва Польщі середини ХХ століття. Серед пленерних робіт колористів міжвоєнного періоду ХХ століття є значна частина полотен, створених на теренах Кременеччини.

Ключові слова: мистецький осередок, Кременець, пленер, картини.

During the between wars period Kremenets' was the favourite place for artists. It was visited by many artists from whole Poland and Ukraine. Later a group of the artists from Krakiv chose Kremenets as a place for permanent plein airs. The young artists were connected with French art and called themselves «colourists». They belonged to different art groups but they were united for common art projects and ideas which they put into practice everywhere including Kremenets. It was their creative work which became significant for Polish fine arts in the middle of the ХХth century. Among the plein air works of the colourists in between war period of the ХХth century we find a good few of canvases created on the ground of Kremenetchyna.

Keywords: artistic center, Kremenets, plein air, paintings.

Актуальність теми зумовлена необхідністю опанувати спадщину невеликих самобутніх художніх осередків, які несправедливо перебувають у тіні більш потужних центрів. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: розкрити загальну картину мистецьких віянь 30-х роках ХХ століття, виявити й охарактеризувати стилістичні особливості творів пластичного мистецтва, які дійшли до наших днів. Роль Кременця в якості краківської пленерної школи практично не фігурує у джерелах, його місце у творчості польських колористів не висвітлено.

У літературі, періодичних виданнях лише побіжно згадуються культурно-освітні події, пов'язані із Кременецьким лицеем [14]. Цей навчальний заклад зіграв роль ініціатора перетворення волинського містечка на значний культурний осередок. Важливим внеском у висвітлення українсько-польських взаємин є праці українського науковця, професора О. Федорука [12; 13]. Серед останніх досліджень і публікацій, присвячених пленерам польських колористів, є стаття польського дослідника професора С. Родзінського [10]. Серед знакових місць творчості провідних польських пленеристів 20-30-х років ХХ століття науковець називає Кременець і Вишневу.

Виклад основного матеріалу. Пленери, започатковані англійською школою на початку ХІХ ст., стали програмною основою для французької барбізонської школи та імпресіоністів. У ХІХ ст. з натури виконувалися лише ескізи, які використовували як допоміжний матеріал для композицій, що створювалися в майстерні. У польському мистецтві пленери лягли в основу творчості капістів (школа польського колоризму, започаткована в Парижі на початку ХХ ст., т. з. «Комітет Паризький», скорочено КП, капісти).

Для польських художників кінця ХІХ – початку ХХ ст. вибір українських мотивів пов'язувався з характером загальних мистецьких пошуків. «Осягнення нових завдань відбулося в напрямі глибшого осмислення нових мотивів, засвоєння нових образних засад.

Це, зрештою, великою мірою відображало загальну картину українсько-польських мистецьких взаємин, що мали доволі довгу історію. Взаємини пройшли червоною ниткою через творчість усіх провідних майстрів», – пише мистецтвознавець Олександр Федорук [13, с. 67-68].

Кременець здавна був відомий численній групі художників, котрі, мандруючи у пошуках нових тем і вражень, переважно випадково потрапляли сюди. Винятково мальовниче

розташування населеного пункту, численні пам'ятки архітектури, предмети народного мистецтва, чудові місця для проведення екскурсій створювали не лише творчу атмосферу, але й уможлилювали приємне перебування і відпочинок. «Реклама», створена митцями та випускниками потужного навчального закладу, Кременецького ліцею, через певний час дала свої результати, унаслідок чого у 30-х роках ХХ століття містечко здобуло неабияку популярність. Митці буквально заповнили Кременець.

Переламним у цьому плані був 1935 рік, коли група краківських художників, більшість з яких називали себе колористами, постановила зробити Кременець своїм постійним місцем пленерів, як варшавські художники свого часу обрали Казимир-над-Віслою. Поміж собою художники нарекли місто «Волинським Барбізоном», чимало із них погодились залишитись тут на постійне проживання, серед них С. Щепанський, Е. Крха, Я. Цибіс, Г. Зарембянка, С. Осостович, Є. Васильковський. Саме тут вони знайшли невичерпне джерело для своєї творчості, крім того польськокомуністичний потужний навчальний заклад – Кременецький ліцей із єдиними у тогочасній Польщі курсами для вчителів образотворчого мистецтва, забезпечував роботою. Цим побут у Кременці вирізнявся від пленерних творчих зустрічей колористів у Вишневій (південна Польща). Палац родини Міцельських у Вишневій став своєрідним осередком культурних зустрічей польської мистецької еліти: музикантів, художників, поетів. Чимало впливових польських колористів творили історію одночасно і в Кременці, і у Вишневій, залишивши помітний слід як в польському, так і в українському малярстві.

Кременецька Канікулярна художня студія згуртувала навколо себе чимало вагомих особистостей, випускників провідних польських мистецьких академій: Краківської, Варшавської, Вроцлавської. Практично кожен із них залишив помітний слід в історії польського малярства, серед них Я. Цибіс, Е. Крха, Л. Ормезовський, С. Щепанський, Г. Цибіс, В. Стапінський, Г. Вольф, К. Рутковський, Ч. Жепінський, Штудніцький, Тодорович, А. Гержабек, Майхрзак, Є. Васильковський, Г. Зарембянка, С. Схейбаль, Є. Сенкевич, М. Внук та І. Карпінська [1, с. 136]. З-поміж викладачів студій та заїжджих митців начисленішу групу становили художники-колористи. Усі вони захоплювались французьким імпресіонізмом та новаторським постімпресіонізмом і вважали основним завданням живопису висвітлення творчих ідей за допомогою елементів колористики. Митці прагнули до художнього співпереживання природи через пластичну «гру» кольорів на полотні і дбали про збагачення колірного живопису засобами самого живопису [11, с. 29].

Результатами тимчасового перебування та проживання в місті цілої плеяди художників міжвоєнного часу є так звані «кременецькі пейзажі». У довоєнний період без краєвидів цього міста не можна було уявити жодної значної виставки. У наш час частина творів із кременецьких пленерів знаходиться в музеях Кракова, Варшави, Вроцлава, Любліна, Кременця та приватних збірках. Чимало із них можна зустріти на аукціонах. Мистецька збірка міжвоєнного періоду, висвітлена у фондах Кременецького краєзнавчого музею, хоч і не вражає своєю чисельністю, проте повною мірою передає дух і віяння епохи колористів. У колекції представлені різні за жанром та технічним виконанням роботи, які й зараз дають можливість глядачеві доторкнутись до тонких граней довоєнного авангарду.

Помітне місце серед осілих у Кременці митців займав художник Еміль Крха (1894 – 1972), випускник Краківської академії мистецтв, учень Т. Акцентовича та С. Камоцького. Відомий польський постімпресіоніст до моменту появи у місті практикувався у Франції, Бельгії, Голландії. Його творча діяльність була представлена на виставках у Львові, Кракові, Варшаві. Він належав до мистецького об'єднання «Zwornik», утвореного випускниками Академії мистецтв у Кракові в 1928 році [7, с. 599]. До групи, окрім багатьох інших, увійшли художники Ч. Жепінський, Г. Вольф, К. Рутковський, Є. Гепперт – також постійні учасники кременецьких пленерів та викладачі Канікулярної студії. Основними принципами живопису групи були високий мистецький рівень та посиленна увага до кольору і фактури. Сам Е. Крха надавав перевагу темним тонам, так званій «*pourriture terrestre*», для якої інспірацією були кольори землі та її фактура [3, с. 126].

Е. Крха вперше з'явився у Кременці в якості учасника пленерів, а в 1938 р. залишився працювати у Кременецькому ліцеї [1, арк. 1]. У Кременецькому краєзнавчому музеї збереглись кілька тогочасних студійних і пленерних робіт майстра, за якими можна визначити стильове спрямування творчості художника у цей період. Серед полотен майстра зустрічаємо не лише пейзажі, які були притаманні фактично всім колористам, але й натюрморти та портрети. Усі вони відрізняються за технікою виконання. Наприклад, «Натюрморт з квітами» та «Натюрморт з цибулею» споріднені між собою не лише теплою колірною гамою, глибокими відтінками та

світлотіньовими ефектами, але й різномірною фактурою. Абсолютно різнохарактерні між собою полотна «Поронінський пейзаж» та «Пейзаж п'ятий». Академічний живопис Е. Крхи у фондах музею можна спостерігати лише у копіях з портретів XIX століття.

Мистецьке об'єднання «Zwornik» проіснувало до 1939 р. Проживаючи уже в Кременці, Е. Крха продовжував брати активну участь у виставковій діяльності групи. Живописець залишався у Кременці і після закриття ліцею аж до 1943 р. з надією змін у політичній ситуації навколо міста. Після війни продовжив педагогічну та творчу діяльність у Кракові.

Одночасно із Е. Крха до Кременця прибув художник і мистецький критик Ян Цибіс (1897 – 1972) один із найвагоміших колористів Польщі. Освіту отримав у Академії мистецтв Вроцлава, пізніше навчався у Кракові, де знаходився під впливом свого вчителя Я. Панкевича. Після студювань у Парижі, де відбулась його перша виставка, повернувся захоплений творчістю П. Сезана. Ще у Парижі свою творчість пов'язав із групою «Komitet Paryski», капістами. Його вважають найтипівішим представником цього мистецького гурту. Живопис трактував як трансформацію на полотні відчуттів і переживань, отриманих від споглядання природи. По поверненню віднайшов власний стиль живопису, який відзначався високою колористичною вартістю, фактурою та експресією. Підтримував традиції французького імпресіонізму та постімпресіонізму, присвячуючи свої полотна загальним проблемам кольору. Серед багатьох жанрів живопису його улюбленим був пейзаж. О. Федорук пише: «Через десятиріччя, освячені усім ладом історично-мистецької причинності полотна Цибіса як музейні реліквії несуть дух та ідеї глибинних засад польського постімпресіонізму, мистецтва капістського творчого крила, яке викрислило магістраль розвитку польського живопису в контексті паризького колоризму» [12, с. 40]. Окрім творчої та педагогічної діяльності, Ян Цибіс займався редагуванням відомого краківського мистецького видання «Głos Plastyków». У Кременці 1930-х років він не лише викладав, а й був постійним учасником щорічних пленерів. Результатом творчої праці художника стали численні полотна із зображенням місцевої природи, із них «Пейзаж з Кременця» (1937 р.) знаходиться у власності Національного музею у Варшаві, а «Зимовий пейзаж з Кременця» (1939 р.) – у приватній колекції в Польщі. Чимало кременецьких пейзажів майстра і досі з'являються на виставках і аукціонах. Із Кременцем Яна Цибіса міцно пов'язало і особисте життя, саме тут він вдруге оженився на молодій художниці, доньці директора Кременецького ліцею Гелені Заремблянці. Тут народився їх син. У тяжкі воєнні роки, через брак олійних фарб майстер працює найчастіше аквареллю. Серед численних робіт, які художник згадує у автобіографічній книзі, фігурує акварель «Пейзаж над Іквою», який у 1950-их рр. був відтворений олією [2, с. 57]. Я. Цибіс із сім'єю перебував у Кременці аж до осені 1943 р., коли у зв'язку із воєнними подіями змушений був виїхати до Варшави.

У Кременці перебувала і перша дружина Цибіса Ганна Рудзька-Цибісова (1897 – 1988), випускниця Краківської академії мистецтв, також капістка. Працювала у ліцеї від початку заснування Канікулярної художньої студії. Із кременецьких робіт художниці чи не найбільш відоме олійне полотно «Кременець», яке знаходиться у приватній власності у Вроцлаві і було продемонстровано на виставці «Ганна Рудзька-Цибісова» в Національному музеї у Познані в 1971 році [8, с. 90].

Подібна ситуація і з живописцем Євстахієм Васильковським (1904 – 1977), викладачем декоративно-прикладного мистецтва на мистецьких курсах. Творчо був пов'язаний із львівською групою «Linea». Належав до Професійного товариства художників [9, с. 84]. У другій половині тридцятих років переїжджає у Кременець, працює у ліцеї. Постійний учасник пленерів та виставок викладачів ліцею, серед них дві персональні. Серед збережених у Кременецькому краєзнавчому музеї полотен, йому належать «Пейзаж з будинками» та «Вулиця старого міста». Остання виконана в техніці крапок-мазків. У техніці крапки також виконана робота «Мертва натура з маскою» цього ж періоду (Львівська картинна галерея).

Серед видатних особистостей, які захоплювались кременецькими краєвидами було чимало представників авангардних рухів, діяльність яких була визначальною і у 1945 – 1955-ті роки. Окрім спільних мистецьких ідей та педагогічної роботи, вони всі різнилися творчими вподобаннями та інтерпретацією природи.

Станіслав Щепанський (1895 – 1973) – випускник Краківської Академії мистецтв [4, с. 346]. Ще до створення Канікулярної студії працював у ліцеї на посаді театрального консультанта. Разом із своїм молодшим колегою Чеславом Жепінським (1905 – 1995) також випускником Кракова, надавали перевагу пейзажам з емоційною та колористичною

виразністю, поетичністю. Учасник гурту «Zwornik», по закінченню війни – ректор Краківської академії мистецтв.

Ще один митець цієї плеяди – професор Леон Ормезовський із Львівського політехнічного інституту, завзятий прихильник модерністичних течій. Лише одне нікому не відоме полотно цього художника вдалось віднайти у фондах Кременецького краєзнавчого музею. Пейзаж «Вулиця Горна» – результат кременецьких пленерів. Цікавий композиційний задум – вузькі густозаселені вулички з експресивними червоними дахами, які потопають у зелені, виконані з висоти у сильному перспективному скороченні, ймовірно із гори Воловиці.

Георгій Вольф (1902 – 1985) – художник та мистецький критик, випускник Краківської академії мистецтв. Як і вищезгадані художники, студював у Парижі, де захопився новітнім живописом. «Митець приділяв багато уваги палітрі своїх творів, домагаючись вібрації кольорів», – пише про його живопис О. Федорук [12, с. 34]. У Кременці був активним учасником виставок, пленерів, поєднуючи їх з педагогічною роботою на курсах ліцею.

У 1937 – 1939-х роках серед охочих до української тематики живописців був Марцін Самліцький (1878 – 1945), випускник Краківської мистецької школи, теоретик і критик. У 1932 році увійшов до краківського мистецького об'єднання «Група Десяти». Одночасно працював у різних жанрах живопису: портретному, натюрмортному, побутовому, але перевагу надавав пейзажам. У своїй творчості залишався вірним реалізму і традиційному баченню світу. Колористичні експерименти продовжував втілювати в пейзажах Кременця: «Кременець – вулиця Перацького» (приватна колекція), «Над Іквою» (приватна колекція), «Мотив з Кременця» (Кременецький краєзнавчий музей), «Божниця в Кременці» (приватна колекція).

Станіслав Осостович (1906 – 1939) – випускник Краківської академії мистецтв, учень В. Яроцького та Ф. Паутча. Належав до «Краківської групи», займався малярством, графікою, сценографією [9, с. 90]. Будучи активним учасником виставок у Львові, Кракові, Кременці, для постійного проживання обрав волинське містечко. Його полотно цього періоду «Вулична сцена у Кременці» (1936 р.) зараз знаходиться у власності Національного музею у Вроцлаві.

Мистецьке видання «Głos plastyków» за 1938 р. охарактеризовує Кременець як значний малярський осередок, який щоліта гостинно приймає десятки митців із усіх куточків тогочасної Польщі [6, с. 134]. Чимало художників, які перебували у Кременці на пленерах, залишали у мистецькій галереї ліцею свої твори. Започаткована галерея станом на 1939 р. уже містила близько сотні картин.

Висновки. Кременецька пленерна школа, як і потужний осередок у Вишневій, була віддзеркаленням мистецьких тенденцій 20 – 30-х рр. ХХ століття, періоду сплеску авангардних рухів, нових пошуків та активної виставкової діяльності. Метою пленерів стало дослідження кольору в природі та пошуки засобів й методів передачі повітряного простору і середовища в краєвиді. У цей час спостерігаємо активні експерименти, завдяки яким художники вирішують проблеми композиції, кольору та повітряного середовища картини. Видовищною у 1920 – 30-ті рр. була пульсація мистецького життя осередків, активність виставкової роботи, організація спільних художніх програм, наповнена небаченою енергією та творчою конкуренцією.

У наш час пленери такі ж необхідні, як були необхідні століття тому. Слід зазначити важливість пленерів щодо обміну досвідом, знайомствами з творчими персоналіями, знахідками та окремими традиціями мистецьких шкіл чи груп. Такі взаємини доповнюють, збагачують та стимулюють розвиток пленеру як мистецького явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Тернопільської області. – Ф.228: Кременецкая государственная гимназия и лицей им. Т. Чацкого. – Оп. 1. – Спр. 499. – 6 арк.
2. Cybis J. Notatki malarski. Dzienniki1954-1966/ Jan Cybis. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. – 1980. – 450 s.
3. Encyklopedia Powszechna PWN : in 4 t. – 1 wyd. – Warszawa : Państw. Wyd-wo Nauk., 1973. – Vol. 1 : ABCDEF. – 1973. – 832 s. : il.
4. Encyklopedia Powszechna PWN : in 4 t. – 1 wyd. – Warszawa : Państw. Wyd-wo Nauk., 1974 – Vol. 2 : GHIJKLLM. – 1974. – 830 s. : il.
5. 10. Encyklopedia Powszechna PWN : in 4 t. – 1 wyd. – Warszawa : Państw. Wyd-wo Nauk., 1976 – T. 4 : RSTUWYZ. – 1976. – 879 s. : il.

6. Krzysztofowicz-Kozakowska S. Gry barwne Komitet Paryski (1923-1939) : Katalog / S. Krzysztofowicz-Kozakowska // Muzeum Narodowe w Krakowie. – 1996. – Czerwiec-wrzesień. – 96 s.
7. Lam. W. Rysunkowe ognisko wakacyjne w Krzemieńcu // Głos plastyków / Lam. W. – 1938. – №6. – 136 s.
8. Malarze polscy XIX i XX wieku / Rapicka (red). – Kraków : Gazeta Antykwareczna, 2004. – 307 s.
9. Мистецтво Львова першої половини ХХ століття : каталог виставки 14-24 квітня 1994 року. – Львів : Каменяр, 1996. – 48 с.
10. Rodziński S. Miejsca/ Stanislaw Rodziński // Barbizon Wiśniowski. – 2011. – №5. – S.4-5.
11. Sheybal S. Szkoła plenerowa w Krzemieńcu / S. Sheybal // Głos plastyków. – 1938. – № 6. – S. 134.
12. Федорук О. К. В колі традицій і авангарду (польський живопис повоєнних років) / О. К. Федорук. – К. : Абрис, 1995. – 232 с.
13. Федорук О. Краківська академія мистецтв і україніка / Олександр Федорук // Українська академія мистецтва: дослідницькі та науково-методичні праці. – К. : НАОМА, 2010. – Випуск 17. – С. 60–69.



УДК 94(477)

Ірина Скакальська

АДВОКАТ ТА ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИЙ ДІЯЧ БОРИС КОЗУБСЬКИЙ: ІСТОРИЧНИЙ ПОРТРЕТ НА ТЛІ ДОБИ

Стаття присвячена дослідженню життєвого та професійного шляху Бориса Козубського, адвоката, громадсько-політичного діяча, людини, яка уособлювала боротьбу національної еліти за незалежність українського народу. У дослідженні основний акцент зроблено на формування історичного портрета діяча в контексті його доби. Показано репресивні заходи влади проти українських патріотів. Висвітлено діяльність та спільну боротьбу соратників Бориса Козубського. Автор відстоює думку, що Борис Козубський належить до діячів, котрі формували підвалини нашої державності.

Ключові слова: Борис Козубський, адвокат, громадсько-політичний діяч, Кременець, Волинь, «Просвіта», польський сейм, незалежність.

The article investigates the life and professional path of Boris Kozubskoho, lawyer, public and political figure, a man who personified the struggle for independence of the national elite Ukrainian people. The study focuses on the formation of a historical portrait figure in the context of his era. Showing repressive measures against the government of Ukrainian patriots. S activity and joint struggle colleagues Boris Kozubskoho. Is argued that Boris Kozubskyy refers to figures that form the foundation of our statehood.

Key words: Boris Kozubskyy, lawyer, social and political activist, Kremenets, Volyn, «Enlightenment», the Polish parliament, independence.

Боротьба за незалежність України вивела на історичну авансцену непересічних особистостей, які своїм життям, активною діяльністю творили нову політичну реальність, їх не зломали репресії, вони прагнули здобути незалежність для свого народу. Тому *актуальним* є вивчення та використання досвіду минулих поколінь у сьогоденні. Адвокат Борис Козубський не лише займався юридичною практикою, але мав свою чітку громадянську позицію. У цьому контексті важливо ознайомитись із його діяльністю.

Метою представленої наукової праці є формування історичного портрета Бориса Козубського в контексті політичного життя Волині першої половини ХХ ст.

В українській історичній науці відсутні ґрунтовні наукові дослідження, присвячені громадсько-політичній діяльності Бориса Козубського. Однак є краєзнавчі праці Г. Чернихівського «Портрети пером», у яких окрема стаття розповідає про Козубських. Про

свого батька Бориса Козубського залишила спогади донька Галина Шубська («Мій батько»), а також онук Олег Козубський («Від Львова до тайги. Про рід Козубських»). Певні фрагменти про життєвий шлях Бориса Козубського знаходимо в монографії О. Костюка «Адвокатська та громадсько-політична діяльність Степана Барана (1879 – 1959)». Опис окремих фактів із біографії та аналіз громадсько-політичної роботи Бориса Козубського міститься в праці І. Скакальської «Політико-соціальні виміри та етнокультурні трансформації української еліти Західної Волині 1921 – 1939 рр. : монографія».

На території Західної Волині, що входила до складу Другої Речі Посполитої, у міжвоєнний період ХХ ст. була сконцентрована національна еліта. У м. Кременці проживало багато інтелігентів, і серед них родина Козубських.

У Державному архіві Житомирської області зберігаються документальні згадки про рід Козубських. Перша з них – про Йосипа Козубського, який навчався в Любарській василіанській школі, відтак – у Вінницькій духовній академії. Онук Йосипа Козубського Микола був, як і його дід, також священиком [1]. Найстарший його син Микола після закінчення медичного факультету Київського університету ім. Св. Володимира в 1892 р. отримав призначення на посаду сільського лікаря в містечко Вишнівець Кременецького повіту [2, арк.11]. Саме він є батьком Бориса Козубського.

У 1894 р. лікар М. Козубський купив маєток у селі Великому Раківці недалеко від Вишнівця. До речі, його син Борис народився 1886 р. в Житомирі ще до переїзду на Волинь [3, с. 8]. Дитинство Бориса пройшло в Кременецькому повіті. І в школі, і в Острозькій гімназії Борис Козубський вирізнявся з-посеред ровесницького загалу гостротою розуму. Закінчивши 1906 р. гімназію, вступив на правничий факультет Київського університету ім. Св. Володимира. Невдовзі за участь у студентських заворушеннях потрапив у поле зору царської охорони. Від переслідувань змушений був рятуватися переїздом до Харкова, щоб продовжити там не тільки навчання в університеті, але й боротьбу проти російського царизму.

Виділимо визначальні риси для формування історичного портрета Бориса Козубського, насамперед, маємо відзначити його інтелігентність завдяки вихованню та отриманню відповідної освіти.

У 1913 р. випускник Харківського університету розпочав правничу кар'єру в адвокатській конторі М. Міхновського. Під впливом останнього молодий адвокат Б. Козубський вступив до РУП (Револьюційної української партії) й остаточно сформувався як політик. Як бачимо, у Миколи Міхновського молодий Борис переймав не лише професійну майстерність, але і політичний досвід. Боротьба за Українську самостійну державу стала його незмінним життєвим кредо [4]. Його громадсько-політична діяльність припала на час піднесення національного руху початку ХХ століття, Першої світової війни й української революції 1917 – 1921 рр., міжвоєнний період, коли Західна Волинь перебувала у складі Другої Речі Посполитої, Другої світової війни та радянської влади.

Згодом подружжя Козубських (Борис одружився ще студентом) переїхало до Києва. Праці правника-політика друкував тижневик «Слово», редакторами якого був С. Петлюра [5, с. 34]. Згодом Козубські переїжджають на Волинь у Кременець.

Історичний портрет Бориса Козубського доповнює його політична діяльність.

Лютнева революція 1917 р. проголосила повалення в Росії монархії Романових. Почалася нова ера бурхливих змін в житті повіту та України. У квітні 1917 р. в Києві відбувся Український національний конгрес, на якому Бориса Козубського обрали, як представника Волині, до Центральної Ради від Української революційної партії [6]. Становлення парламентських форм правління в період українського національного державотворення значно вплинуло на розгортання української національної революції. Тому, як член Центральної Ради, Борис Козубський безпосередньо брав участь у цих процесах і політичних змінах в Україні.

У Кременці почала діяти повітова земська управа, до її складу увійшов адвокат Б. Козубський. У цей період у місті починає функціонувати міська управа і дума. Головою Кременецької міської думи у 1917 – 1919 рр. був Б. Козубський.

У місті Кременці 4 листопада 1917 р. відбулося перше засідання новообраної Кременецької міської думи, яка працювала до вступу в місто більшовиків у червні 1919 р. На цьому засіданні головою Кременецької міської думи було обрано Бориса Козубського. Під час зібрання було засуджено більшовицький переворот; задекларовано підтримку Тимчасового уряду та Української Центральної Ради; створено Кременецький Комітет Громадянської безпеки [7, с. 73].

Голова міської думи Козубський зумів організувати роботу думи так, щоб життя міста не залежало від депутатів, які часто не з'являлися на засідання [7, с. 74]. Тут проявились його блискучі організаторські здібності.

Одним із свідчень становлення української державності на Кременеччині був випуск паперових грошей номіналом 1, 3, 5 і 10 гривень у 1919 р., зокрема, на купюрах стояв підпис голови повітової управи Б. Козубського [8, с. 126]. Ці гроші друкували в Кременецькій друкарні, і вони були в обігу протягом року [5, с. 35].

У 1919 р. поляки запроторили Бориса Козубського з багатьма друзями по революційній боротьбі до концтабору в містечку Домб'є неподалік від Кракова. Правдами й неправдами Олена Козубська вирвала ледь живого чоловіка з неволі [6]. Це був перший досвід поневірянь, які випали на долю Б. Козубського та його родини. Отже, переслідування з боку окупаційної влади за політичну діяльність та націоналістичні переконання – то ще одна риса до історичного портрета Б. Козубського.

У 1920 – 30-х рр. Козубський працював адвокатом у м. Кременці [9]. Просвітяни обрали Б. Козубського головою товариства. Він брав участь у створенні читалень «Просвіти», українських кооперативів, банків. Його соратниками стали В. Дорошенко, В. Гнажевський, С. Жук [10, с. 44]. Родина Козубських віддала кілька приміщень власного помешкання під осідки «Просвіти» й «Союзу українок» [2, арк. 12]. Бачимо, на яку самопожертву задля громади були здатні представники тогочасної еліти. Активна небайдужість, ставлення громадських інтересів вище особистих – така характеристика доповнює історичний портрет Б. Козубського.

У Кременці працювала група активних діячів українського культурно-просвітницького відродження. Ядро цієї групи склали політичні емігранти, а саме: Сергій Бачинський, Роман Бжеський, Василь Біднов, Володимир Дорошенко, Семен Жук, Борис Козубський, В. Гнажевський, В. Кавун, І. Капітонець та інші. Завдячуючи їхній активній праці, в селах повіту утворювались хати-читальні, бібліотеки, осередки «Просвіти». У самому Кременці була заснована читальня української літератури та бібліотека [11, с. 83].

Будучи головою «Просвіти», Б. Козубський часто влаштовував урочисті академії, присвячені відомим діячам української історії та культури. Водночас він виступав на них з доповідями про видатних людей. Із нагоди проведення таких культурно-масових заходів по місту задалегідь розклеювали кольорові афіші, а внизу зазначалося: «Відповідальний – Борис Козубський» [5, с. 21].

З ініціативи Б. Козубського у Кременці засновано книгарню, для неї, знову ж таки, родина Козубських виділила кімнати у власному будинку, а згодом «Просвіта» орендувала для книгозбірні приміщення на центральній вулиці міста – Широкої [12, с. 125].

Українці були чисельною національною меншиною в Другій Речі Посполитій, але були ще інші національності, тому логіка підказувала те, що, щоб активізувати боротьбу за свої права, особливо на час виборів до польського парламенту, необхідно було об'єднатись. Було створено Блок національних меншин, що виставив свій список під № 16, він вийшов переможцем на всьому просторі українських територій. На Волині блок зібрав 16 депутатських мандатів, серед них і Б. Козубський став послом сейму [13, с. 127]. Під час передвиборчої агітації у м. Почаєві (поблизу Кременця) була спроба вчинити замах на його життя [5, с. 37].

Обраний 1922 р. послом до польського сейму Б. Козубський став одним з організаторів Українського парламентського клубу. Праця в сеймі й антипольська боротьба зблизили Бориса з Сергієм Хруцьким та Самійлом Підгірським. Спільні відозви послів з'являлись неодноразово. Зокрема, вони закликали українців взяти участь у виборах до гмін 1927 р. [14, арк. 63]. Оскільки важливим було те, хто очолить місцеву владу. Бачимо Бориса Козубського як зрілого та практичного політика, саме це є основними рисами до його історичного портрета.

Декілька депутатів польського сейму і сенату, в тому числі і Борис Козубський, почали співпрацю з Українською народно-трудовою партією. Він разом з іншими депутатами Української парламентарної репрезентації з північно-західних українських земель, був обраний до Тіснішого Народного комітету партії. Таким чином Трудова партія однією з перших спробувала проламати «сокальський кордон» і охопити своїм впливом цілу Західну Україну [15]. Крім того, це також були кроки для об'єднання українських демократичних сил.

Борис Козубський закликав українських політиків до консолідації та об'єднання національно-державницьких сил. Відповідно така діяльність визначала його як стратега, це ще одна риса до його історичного портрета.

Борис Козубський був учасником створення у 1925 р. УНДО, він увійшов до складу першого ЦК партії [16, с. 26]. Об'єднавчий з'їзд українських політичних партій відбувся 11 липня 1925 р. До складу Центрального Комітету УНДО ввійшло 37 осіб, серед яких були такі відомі політичні та громадські діячі, як Михайло Галушинський, адвокат Володимир Загайкевич, о. Леонтій Куницький, Василь Мудрий, Остап Луцький, Михайло Струтинський, адвокат Кость Левицький, Іван Ліщинський, адвокат Борис Козубський, сенатори Михайло Черкавський та Олександр Карпінський та інші.

Програмою засадою УНДО проголошувалась національна єдність всього українського народу, який «змагає до здобуття Соборної Незалежної Української держави на всіх українських землях». Платформа засвідчила різко опозиційне ставлення УНДО до польської окупаційної адміністрації [17, с. 97]. Підтримуючи політичну платформу партії, Борис Козубський проявляв ще одну рису, притаманну його політичному портрету – послідовну безкомпромісність у боротьбі за незалежну Україну.

Як і весь український консервативно-клерикальний табір, Б. Козубський виступав за нормалізацію польсько-українських відносин на засадах національно-територіальної автономії українських земель у складі Польщі. Він солідаризувався з УНДО щодо необхідності участі у виборах до сейму і сенату 1935 р. Участь у виборах з українських партій взяли лише УНДО і УНО [18, с. 197]. З 1925 р. Б. Козубський очолив УНДО в Кременецькому повіті, одну з найвпливовіших політичних партій.

Як член УНДО Борис Козубський брав участь у повітових народних з'їздах і вічах. 18 жовтня 1926 р. Повітовий Народний Комітет у Збаражі під проводом А. Гаврилюка скликав повітове віче, яке староство заборонило. За цих умов було вирішено скликати політичну довірчу нараду за участю 235 представників Збаражчини і Новоселеччини. На нараді також виступив український депутат Б. Козубський, який зупинився на характеристиці польської політики на т. зв. кресах [17, с. 106].

Не минула цієї родини й хвиля антиукраїнських політичних репресій, що прокотилася Західною Україною перед вибухом Другої світової війни. До Берези Картузької потрапили Борис і Юрій Козубські, батько та син. У вересні 1939 р. охоронці табору порозбігалася, рятуючись від наступу німецьких завоювників. Ледь живі в'язні розбрелися хто куди. Покаліченого й виснаженого Б. Козубського помістили до Кременецької лікарні. Згодом дружина перевезла хворого чоловіка до Львова. До червня 1940 р. його лікували друзі в клініці медичного інституту. Потім він працював коректором в одній із газет.

У Львові під час німецької окупації 30 червня 1941 р. було проголошено в будинку товариства «Просвіта» «Акт відновлення Української держави». Тоді ж сформовано український уряд на чолі з Я. Стецьком. Згодом створено «Раду Сеньйорів» (старійшин) – Вищу палату українського парламенту, до якої ввійшов і Б. Козубський [5, с. 56].

Українські патріоти під керівництвом колишнього українського посла в польському сеймі С. Скрипника 31 серпня 1941 р. вирішили створити в м. Рівному з видатних українських політичних діячів «Українську раду довір'я». До її складу увійшов Б. Козубський [5, с. 57]. Улас Самчук написав про це так: «На першому засіданні цієї Ради були присутні... Засадничо тут зібралися чільні представники культурного, політичного і громадського життя, які пережили різні народобивчі акції минулих окупантських режимів. Багато з них, як Борис Козубський, – належали до дуже активних та видатних діячів» [5, с. 58].

У 1941 р. Борис Козубський повернувся до Кременця. Він рік працював у місті адвокатом та нотаріусом й ще один рік – суддею [19, с. 33].

У 1944 р. Б. Козубський переїхав у Львів і працював в органах місцевого самоврядування. Згодом він якимось прилаштувався коректором в обласній газеті «Вільна Україна» [6] та одночасно юрисконсультуом Львівського обласного аптечного управління [19].

У серпні 1948 р. його арештували, звинувативши в антирадянській пропаганді. У жовтні цього ж року військовий трибунал військ МВС Тернопільської області засудив 62-річного Б. Козубського до 25 років мордовських таборів. У тих таборах він помер 17 лютого 1953 р. [4]. Місце поховання невідоме. Реабілітований посмертно в 1991 р. [20].

На прикладі діяльності Б. Козубського бачимо, як в умовах польського панування прогресивна українська інтелігенція виступила проти соціального і національно-релігійного гноблення, полонізації. Широко використовувалися для цього трибуни польського сейму і сенату. Досить активну участь брала еліта в діяльності політичних та громадських організацій, ревно відстоюючи в них права українців.

У сім'ї Козубських росло четверо дітей: Юрій, Галина, Ірина та Олег. Його діти, особливо Юрій і Галина, теж не стояли осторонь національно-визвольної боротьби, яка точилася в ті роки на теренах Західної України. На початку 1930 р. в Кременці створилася підпільна молодіжна організація «Юнак», до якої входили учні української гімназії, духовної семінарії. Заступником голови організації був І. Шубський (згодом чоловік Г. Козубської). У 1932 р. «Юнак» (молодіжне крило ОУН), що вів антипольську діяльність, було розгромлено, його членів арештовано (у тому числі Юрія та Галину Козубських). Відбувся суд, на якому І. Шубський отримав 5 років ув'язнення, Ю. Козубський – 2,5 роки [8, с. 130].

Покарання Ю. Козубський відбував у Кременецькій в'язниці. Звільнившись, він вступив до Львівської греко-католицької семінарії. Здобув середню освіту й у 1936 році став студентом політехнічного інституту в Данцизі. Ю. Козубського енкаведисти арештували 12 жовтня 1939 р. У грудні 1941 р. Юрія розстріляли в Магадані [8, с. 132].

Неповнолітню Галину після розгрому юнацької організації польський суд засудив умовно, тому що їй на той час виповнилось лише 15 років. Перебувала вона у католицькому монастирі в місті Ченстохові. Коли минув установлений судом термін, повернулася до Кременця. У 1939 р. вона закінчила польську гімназію. Здобувши середню освіту, вступила до Варшавського університету на факультет соціології, але Друга світова війна перешкодила навчанню. Г. Козубській разом з подругою О. Шубською вдалося перебратися на територію Польщі, окуповану німцями. У Кракові Галина зустрілася з Ігорем Шубським. Там вони одружилися, у них народилася донечка Оксана. Після Другої світової війни радянська влада засудила Галину на 25 років. Місцем її каторги став табір в Іркутській області [6].

У жовтні 1949 р. енкаведисти арештували й інших членів родини: Олену, дружину Бориса Миколайовича, її доньку Ірину, сина Олега й маленьку Оксану – дочку Галини та Ігоря Шубських. Вивезли їх на спецпоселення в Хабаровський край, на станцію В'яземська. Олегу Козубському довелося тяжко працювати на лісоповалі, щоб прогодувати хвору маму і племінницю [4]. У 1957 р. сім'я після довгих поневірянь повернулася в Україну. Але КДБ не дозволив їм проживати в західних областях. Вони перебралися в Снятин Івано-Франківської області. Лише на початку 1990-х рр. родина Козубських була реабілітована [6]. Чи не занадто пізно?

Незважаючи на складність долі, нездійснені задуми, передчасний кінець і довге забуття, Борис Козубський зумів залишити нащадкам світло свого патріотизму, віру і твердість своїх переконань. Це був діяч, відомий далеко за межами Кременеччини, не лише місцевий лідер, а політик та правник, якого знали на Волині і в Галичині. Історичний портрет його можна окреслити такими рисами, як інтелігентність, професійність, патріотизм, боротьба за незалежність України, виваженість у діях, перевага громадських інтересів над особистими. Сформований нами історичний портрет є неповним, оскільки ще окремі напрями діяльності Бориса Козубського потребують подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА ТА ДЖЕРЕЛА

1. Теодорович Н. И. Волынская духовная семинария. История первоначального устройства её и подведомственных ей духовных училищ. Списки воспитанников, окончивших в нем курс учения, а также начальников и наставников в период времени с 1796 по 1900 гг. / Н. И. Теодорович. – Почаев, 1901. – 1023 с.
2. Держархів Тернопільської області, ф.348. Товариство «Просвіта», спр.23, арк.11.
3. Козубський провулок / Мокрицький Г. П. Вулиці Житомира // Енциклопедія Житомира. – Кн.1. – Житомир : Вид. «Волинь», 2007.
4. Бутин В. Є у Кременці вулиця Козубського / В. Бутин // Свобода. – 2010. – № 83.
5. Козубський О. Від Львова до тайги. Про рід Козубських / О. Козубський. – Снятин, 2007. – 286 с.
6. Шубська Г. Мій батько / Галина Шубська. – Діалог. – 1993. – № 6.
7. Медведєв С. На зламі епох / С. Медведєв, В. Савчук // Краєзнавчі нариси з історії Кременеччини. – Випуск 1. – Кременець, 2014. – С. 63–107.
8. Чернихівський Г. Портрети пером / Г. Чернихівський. – Кременець, 2001 – 260 с.
9. Панчук І. Козубський Борис / Ігор Панчук // Тернопільщина в іменах. Довідник. – Тернопіль, 2006. – С. 80.
10. Скакальська І. Громадсько-політична діяльність Семена Жука / Ірина Скакальська – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2006. – 180 с.
11. Бачинський М. Сергій Бачинський. Спогади сина / М. Бачинський. – Л., 2004. – 250 с.

12. Чернихівський Г. Кременеччина від давнини до сучасності / Г. Чернихівський. – Кременець, 1999. – 386 с.
13. Шевчук Т. Українська інтелігенція Холмщини і Підляшшя в боротьбі за свої права в міжвоєнний період / Т. Шевчук // III Міжнародний науковий конгрес українських істориків. Доповіді та повідомлення. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2008. – С. 123–128.
14. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 351. План проведення виборів до польського сейму та сенату в 1928 р., оп. 1, спр. 75, арк. 63.
15. Народній З'їзд // Діло. – 23 травня. – 1923.
16. Давидюк Р. П. Еволюція національно-демократичного руху на Волині у 20-х роках ХХ ст. / Р. П. Давидюк // Зб. наук. праць РДГУ «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії». – Випуск 23. – 2012. – С. 24–31.
17. Костюк О. А. Адвокатська та громадсько-політична діяльність Степана Барана (1879 – 1959) / О. А. Костюк. – Серія «Адвокатська біографістика». – К., 2016. – 280 с.
18. Скакальська І. Політико-соціальні виміри та етнокультурні трансформації української еліти Західної Волині 1921 – 1939 рр. : монографія / І. Скакальська. – Тернопіль : Астон, 2013. – 406 с.
19. Клименко О. Українці в поліції в рейхскомісаріаті «Україна» (Південна Волинь). Німецький окупаційний режим на Кременеччині у 1941 – 1944 рр. / О. Клименко, С. Ткачов. – Харків, 2012. – 272 с.
20. Петрів М. Борис Козубський – адвокат, державний, громадсько-політичний та культурно-освітній діяч (до 130-річчя з дня народження) / М. Петрів [Електронний варіант]. – Режим доступу : https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=216651075361457&id=100010496978593



УДК. 75.051

Світлана Ткачук

ВЛАДИСЛАВ ГАЛІМСЬКИЙ І КРЕМЕНЕЧЧИНА. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАЗНАЧЕНОГО ПЕРІОДУ

Стаття присвячена багатогранній діяльності українського художника-пейзажиста, педагога, громадського діяча кінця ХІХ – початку ХХ ст. Владислава Михайловича Галімського. Розглянуто вплив соціально-історичних чинників і процесів на особистість художника, його творчу долю. Простежується роль педагогічної діяльності художника в становленні мистецької освіти Кременеччини. Охарактеризовано творчу манеру митця.

Ключові слова: живопис кінця ХІХ – початку ХХ століття, Кременецький ліцей, Владислав Галімський, творча манера, педагогічна діяльність В. Галімського.

The article is devoted to multifaceted activities of Vladislav Mikhailovich Halimsky, Ukrainian landscape painter, teacher, public figure of late XIX – early XX centuries. It was also reviewed the influence of social and historical factors and processes on the personality of the artist, his creative destiny. It was also traced the pedagogical role of the artist in the development of art education in Kremenets region. The characteristic creative style of the artist.

Keywords: painting of late XIX – early XX centuries, Kremenets Lyceum, Vladislav Halimsky, creative way, pedagogical role of V. Halimsky.

Трансформації в українському суспільстві на зламі ХІХ – ХХ століть сприяли становленню українського мистецтва на позиціях реалізму, формуванню національного стилю та визнання його значущості в світовій художній спадщині.

До плеяди тогочасних майстрів, що впродовж свого творчого життя цікавилися українською темою й українськими мотивами, належить Владислав Галімський – український живописець, пейзажист, педагог, засновник малярської школи-студії в Києві. На сьогодні творче надбання митця не висвітлювалось комплексно, маловідомими залишаються й деякі сторінки життєвого шляху художника.

Якщо період навчання та київський період життя художника певною мірою досліджені, то так званий кременецький період, пов'язаний із його роботою в Кременецькому ліцеї, донедавна не вивчався взагалі. Уперше Владислав Галімський як викладач Кременецького ліцею згадується О. Панфіловою в монографії «Мистецьке життя Кременеччини 20-30 років ХХ століття» [5, с. 29-33]. Також непрочитаною сторінкою все ще залишаються останні роки життя художника, проведені в місті Бидгощ у Польщі. Ці прогалини в біографії В. Галімського не дають змоги зробити об'єктивну оцінку творчої та педагогічної діяльності художника і, відповідно, не дозволяють заслужено оцінити внесок художника в мистецьку спадщину українського народу, що і становить актуальність дослідження.

Виставкова діяльність Галімського була вельми активною та плідною, про що свідчить його участь у численних експозиціях київських митців, у виставках Товариства підтримки художників у Петербурзі (1885 – 1889 рр.), Київського товариства підтримки художників, а також Товариства підтримки художників у Варшаві (щорічно упродовж 1900 – 1904 та 1913 – 1914 рр.). Його твори представлені у відомих музеях та галереях. Полотна художника знали і шанували не лише в Україні, а й за її межами. Серед творів Галімського переважає реалістичний пейзаж. Досить часто майстер вводить у пейзаж дійових осіб чи жанрові сцени з життя простого народу.

Потрібно зазначити, що і в наш час живописний доробок майстра можна знайти в антикварних колекціях України та за її межами. Аналізуючи живописні роботи Галімського, що зустрічаються в різних джерелах, спостерігаємо певні неточності в їх назвах. Зокрема відомий на світовому арт-ринку український аукціонний дім «Корнерс» репрезентує п'ять живописних робіт художника: «Українські луки», «Вечірнє зарево», «Пташиний двір», «З млину» та «Старий Львів» [14], (див. рис. 1). Остання із них, що являє собою картон розміром 40x33, вочевидь, названа помилково. Мотивом зображення картини є фрагмент Єзуїтського колегіуму з балюстрадою, що в Кременці, а не старий Львів, як зазначено в назві. Датується ця робота початком 1920-х рр., що збігається з періодом перебування автора у місті Кременці (зараз Тернопільська обл.). Подібні помилки часто зустрічаються в описі творчого доробку та біографії художника, що зумовлено відсутністю комплексного дослідження різносторонньої діяльності живописця.

Згідно з архівними документами у 1925 р. В. Галімський був прийнятий на посаду вчителя рисунку у IV-VIII класах гімназії ім. Тадеуша Чацького при Кременецькому ліцеї. У Державному архіві Тернопільської області (ДАТО) збережені відповідні документи, серед яких анкета (Karta Osobista), записана художником власноручно, навантаження викладача та листи від дирекції навчального закладу, адресовані Галімському. З анкети довідуємося, що народився митець 10 липня, а не 9, як бачимо в деяких джерелах; початок педагогічної діяльності датується 1893 роком; національність польська, віросповідання – римокатолик [9, с. 4].

Також простежуємо, що на період 1928 року Галімському не вистачало лекційних годин. Керівництво закладу пішли назустріч художнику, пропонуючи зарахувати 6 годин щотижнево за організацію виставок для молоді [9, с. 7]. З наказу, датованого 8 березня 1929 року, стає відомо, що викладачу пропонувалося замінити 13 щотижневих годин на малювання пейзажів та цікавих архітектурних мотивів Кременця й створення на їх основі галереї для оздоблення шкільних приміщень [9, с. 9]. Деякі з цих полотен зберігаються у фондах Кременецького краєзнавчого музею: пейзажі «Зимовий вечір», «Захід сонця. Кременець», «Вид на старе місто Кременець» [6, с. 31] (рис. 2, 3, 4).

Крім зазначених робіт, у фондах ККМ також знаходяться копії портретів, виконані Галімським за творами художників початку ХІХ ст. Серед них портрет Гуго Коллонтая, визначного польського політика, публіциста, педагога, одного із засновників Кременецького ліцею та співавтора польської Конституції 1791 р., а також олійний портрет Тадеуша Чацького, визначного діяча польської культури, співзасновника Кременецького ліцею ХІХ ст. (рис. 5, 6). Чацький зображений у парадному мундирі з орденською блакитною стрічкою через плече. Розмір полотна становить 42,5x49,5 см.

Художник активно включився в педагогічно-виховний процес регіону, якому присвятив вісім років свого життя включно до 1932 року. Загальний педагогічний стаж його складав 21 рік, за що Галімському присвоєно найвищу кваліфікацію [9, с. 15]. Під час перебування в Кременці він згуртував навколо себе творчо обдаровану молодь, організовує мистецькі пленери та виставки (як персональні, так й учнівські). Крім того, разом із учнями він створив численні декорації до вистав для ліцейного театру.

Фактура живописних полотен художника зазначеного періоду дуже різноманітна. Майстер застосовував фарби різної консистенції, наносячи їх на полотно чи картон то тонко, то пастозно. Поверхня його картин буває і рівною, і рельєфною, матовою й блискучою, однорідною та шорохуватою. Змінюється й живописна манера митця. На зміну спокійним витонченим пейзажам ранніх років творчості приходять динамічні, фактурні, емоційні полотна. Інколи ці властивості живописної поверхні поєднуються в одній роботі, максимально підкреслюючи її художню виразність. Наприклад, у картині «Зимовий вечір» бачимо прекрасне поєднання свіжості кольору з фактурою фарб (рис. 3). Тут тонкі напівпрозорі барви тіней протиставляються масивній пастозності освітлених поверхонь, а оксамитова фактура неба контрастує з соковитими динамічними мазками переднього плану. Все це вносить у пейзаж ритм, динаміку, свіжість, дозволяє передати певний настрій та мерехтливість повітряного середовища. Етюд якнайкраще демонструє талант автора, котрий майстерно використовує кольорову палітру для передачі різних відтінків снігу.

Паралельно з олійними роботами в доробку Галімського зустрічаємо пейзажі, виконані темперою, як, наприклад, «Захід сонця. Кременець» та «Вид на старе місто Кременець». Вони вигідно вирізняються з-поміж інших стриманою гармонійною кольоровою гамою, легкістю та багатством тонових градацій, рівномірною напівпрозорою фактурою живописної поверхні. Сюжет їх відтворює мальовничі куточки давнього архітектурного Кременця, не збережені до наших днів в силу певних історичних подій. «Вид на старе місто Кременець» – живописне полотно із зображенням єврейського кварталу центральної частини міста (рис. 4). Тепла колірنا гама освітлених сонцем будинків із дерев'яними мансардами гармонійно контрастує із холодними ультрамариновими тінями. На фоні темного передгрозового неба чітким силуетом виділяється яскраво освітлена споруда Єзуїтського колегіуму. Улюблена художником барва «ультрамарин» присутня й на іншому вищезгаданому полотні – «Захід сонця. Кременець», де композиційним центром виступає освітлена на заході гора Бона з руїнами середньовічного замку (рис. 3). Тут холодні барви переднього плану контрастують із теплими охристими дахами будинків та жовтогарячими схилами гори. Щоб надати полотну ще більшої життєвості, автор вводить у композицію пейзажу дійових осіб.

Архітектурний пейзаж «Вид на старе місто Кременець» має неабияку історичну цінність. Тут зображено фрагмент єврейського кварталу з типовою архітектурою, що був повністю знищений пожежею під час німецької окупації міста. Полотно знаходиться в Національному музеї м. Кракова (рис. 4).

Під кінець свого життя В. Галімський переїхав у м. Бидгощ, тогочасний Бромберг, що на той час знаходився у складі Західної Пруссії, сьогодні – Польща. Останній період життя художника залишається невідомим.

Отже, Владислав Галімський – яскравий представник українського пейзажного малярства кінця XIX – початку XX ст., творча доля та різностороння діяльність якого і дотепер залишаються майже недослідженими. Виходячи з часових рамок творчого шляху митця, можна стверджувати, що В. Галімський пройшов складний шлях пошуків художника-реаліста на грані століть. Його педагогічна та мистецька діяльність, живописна спадщина увійшли до художньої культури як українського, так і польського народів. Постійний учасник виставок у Києві, Петербурзі, Москві, Варшаві, він вів активну творчу діяльність. Його демократичному живопису були близькі пейзажі та сюжетні композиції з життя периферійних українських містечок. Нез'ясованими залишаються останні роки життя В. Галімського, проведені в Польщі.

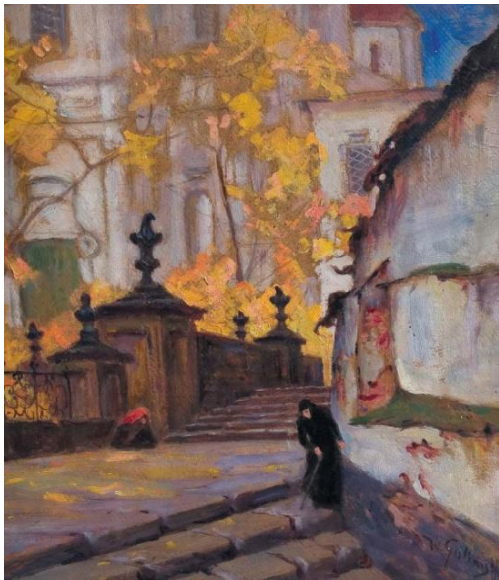


Рис. 1. В. Галімський



Рис. 2. В. Галімський «Зимовий вечір»



Рис. 3. В. Галімський «Захід сонця. Кременець»

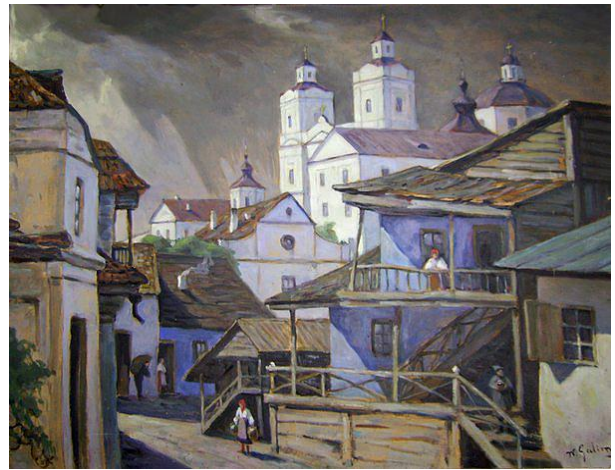


Рис. 4. В. Галімський «Вид на старе місто Кременець»



Рис. 5. В. Галімський
Портрет Г. Коллонтая (копія).



Рис. 6. В. Галімський. Портрет Т. Чацького (копія)

ЛІТЕРАТУРА

1. Лист Покровської Г. В. – самодіяльної кременецької художниці, адресований директору музею // Фонди ККМ. – Од. Зб. 2180, спр. 20786. – 1 арк.
2. Мокроусова О. До історії невстановленого пам'ятника Тарасові Шевченку в Києві / Олена Мокроусова // Вісник НТШ / Світова рада Наукових товариств імені Шевченка. – Львів, 2011. – № 45. – С. 24–28. – Бібліографія.
3. Мурашко М. І. Воспоминания старого учителя / М. І. Мурашко. – К., 1907. – 346 с.
4. Оболончик Н. Г. Кременецький ліцей в системі освіти Другої Речі Посполитої : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01. «Історія України» / Н. Г. Оболончик. – Чернівці, 2007. – 18 с.
5. Панфілова О. Г. Мистецьке життя Кременеччини 20-30-х років ХХ століття : монографія / Олександра Панфілова. – Тернопіль : Астон, 2012. – С. 29–33.
6. Словник митців-педагогів України та з України у світі (1850 – 1950-і рр.) / [автор-упоряд. Р. Т. Шмагало]. – Львів : Українські технології, 2002 – 144 с. : 176 іл.
7. Списки учителей, учащихся с распределением по национальности и полу украинской гимназии за 1923 – 1924 учебный год // ДАТО. – Ф. 351 : Кременецька приватна українська гімназія спільного навчання м. Кременець (1918 – 1939 рр.). – Оп. 1, спр. 69–15 арк.
8. Спогади Покровської Г. В. про навчання малюванню // Фонди ККМ. – Од. Зб. 20786, спр. 2180. – 4 арк.
9. Справа про прийом на роботу Галімського Владислава на посаду вчителя // ДАТО. – Ф. 228 : Гімназія ім. Т. Чацького Кременецького ліцею. – Оп. 1, спр. 100. – 23 арк.
10. Федорук О. К. Владислав Галімський / О. Федорук // Образотворче мистецтво. – 2008. – № 3. – С. 47.
11. Федорук О. К. Джерела культурних взаємин. Україна в творчості польських художників другої половини ХІХ – початку ХХ століття / О. К. Федорук. – К. : Мистецтво, 1976. – 127 с. : іл.
12. Федорук О. С. Українсько-польські мистецькі взаємини в контексті художнього життя Києва / О. С. Федорук. – К. : Видавничий дім «А+С», 2006. – 260 с.
13. Художники народов СССР / Библиографический словарь. В 6-ти тт. – М. : Искусство, 1972. – Том 2. – 325 с.
14. Російські художники [Електроний ресурс]. – Режим доступу <http://korners.kiev.ua/russian/painters/730>.



УДК 378

Юлія Трачук

**ВОЛИНЬ ЯК СКАРБНИЦЯ АРХІТЕКТУРНОЇ СПАДЩИНИ САКРАЛЬНОГО
МИСТЕЦТВА ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

У статті розглядаються історичні аспекти розвитку храмовбудування на Волині. Проводиться аналіз останніх наукових досліджень в історико-культурних аспектах. Ретельно окреслені проблеми для подальших наукових досліджень. У даних аспектах проаналізовано основні стилістичні течії, засновані на творчих парадигмах: класицизму, романтизму, візантизму, готики, барокко.

Ключові слова : класицизм, романтизм, візантизм, ротонда, барокко.

This article is considered historical aspects of the church construction in Volyn. There is analysis of recent research in the historical and cultural aspects. Carefully outlined the issues for further research. In these aspects is analyzed the main stylistic currents based on creative paradigms: classicism, romanticism, byzantium, gothic, baroque.

Keywords: classicism, romanticism, byzantium, rotunda, baroque.

Аналіз останніх досліджень. Історія культурного розвитку регіону XIX ст. – поч. XX ст. була закладена роботами В. Рожко, А. Петрова, О. Годованюк, В. Собчук. Науковці ретельно проаналізували та опублікували свої міркування про важливі пам'ятки культури, окреслили проблеми для подальших наукових досліджень.

Мета статті. Сьогодні перед широким українським загалом, насамперед науковцями, стоїть завдання правдивого відтворення власного історичного спадку, оскільки архітектурні пам'ятки духовної культури стоять на межі руйнації та зникнення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Саме в сакральному зодчестві храмобудування вважається одним із найяскравіших видів будівельного мистецтва. Показовим є віддзеркалення політики в архітектурі культових споруд. Будівництво дерев'яних церков передбачало врахування місцевих будівельних традицій в той час, коли у створенні мурованих храмів майже зникли самобутні пошуки та знахідки волинських зодчих. Слід зазначити, що волинська сакральна спадщина після приєднання всієї Волині до Російської імперії після третього поділу Польщі у 1795 році пробудила в науковців історико-мистецький інтерес.

Волинь – у минулому величезний за площею історичний та адміністративний регіон, що знаходиться на північному заході. Його географічні межі неодноразово змінювалися протягом віків, скорочувалися, переміщувалися, сягаючи Береся, Холма на заході, Вроцлава на південному заході. У наш час на території історичної Волині розташовані три області України: Волинська, Рівненська та Житомирська. У мистецтві Волинь була прямою спадкоємицею Київської Русі й наслідувала візантійсько-київські традиції. Пам'ятки Володимира-Волинського – Мстиславів Успенський собор та «Стара катедрa» (руїни храму) дуже подібні до киево-чернігівських пам'ятників архітектури [1, с. 2].

Варто зауважити, що Волинь відігравала неабияку роль за часів Київської Русі. Церкви зводили в багатьох тогочасних волинських містах і селах, та особливу увагу приділяли стольному граду Володимирі. Основний будівельний матеріал того часу – дерево, мурованих храмів були одиниці.

Історично склалося так, що значна частина давньоруських міст поступово занепала, а протягом XVIII – XIX століття перетворилася у звичайні села. Без сумніву, цей процес негативно позначився на святинях, які несли в собі неоціненний скарб.

Православні церкви на Волині зводили за типовими проектами починаючи з першої третини XIX ст., складеними професійними архітекторами в Петербурзі або в губернських містах. Запровадження відбувалося без будь-якого врахування місцевих особливостей регіону.

Основним стильовим напрямом став класицизм, що впевнено зберігав свою провідну роль у продовж першої третини XIX століття та набув глобального загальносвітового статусу. За цією відповідністю існує ряд храмів створених у першій третині XIX століття, серед яких можна виділити церкви-ротонди та різні модифікації хрещатих, центричних у плані будівель.

Наявність храмів, якими багата наша земля, є показником високого рівня розвитку давньоукраїнських міст. Археологічні розкопки, що ведуться з року в рік, усе більше відкривають завісу над історичним минулим нашого краю і дають неперевершені зразки архітектурних будівель, що будувалися нашими предками і в різному стані дійшли до сьогодні. На той час був досить великий розмах будівничої справи, про це свідчать кріпосні, оборонні й культові споруди в головних містах, які виконувалися в традиціях візантійської та місцевої народної архітектури. Незважаючи на те, що переважна більшість храмів XIX ст. назавжди втрачена, ми можемо скласти докладну картину будівель завдяки уцілілим будівлям, літературним та археологічним знахідкам. Основним матеріалом було дерево, тому, не дивлячись на велику кількість споруджуваних храмів, церков, монастирів більшість із них зникли назавжди.

Одним із таких яскравих прикладів можна виділити муровану церкву в ім'я Казанської Богоматері, що за кілька кілометрів від села Озденіж. Будівництво тривало з переривами близько ста років.

Характер композиції віддає домінуючу роль циліндричній двосвітній наві у 22 метри, що перекрита дерев'яною півсферою та увінчана дость низькою масивною банею, яка завершується циліндричним підбанником.

До східної частини нави прилягає прямокутна вівтарна частина, із заходу також рівновелика прямокутна двоярусна дзвіниця. Над центром усього об'єму приміщення для дзвонів, що утворює невеликий третій ярус.

Елементи зовнішнього декору сконцентровані на західному фасаді дзвіниці.

Обрамлення прямокутних великих вікон нижнього світла та сегментні сандрики віконець верхнього світла підкреслюють масивні стіни циліндричної нави [2, с. 45].

Інтер'єр вражає просторістю, світлом та величчю. Окрасою інтер'єру є бароковий за характером оздоблення двоярусний іконостас. Церква в селі Озденіж є унікальною будівлею за архітектурно-художніми якостями.

Один із ранніх храмів-ротонд – Івано-Зачаттівська церква в селі Тишковичі, побудована в 1839 році на фінансування Івана Черняка. Знаходиться на головній вулиці села, була дводільною спорудою, що складалася із значної за розмірами нави-ротонди, що сягала 10 метрів у діаметрі, та прямокутної із закрученими рогами апсиди. У кінці XIX століття прилягало невелике приміщення, де у склепі був похований засновник храму.

Ззовні ротонда перекрита плоскою стелею та невисокою банею, що увінчується декоративною маківкою та хрестом. Циліндричний об'єм ротони завешується розвиненим карнизом.

Із заходу від храму, на продовженні його повздожньої осі, на відстані близько 8 метрів стояла мурована квадратна двоярусна дзвіниця. Відомо, що наприкінці XIX століття церкву та дзвіницю об'єднали добудовою, утворивши прямокутний бабінець, а сама будівля пролягла по осі схід-захід.

Акцентом в оздобленні інтер'єру храму є іконостас XIX століття. Збереглися кілька стародавніх ікон XVIII століття, перенесених із дерев'яного храму, що стояв неподалік мурованої Івано-Зачаттівської церкви.

Майже одночасно було збудовано церкву Святої Трійці в селі Головне на Волині. Перша письмова згадка про село була у Люстрації староства Любомильського, яка в той час і до 60-х років XVIII століття було власністю польського короля. У 1768 році він подарував Головне разом з усіма селами Любомльського староства польському магнату В. Браницькому. Після першого поділу Польщі Головне стало волосним центром Володимир-Волинського повіту Волинської губернії у складі Російської імперії.

У вигляді ротонди вирішено наву ще одного храму цієї групи – Преображенської церкви в селі Олександрія на Рівненщині, побудованої поміщиком Ф. Любомиським 1842 році. Розмір внутрішнього діаметру ротонди – 14 метрів. Замість традиційного бабинця із заходу до циліндричного об'єму нави прилягає невеликий прямокутний об'єм. Основним акцентом у вирішенні архітектурного образу храму є високий масивний чотириколонний портник спрощеного тосканського ордену, який є західним фасадом замку. Архітектурні форми замку лаконічні та монументальні.

Серед центричних класичних храмів Волині першої половини XIX століття варто виокремити церкву Олександра Невського, побудовану на кошти графа О. Ходкевича 1830 року. Храм розташований у центральній частині селища Млинів. Під час Першої світової війни церква зазнала суттєвих пошкоджень, які зафіксовано на фотографіях 1920-х років, де чітко видно зруйновану баню над середохрест'ям. Знищено верх портника, частину колон на головному фасаді та дахи над усіма приміщеннями храму. У 1927 році церкву реставровано та переосвячено на нову назву Покрови Пресвятої Богородиці. Характер будівлі відзначається симетричністю та об'ємно-просторовою структурою, що у плані становить чіткий рівнораменний хрест (21,5x21,5). До квадратного в плані, високого центрального об'єму за сторонами світу прилягають нижні бічні однакові за розмірами, прямокутними в плані ремена, що перекриті цегляними циліндричними склепіннями. Центральний об'єм будови відкриваються високими подвійними півциркульними арками, завдяки чому інтер'єр храму сприймається як єдине ціле.

Характерними для стилю й часу спорудження храму є три входи (південний, північний і західний), які підкреслюють центричність його архітектурної композиції, витягнута по вертикалі форма та значні розміри прямокутних вікон, а також профілювання масивного антаблемента, який увінчує фасади.

Церква Покрови Пресвятої Богородиці в Млинові є однією з найбільш виразних будівель Волині XIX століття та належить до культових споруд, які свідчать про творче засвоєння принципів класицистичної архітектури.

Єдиний ансамбль із Покровською церквою складає мурована дзвіниця, збудована одночасно з нею і введена в південно-західний кут цегляної огорожі церковного подвір'я. Це двоярусна мурована споруда, в якій переважає неузгодженість планів її ярусів: у нижньому – квадрат зі зрізаними кутами, у верхньому – геометричний квадрат.

Серед досить численної групи пам'яток архітектури, що збереглися в місті Корець на сучасній Рівненщині, варто звернути увагу на зразок класицистичного храму-ампіру – Миколаївську церкву.

Миколаївська мурована церква розташована в центральній частині міста Корець неподалік від руїн замку. Церкву було збудовано на кошти князів Чорторійських, яким на той час належало місто, для збереження місцевого костелу від скасування.

Миколаївська церква належить до групи споруд, побудованих у стилі ампір. Це хрещатий у плані, центричний одностовпний храм з двоярусною, квадратною в плані дзвіницею над центральною частиною західного фасаду, увінчаною тонким шпилем. Над центральною частиною церкви на прямокутному стилобаті підноситься характерний для даного періоду купол.

Форма не півсферична, а ледь витягнута по осі на схід-захід, бо в основі лежить не коло, а овал, вписаний у прямокутник. Купол, діаметр якого коливається від 11,87 до 12,88 м, зроблений не з цегли, а дощок, що зумовило оригінальне конструктивне вирішення.

Миколаївська церква відзначається гармонійністю пропорцій, а її місцезнаходження на одній із високих ділянок міської забудови має велике містобудівне значення [3, с. 56].

В окремих храмах створених у середині XIX ст., помітні самобутні пошуки, спрямовані на творче застосування досягнень волинської архітектурної школи часів її розквіту в культовому будівництві. Серед них варто відзначити церкву св. Миколи в селі Дубляни на Рівненщині. Храм зведений на найвищій ділянці в центрі забудови села, дата закінчення будівництва – 1848 рік – вирізьблена на дерев'яній балці, вмурованій високо над входом західного фасаду.

За об'ємно-просторовою структурою Миколаївська церква належить до чотиристовпних тринавових п'ятиверхих споруд. Вона успадкувала риси зразків давньоруського культового будівництва і волинських храмів – Богоявленської церкви в Острозі та Троїцької в Межирічі-Острозькому.

В архітектурі мурованих православних храмів, збудованих у другій половині XIX ст., як і в цивільному будівництві цього періоду яскраво виражено романтичний напрям, що характеризується прагненням застосувати архітектурні форми минулих часів. Переважав так званий російсько-візантійський стиль, який запроваджувався на всій території Російської імперії. Храми такого стильового забарвлення становлять на Волині значну групу.

Характерні риси цього напрямку яскраво відображені в архітектурі одного з найбільш імпазантних храмів другої половини XIX століття – Спасо-Преображенського собору в місті Житомирі (1868 р.), задуманому як головний православний храм тогочасної столиці Волинської губернії.

Первісний проект кафедрального собору складено в Петербурзі у 1844 році з урахуванням введення в його об'єм залишків старої Васильківської церкви 1777 року. Розпочате будівництво невдовзі припинили через помилки в конструктивних розрахунках та неякісну місцеву цеглу. У 1854 році дзвіниця впала на собор і зруйнувала його; наступного року руїни були розібрані.

Проект нового собору склав академік архітектури К. Рохау, а доповідали та закінчили його професор архітектури Е. Жибер та архітектор В. Шаламов. Згідно з новим проектом, Преображенський собор збудовано на іншому місці без використання решток храму кінця XVIII століття.

Грандіозний інтер'єр собору поділений дванадцятьма колонами та системою півциліндричних арок на окремі чарунки.

Головною спорудою комплексу є костел – величний, базеліканський, прямокутний у плані храм з однією півциркульною апсидою та баштою над центром нартекса. Планово-просторова структура будівлі типова для костельного будівництва XVII – XVIII століть. Чотири квадратні стовпи ділять основний об'єм храму на три нави так, що середня майже двічі ширша за бічні. Роль особливого акценту виконує багатоярусна дзвіниця над західним входом до собору, яка надає динамічності композиції об'ємів храму. Висота її сягає 60 метрів; нижні яруси в плані квадратні, верхні-восьмигранні. Увінчує дзвіницю високий восьмигранний намет з двома рядами люкарн.

У художньому оздобленні інтер'єру Преображенського собору закладено ідею показу мінеральних багатств Волині. Окрасою інтер'єру був різьблений дубовий полірований іконостас, під час виготовлення якого збережено природну текстуру деревини. Іконостас було

створено за ескізами архітектора В. Шаламва художником М. Мурашко у його відомій майстерні в Києві.

Значно скромнішими, але досить показовими були церкви цього періоду, збудовані у волинських селах.

Однак у сакральне зодчество архітектури також вливалися відображення готики, бароко романського та візантійського стилю. Кінець XIX століття в архітектурі того краю тепер відзначався терміном «неокласицизм».

Щодо церковної архітектури після занепаду класицизму серед православних ієрархів закріпилося переконання, що найбільш прийнятним є образно-символічні асоціації з даною архітектурною спадщиною, яка, власне, формувалася в лоні Православної церкви. У той час були змушені користуватися стилістичними версіями – візантійськими, корінними давньоруськими, «допетровськими» московського та ярославського штибу.

Проте російський архітектурний спадок загалом ігнорувався як такий та пробуджував асоціації з католицькими прообразами.

Розвиток храмовбудування на Волині можна охарактеризувати як різностильовий, що є не від'ємною частиною історико-культурної спадщини. Тому монастирі, кафедральні, парафіяльні храми, церкви-каплички є дуже цінними пам'ятками історичної Волині та духовною спадщиною свого народу для майбутніх поколінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрович В., Собчук В. Студії та матеріали з історії Волині / В. Александрович, В. Собчук. – Кременець, 2005. – 219 с.
2. Годованюк О. М. Монастирі та храми Волинського краю / О. М. Годованюк. – К. : Техніка, 2004. – 171 с.
3. Собчук В. Кременець перлина в короні України / В. Собчук. – Кременець, 2005. – 55 с.
4. Рожко В. Нарис історії Української Православної церкви на Волині / В. Рожко. – Луцьк, 2001. – 335 с.
5. Рожко В. Українське Православне церковне мистецтво Волині (IX – XX ст.) / В. Рожко. – Луцьк, 2006. – 399 с.



УДК 781.5:783

Христина Шородок

МІСЦЕ ЦЕРКОВНИХ КОЛЯД У ШКІЛЬНИХ СПІВАНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ КІНЦЯ XIX – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті подано загальний огляд шкільних співаників та посібників Галичини кінця XIX – початку XX століття. Аналізуються праці В. Матюка, С. Воробкевича, І. Ющишина, Ф. Колесси, Д. Січинського, О. Нижанківського, А. Вахнянина, в яких вміщені церковні коляди. Простежується виховна та навчальна функція жанру серед іншого фольклорного обрядового матеріалу.

Ключові слова: шкільні співаники, шкільні посібники, обрядові пісні, обрядовий фольклор, церковні коляди, пісенний репертуар.

This article provides an overview of school textbooks and songbook Galicia late XIX – early XX century. Analyzed the works of obscure, S. Vorobkevych, I. Yushchyshyn F. Kolessa, D. Sichinskiy, A. Nyzhankivskyi A. Vakhnyanyn that contain a religious carols. Traced educational and training function among other genre of folk ritual material.

Keywords: songbook school, school aids, folk songs, ritual folklore, religious carols, song repertoire.

Постановка та актуальність проблеми. У період відродження держави в науковий обіг починають активно входити ті питання, які в тоталітарні комуністичні часи були строго заборонені. До них, у першу чергу, належить такий народнопісенний жанр, як церковні коляди.

Одним із найдієвіших шляхів входження цього жанру у фольклорне середовище були й до сьогодні залишаються шкільні співаники й посібники. Це актуальне джерело, з якого шкільна молодь засвоювала їх на уроках музики та в позакласній співочій практиці й таким чином поповнювала свій колядницький репертуар. У зв'язку з активною християнізацією народної культури представники духовництва: священники й монахи, мандрівні дяки та учні духовних шкіл і семінарій – для глибшого розуміння оповідей зі Святого письма склали простонародні пісні, які розкривали його суттєві складові. До таких зазвичай належали й церковні коляди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслений період в історії вітчизняної освіти та культури вважався найменш вивченим. У статті розглянуто праці В. Матюка, С. Воробкевича, І. Ющишина, Ф. Колесси, Д. Січинського, О. Нижанківського, А. Вахнянина, О. Кошиця, М. Гайворонського, М. Лисенка, М. Моравецького, В. Сайка.

Мета статті – розглянути один із способів входження церковних коляд у традиційне народне середовище Галичини через шкільні співаники та посібники.

Завдання статті:

- проаналізувати найбільш ґрунтовні видання шкільних співаників та посібників Галичини в окреслений період;
- окреслити місце церковних коляд серед інших жанрів обрядового фольклору;
- охарактеризувати виховну та навчальну функцію досліджуваного жанру.

Внаслідок упровадження в навчальні плани українських народних шкіл уроків співу в кінці ХІХ століття виникла потреба в забезпеченні їх дидактичною літературою. З цього приводу С. Людкевич зазначав: «У Галичині взагалі, а для галицьких русинів спеціально – безумовно треба якогось методичного підручника науки співу в школах народних, який з одного боку став би підмогою учителю для раціонального і методичного трактування науки співу, з другого-ж подавав дітям відповідний матеріал» [6, с. 35]. За його ж свідченням, «пісні, що поміщалися у співаниках, повинні бути спрямовані на моральне, релігійне та національне виховання учнів» [6, с. 35]. Найкращим матеріалом для цього могли бути народні пісні. Їхній діапазон, ритмомелодичні форми та й сам зміст найбільше підходять до такого роду навчання і виховання дітей. На важливість вивчення в українських народних школах народнопісенного матеріалу вказували й інші музичні діячі. Відомий галицький учитель співу М. Моравецький зауважував: «Чому в школі народній від самого початку не вчити мелодій народних, коли вони і кращі і природніші від штучно зложених» [8, с. 10]. Тому, враховуючи виховне значення народних пісень та їх високохудожню музично-поетичну цінність, відомі педагоги-музиканти Галичини – В. Матюк, С. Воробкевич, І. Ющин, Ф. Колесса, Д. Січинський, О. Нижанківський, А. Вахнянин та інші, видаючи шкільні співаники, пісенники, дитячі журнали та календарі, наголошували на ефективності використання їх на уроках співу.

Серед значного масиву українських народних пісень, поміщених у шкільних співаниках та пісенниках, особливе місце займають обрядові пісні.

В українській музичній педагогіці найдавніший пласт пісенного фольклору вперше був представлений у співанику «Співи набожні для вжитку молодіжи для сопрано і альт», який композитор І. Кипріян видав у 1882 році двома частинами в Перемишлі. Церковні коляди (їх усього вісім) поміщено і в другій частині. Серед них – «Бог ся рождає», «Нова радість стала», «Христос родився», яких школярі вивчали на уроках співу, а відповідно й удома під час Різдвяних свят.

Двома роками пізніше в Лейпцігу було видано «Руський співаник для шкіл народних» В. Матюка. У передмові до цього видання автор звертав увагу на виховну силу впливу музики: «всі народи образовані вважають спів і музику могутніми засобами до вблагородження розуму, почуття і серця людського» [7, с. 5]. Там же він наголошував: «Народ руський любить дуже спів і музику, а передовсім має вроджений дар до співу. Руські пісні і думи в цілому світі славяться» [7, с. 6].

У співанику В. Матюка із тринадцяти календарно-обрядових пісень поміщено одну церковну коляду «Нова радість стала» (галицький варіант). Це, до речі, перша церковна коляда, яка була опублікована на сторінках галицьких шкільних співаників і власне священником В. Матюком. Він як ніхто інший розумів її значення у виховному процесі підростаючого покоління. Пізніше ця коляда займе провідне місце в дитячому репертуарі на Різдвяні свята.

Отець В. Навроцький та Володимир Сайко, укладаючи свій «Сьпіваник. Школа народна в чотирьох частях», зокрема в другій його частині, яка вийшла у Жовкві у 1907 році, серед

інших жанрів українських народних пісень, помістили одну коляду «Бог Предвічний народився» (вона призначена для одноголосого виконання).

У четвертій частині цього видання вміщено ще одну коляду – «Нова радість стала», яка аранжована для двоголосого виконання. У цій же частині (розділ «Триголосі співи») є коляда «Ой дивна, дивна руска родина», якій властивий триголосий виклад.

Лише одна церковна коляда увійшла у «Співаник. Школа народна», укладачами якого були В. Навроцький і В. Сайко. До речі, це видання отримало схвальну оцінку Д. Січинського, який відзначив правильність методичного викладу пісень співаника [3, с. 21]. З цього приводу М. Моравецький написав наступне: «Всі мельодії уміло дібрані, найбільша частина взята із невичерпної ніколи скарбниці чудової і незрівняної русско-української народної пісні» [9, с. 39].

У збірнику народних і патріотичних пісень «Ще не вмерла Україна», виданому в 1904 році Д. Січинським, подано дві церковні коляди – «Нова радість стала» та «Вселенная, веселися». Поміщення власне цих коляд дає привід стверджувати те, що вони як музичні зразки були придатні для засвоєння школярами. Цей збірник С. Людкевич назвав «чи не першим популярним співаником, призначеним для шкільної дітвори... Потреба і вага таких співаників у нас велика, тому треба на них звертати пильну увагу» [6, с. 3]. Отже, як видно із підбору пісенного матеріалу, Д. Січинський подав церковні коляди з метою сприяння релігійному вихованню, збереження і примноження школярами різдвяних християнських традицій.

У 1908 р. у Києві вийшла праця М. Лисенка під назвою «Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних», до якої увійшло п'ять церковних коляд: «Ішла Марія попід горою», «Ніхто не знає» для двохголосного виконання; «Ірод проклятий засмутився», «Нова радість стала», «Бачить же Бог» для трьохголосного виконання.

У 1911 році у Львові вийшов у світ «Співаник церковно-народний для шкіл народних» В. Матюка. Тут є розділ «Пісні на Різдво Христове», в якому опубліковано вісім загальновідомих церковних коляд.

У 1922 році М. Тележинський видав «Збірник пісень і забав для дітей». У ньому, у порівнянні з попередніми аналогічними попередніми виданнями, спостерігається значне розширення фольклорного обрядового матеріалу. Із 34-х пісень, поміщених у збірнику майже третина – обрядові пісні. Серед них й чотири церковні коляди: «Ой видить Бог», «Добрий вечір тобі, пане господарю», «Нова радість стала», «Панна Сина породила». До речі, коляди, як і інший пісенний матеріал, аранжовані для двоголосого виконання.

У цьому ж році (1922) у Львові вийшов «Співаник для дітей дошкільного та шкільного віку» М. Гайворонського. У ньому (як і в попередньому) також домінують обрядові пісні, серед них і дві церковні коляди – «В галицькій землі нова зоря» та «Діва Марія церкву строїла». Це переважно той матеріал, який з музично-поетичної сторони доступний дітям дошкільного та молодшого шкільного віку.

Найбільш репрезентативним у підборі обрядового фольклору є «Шкільний співаник» Ф. Колесси. Називаючи народну пісню могутнім засобом виховання, композитор прагнув прищепити школярам високі морально-естетичні якості, виховати в них почуття патріотизму, любов до української пісні.

«Шкільний співаник» відзначається методичною продуманістю і доступністю матеріалу, взятого з народнопісенного джерела. Головна мета співаника – привести пісенний матеріал для науки співу в народній і середній школі таким чином, щоб за допомогою нового привчалась молодь пізнавати і цінувати народну творчість і перейматись її духом. І. Юцишин, даючи високу оцінку «Шкільному співанику» Ф. Колесси, зазначив, що «це один із найкращих підручників на полі шкільного музикознавства, який я зустрічав в довголітній учительській практиці» [12, с. 26].

У двох частинах «Шкільного співаника» Ф. Колесси поміщено шістдесят сім обрядових пісень, що становить третю частину від загальної кількості пісенного матеріалу. Серед них опубліковано сім церковних коляд: «Бог предвічний народився», «Нова рада стала», «Бог ся раждає», «По всьому світу стала новина», «Нині Адаме возвеселися», «Новая радість світу ся з'явила», «Нині весела світу новина». Треба зауважити, що колядний матеріал підібраний за принципом дидактичного наростання: спочатку слідує прості мелодії й тексти, а згодом – децю складніші.

У 1927 році М. Моравецький видав посібник «Зразкові лекції співу», в якому, крім музично-теоретичного матеріалу, подано й нотні зразки. Серед них і дві церковні коляди –

«Возвеселімся всі купно нині» й «Ой у місті Вифлеємі» з детальним описом обрядів, при яких виконуються ці пісні.

Починаючи з 1939 року – з часу встановлення на західноукраїнських землях радянської влади, наступила майже п'ятдесятилітня перерва в публікаціях на сторінках шкільних видань церковних коляд. Це було пов'язано, в першу чергу, з трактуванням комуністичними ідеологами церковних коляд як носіїв християнської дидактики, яка не вписувалася в «моральний кодекс будівника комунізму». Й лише з утворенням держави Україна церковні коляди знову з'явилися в шкільних співаниках і посібниках.

Отже, автори шкільних співаників та посібників кінця XIX – першої третини XX століття, крім традиційного народнопісенного матеріалу, включали у них й напливові пісні – церковні коляди, такий чином прилучаючи молодь до духовної (християнської) культури. Такого роду включення стало одним з активних шляхів входження церковних коляд у народне середовище й поступової їхньої фольклоризації. Це дало привід у скорому часі сформуванню суто дитячий колядний репертуар й активно використовувати його під час різдвяних обходів людських осель. На початку XX століття церковні коляди з'явилися й на сторінках посібників і підручників-хрестоматій для середньої спеціальної і вищої школи, в яких, крім дидактичного матеріалу, подано й музично-теоретичний аналіз пісень цього жанру. Шкільні співаники і посібники, безперечно, є одним із найактивніших шляхів входження церковних коляд у фольклорне середовище й адаптації їх у різдвяних обрядових діях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайворонський М. Співаник для дітей дошкільного та шкільного віку / М. Гайворонський. – Львів, 1922. – 40 с.
2. Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних / [упорядник М. Лисенко]. – Київ, 1908. – 96 с.
3. Збірник народних і патріотичних пісень «Ще не вмерла Україна» на голоси дівочі у супроводі фортепяна [ред. Д. Січинський]. – Перемишль, 1904. – 40 с.
4. Кипріяні І. Співи набожні для вжитку молодіжи для сопрано і альти / Іван Кипріяні. – Перемишль, 1882. – 46 с.
5. Колесса Філарет. Шкільний співаник / Ф. Колесса. – Львів, 1925. – 88 с.
6. Людкевич С. Наші шкільні співаники / С. Людкевич // Артистичний вісник. – Львів, 1905. – Зошит XI і X. – 123 с.
7. Матюк В. Руський співаник для шкіл народних / В. Матюк. – Ляйпціг : Б/в, 1884. – 72 с.
8. Моравецький М. Зразкові лекції співу / М. Моравецький. – Львів, 1927. – 44 с.
9. Моравецький М. Співаники для шкіл народних (рецензія) / М. Моравецький // Учитель. – 1906. – Ч. 1.
10. Співаник. Школа народна в чотирьох частях / [зібрані й уложили о. Василь Навроцький і Володимир Сайка]. – Жовква : Печатня ОО. Василян, 1907.
11. Тележинський М. Збірник пісень і забав для дітей / М. Тележинський. – Станіслав, 1922. – 28 с.
12. Ющишин І. Д-р Філарет Колесса «Шкільний співаник» / І. Ющишин // Шлях виховання і навчання. – 1927. – Ч. 2.



УДК 7.079(477.84)

Оксана Бойчук, Сергій Шегера

ФЕСТИВАЛЬНИЙ РУХ НА ТЕРНОПІЛЬЩИНІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

На основі комплексного аналізу періодичних та інтернет видань здійснено панорамне висвітлення фестивального руху Тернопільщині періоду незалежності. З'ясовано, що у вищезазначений період відбулася активізація мистецького життя краю, що позитивно позначилося на діяльності фестивалів. Окреслено основні риси сучасних фестивалів. Проаналізовано найбільш масові фестивалі та підкреслено їх вагомий внесок у поширення й популяризацію національного мистецтва серед широких верств населення.

Ключові слова: фестиваль, музичне життя, Тернопільщина, професіоналізм, мистецьких рух.

Based on a comprehensive analysis of periodicals and Internet publications carried panoramic coverage of the festival movement Ternopil period of independence. It was found that in the aforementioned period there was activation of artistic life in the region, which positively affected the activities of festivals. The basic positive and negative aspects of modern festivals and possible improvements. Analyzed the most massive festivals and highlighted their significant contribution to the promotion and popularization of national art among the general population.

Key words: festival, musical life, Ternopil, professionalism, artistic movement.

Поширення фестивального руху у вітчизняному культурному просторі припало на початок 1990-х років та співпало із здобуттям Україною незалежності, саме з цього часу розпочинається пошук власних шляхів розвитку. Протягом останньої третини ХХ ст. українська культура, спираючись на здобутки минулого та культурні досягнення європейських країн, пропонує власні стилістичні новації. Сучасне покоління митців прагне відшукати своє коріння, і перш за все – у мистецтві. Це сприяє активній організації на початку 90-х років міжнародних фестивалів етнічної музики [2].

М. Швед термін «фестиваль» (з огляду саме музичних фестивалів) визначає як «цикл музичних імпрез, організованих періодично, найчастіше в той самий час і в тому самому місці, що має конкретну тематичну спрямованість; проводиться, щоб презентувати нові композиції, або спеціально дібраного репертуару, виконавців та відбуваються на різних рівнях – міському, регіональному, національному, міжнародному» [3, с. 78].

Тобто в сучасному розумінні фестиваль – мистецький захід чи цикл заходів, що відбуваються одноразово чи періодично, в певному місці чи регіоні, об'єднані спільною тематикою та проходять в особливо святковій атмосфері. Фестивалі бувають:

- національні й міжнародні, залежно від контингенту учасників;
- довготривалі й одноденні;
- періодично повторювані чи (рідше) одноразові;
- залежно від змісту – фестивалі кіно і театру, музичні, літературні, хореографічні, гастрономічні, фестивалі реклами тощо.

Однією з важливих соціальних функцій фестивалю є участь митців у формуванні іміджу національної культури. Отже, підсумовуючи сказане вище, можна визначити найважливіші функції, що виконують сучасні фестивалі:

- презентація нових напрямів і течій сучасного мистецтва;
- комунікація творчих еліт;
- можливість широкої «публікації» – представлення власних новинок;
- творення нових імен, відкриття чи пропагування забутих імен;
- ознайомлення відвідувачів із новою продукцією сучасного мистецтва;
- можливість спілкування людей зі схожими інтересами;
- пропагування власних митців та їх творчості серед своїх співгромадян і світової спільноти [2].

Одним із перших фестивалів Тернопільщини досліджуваного періоду було обласне свято зимового календарно-обрядового фольклору «Нова радість стала». Проводиться воно

щорічно з метою відродження, збереження, розвитку, популяризації традицій та обрядів зимового календарного циклу, ознайомлення із фольклорно-етнографічними колективами, їх творчим досягненням, підвищення рівня їх виконавської майстерності, залучення до активної художньої виконавської діяльності мешканців сіл, міст, особливо молоді, посилення впливу народного мистецтва новорічно-різдвяних свят, звичаїв. Організатор – обласний методичний центр народної творчості.

У 1991 р. в Тернополі відбувся Всеукраїнський фестиваль «Нівроку». Основні засади фесту: некомерційність, неконкурсна основа, виконання творів українською мовою та підтримка сучасних напрямків української музики. На сцені «Нівроку» виступали такі відомі виконавці: «Плач Єремії», «Танок на майдані Конґо», «Тартак», «Вій», «От Вінта!», «Мотор'ролла», «Мертвий Півень», «Океан Ельзи», «Щастя», «Фактично Самі» та інші. До участі запрошувались маловідомі гурти з метою популяризацію вітчизняного сучасного музичного мистецтва.

1992 р. – фестиваль української пісні «Золоті трембіти» та пісенні конкурси «Твоя зоря», «Постанські ночі»; у 1994 р. у Збаражі відбувся фестиваль духовної пісні, присвячений 75-й річниці Злуки та Соборності України.

У 1999 р. у Тернополі стартував Міжнародний фестиваль-конкурс дитячого та юнацького пісенного мистецтва «Кришталевий жайвір», що проходить щороку в травні. Мета заходу – залучення молоді до пісенної творчості, а також культурний обмін та налагодження співпраці у сфері культури. За період проведення заходу в ньому взяли участь вокалісти з Білорусі, Болгарії, Грузії, Індії, Малайзії, Молдови, Нігерії, Польщі, Росії, Румунії, України, Ямайки тощо.

Візитівкою Тернопільщини є етнофестиваль «Дзвони Лемківщини» – один із найбільш популярних мистецьких форумів, що проходив в урочищі Бичова поблизу м. Монастириськ. Проведення фестивалів лемківської культури бере початок з 1999 р., коли 5-6 червня в с. Гутисько Бережанського району – центрі лемківської різьби, що розташоване на межі Тернопільської, Івано-Франківської та Львівської областей, – відбувся Перший крайовий фестиваль лемківської культури «Лемківська Ватра». Ціллю фестивалю було збереження та пропагування лемківської культури, мови, народної творчості, традицій та звичаїв, налагодження зв'язків між аматорськими колективами та виховання естетичних смаків.

Серед масових заходів, спрямованих на формування національної свідомості, важливе місце посідає Всеукраїнський фестиваль-конкурс козацької пісні «Байда» започаткований у 2001 році Генеральною канцелярією Українського козацтва, Тернопільським крайовим кошем Українського козацтва імені Дмитра (Байди) Вишневецького спільно з Міністерством культури України та управлінням культури Тернопільської ОДА.

У листопаді 2001 року фестиваль підтримано Указом Президента України «Про Національну програму відродження та розвитку Українського козацтва на 2002 – 2005 роки», а також розпорядженням голови Тернопільської ОДА у 2002 році «Про розвиток Українського козацтва на 2002 – 2005 роки на Тернопіллі».

У 2001 – 2010 рр. проведено дев'ять всеукраїнських фестивалів-конкурсів «Байда», що відбувалися в містах Вишнівці, Збаражі та Тернополі. Козацьке мистецтво дає змогу продовжити відродження і відновлення традицій та звичаїв козацької доби, возвеличує міць українського народу в битвах і звитягах за волю та незалежність, виховує молодь у дусі відданості, жертвовності в боротьбі проти ворогів українського народу, за честь, віру і славу нації.

У рамках фестивалю відбувалися конкурсні програми, в яких змагалися хоріві колективи, вокальні ансамблі та солісти-вокалісти, дуети, тріо і квартети. Проведені фестивалі-конкурси дали змогу продовжити відродження і пропаганду найкращих зразків української пісенної творчості, відкрити нові імена та популяризувати найкращих виконавців, виховувати естетичні смаки молоді, активізувати культурно-мистецьке життя України [1].

З метою збереження традицій хорового мистецтва активно залучалося до аматорського руху області молоде покоління. Одним із таких осередків є Молодіжне товариство м. Кременця, при якому діє камерний хор. Колектив активно виступає з концертами в районі, області та за кордоном. У репертуарі – твори української та зарубіжної класики, духовна та сучасна музика, обробки українських народних пісень. За час свого існування хорове товариство стало лауреатом численних міжнародних конкурсів хорового співу та співорганізатором багатьох фестивалів, одним з яких є «Кременецькі хорові вечори», що проводяться щорічно. Учасниками заходу є самодіяльні та професійні колективи не лише

Тернопільщини, але й інших регіонів України та близького зарубіжжя: хор учителів із м. Гуменне (Словакія), хоровий колектив м. Гавролін (Республіка Польща), хор «Лукаш» (м. Рівне), «Волинські дзвони» (м. Луцьк) та ін. Традицією стало виконання зведеним хором учасників твору на сл. Т. Шевченка «Обніміться, брати мої», що символічно став «місточком» порозуміння між вітчизняними та зарубіжними хористами та доказом нетлінності світових мистецьких цінностей.

Джура Фест – всеукраїнський книжковий фестиваль української книжки. Організатори – Тернопільська міська рада та видавництво «Джура», за підтримки Держкомтелерадіо України. У 2011 р. було представлено 39 видавництв. У 2012 р. – брали участь 43 українські видавництва, провадилися майстер-класи з вишивки. У квітні 2013 р. четвертий фест проводився в Тернополі. Представлені видавництва з Івано-Франківська, Кам'янця-Подільського, Києва, Луцька, Львова, Ужгорода. Одночасно проходять вечори поезії, зустрічі в бібліотеках авторів з школярами, вечір співаного слова. У 2014 р. фестиваль не проводився [5].

«Jazz Bez» – міжнародний джазовий фестиваль, що відбувається щорічно на початку грудня. Засновником фестивалю є Мистецьке об'єднання «Дзиґа». Щороку до організації фестивалю приєднується Консульство Польщі у м. Львові, Польський Інститут у Києві, Центр Культури м. Перемишля, Мистецьке об'єднання «Коза». Це одна з найбільших джазових подій України та Польщі. Фестиваль розпочався 2001 року з концертів у Львові та Перемишлі. Крім Львова, концерти фестивалю проходили в українських – Тернопіль, Рівне, Київ, Севастополь, Харків, Луцьк, Ужгород, Івано-Франківськ, Мостиська, Краматорськ та польських містах – Перемишль, Санок, Люблін, Ярослав, Новиця [6].

«Тернопільські театральні вечори. Дебют» – всеукраїнський фестиваль молоді режисури, творче змагання професійних театрів із України, ближнього й далекого Зарубіжжя. Започаткований 1999 у місті Тернополі. Ініціатор проведення та організатор – Тернопільський обласний український драматичний театр імені Тараса Шевченка (нині академічний театр), співорганізатори – Міністерство культури і туризму України, управління культури Тернопільської ОДА. Фестиваль проводять у Тернополі щороку, він присвячений вшануванню пам'яті Леся Курбаса. Учасники – професійні театральні колективи з виставами молодих режисерів (вік – до 40 років). Всеукраїнський фестиваль молоді режисури «Тернопільські театральні вечори» має на меті пошук талановитої, новаторської молоді режисури і проходить щороку наприкінці вересня – на початку жовтня, привертаючи до себе дедалі більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних театрів.

Нагороди фестивалю присуджуються в номінаціях:

- за найкращу режисуру;
- за найкращу акторську роботу першого і другого плану;
- за найкращий сценічний ансамбль;
- за найкращу сценографію, музичне оформлення, пластику;
- за високу акторську майстерність і вірність професії тощо [4].

Отже, фестивалі є показниками інтенсивності та якості мистецького життя країни, сприяють його активізації, визначають напрями розвитку мистецтва, формують нові ідеї, відкривають нові обрії творчої діяльності, формують новий регламент культурного життя, нову модель споживання мистецтва. Сучасні українські фестивалі є важливим елементом розвитку і самоорганізації суспільства, територіальних громад, професійних груп. Фестивалі дають можливість організувати спілкування багатьох людей за зацікавленнями, здійснюючи при цьому міжкультурні діалоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вардинець І. «Байда» / І. Вардинець // Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. / [редкол.: Г. Яворський та ін.]. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2004. – Т. 1 : А-Й. – С. 67.
2. Пискач А. Фестивальний рух у культурному житті України кінця ХХ – початку ХХІ ст. : неофольклорні тенденції / А. А. Пискач // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку : зб. наук. пр. – Рівне, 2011. – Випуск 17. – Т.2. – С. 124.
3. Швед М. П. Тенденції розвитку міжнародних фестивалів сучасної музики / Михайло Швед. – Львів, 2010. – 438 с.
4. Щербак Л. Тернопільські театральні вечори. Дебют / Л. Щербак // Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. / [редкол.: Г. Яворський та ін.]. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. – Т. 3 : П-Я. – С. 438–439.

5. Стартус «Джурафест» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://doba.te.ua/novyny/zavtra-u-ternopoli-startuje-dzhura-fest-2013-povna-prohrama.html>
6. Джура [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dzyga.com/jazzbez/>



УДК 786.2 + 371.134

Олена Горбач

ФОРТЕПІАННІ ЦИКЛИ С. БОРТКЕВИЧА: ХУДОЖНЬО-СТИЛІСТИЧНИЙ ТА ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ

У статті представлено фортепіанну творчість С. Борткевича, зокрема, фортепіанні цикли «Маріонетки», «З мого дитинства». Проведено художньо-стилістичний та виконавсько-методичний аналіз мініатюр циклів. Охарактеризовано їх репрезентацію у виконавсько-педагогічному репертуарі студентів і учнів музичних закладів.

Ключові слова: цикли, мініатюра, сюїта, українська музична культура, діаспора, музична освіта, композитор, педагогічний репертуар

This article introduces the piano works by S. Bortkevych, in particular, piano series such as «Marionettes», «Puppets from my childhood». Those miniature series have been analyzed from the point of artistic, stylistic and performance methodology. Their representation as of playing and pedagogic repertoire for students at music schools has been described here to.

Key words: the cycles, a miniature, suits, ukrainian music culture, diaspora, music education, composers, teachers repertoire.

Важливим напрямком виконавської підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін виступає опанування українською музичною культурою в контексті європейської та світової, що забезпечує глибоке особистісне розуміння сутності мистецтва, культурно-історичних традицій народу, синтезує в собі досвід та уміння творчої інтерпретації, обумовлює рівень мистецької, культурологічної компетентності студента загалом.

Цінним і сприятливим матеріалом для слухацького сприйняття, розвитку інтерпретаційних умінь студентів, вихованню у них почуттів національної гідності, гордості за національну культуру виступає сучасний фортепіанний репертуар. Використання музично-педагогічної спадщини української західної діаспори в сучасному освітньому процесі становить неабияку культурну цінність і тому належить до актуальних питань сьогодення.

Не випадково, що питання методичного забезпечення навчального процесу національним виконавсько-педагогічним репертуаром неодноразово піднімалося в працях І. Новосядлої [4]. Систематизацію авторських збірників фортепіанних творів для дітей та юнацтва композиторів України та української діаспори другої половини ХХ століття вперше здійснила З. Юзюк [7], деякі фортепіанні збірки композиторів діаспори проаналізовано також у статтях У. Молчко, О. Німилович, І. Громіш. Важливим підґрунтям для даного дослідження в галузі фортепіанної педагогіки стали праці Н. Кашкадамової [2] та Т. Воробкевич [1].

Метою даної статті є розгляд фортепіанних циклів С. Борткевича як продовження класико-романтичної традиції, осмислення специфіки музично-педагогічних принципів композитора та визначення місця його музичної спадщини в нашій національній системі музичної освіти. Дана мета зумовлює постановку й вирішення наступних завдань:

- розгляд фортепіанної музики С. Борткевича в її жанровому розмаїтті;
- здійснення аналізу його циклів для фортепіано: «Маріонетки», «З мого дитинства» з виявленням індивідуального підходу композитора до усталених лексико-стилістичних прийомів і принципів розвитку.

Фортепіанні цикли (музичний цикл – це кілька творів, об'єднаних загальним художнім задумом) є доволі популярним жанром, оскільки циклічні мініатюри легко сприймаються слухачами, їхня жанрова визначеність добре зосереджує увагу на розумінні форми. Особливою популярністю користуються програмні цикли завдяки зображальній і тембровій можливості фортепіано втілювати музичні ілюстрації, поєднуючи різнохарактерні контрастні

образи: персонажі світу дитячих мрій і захоплень, улюблені дитячі іграшки, ілюстрації літературних творів. Широка палітра мелодико-інтонаційних, ритмічних, ладо-гармонічних та фактурних засобів музичної виразності сприяють розкриттю авторського задуму кожної п'єси циклу.

Зупинімося на представленні циклів С. Борткевича «Маріонетки», «З мого дитинства», які ввійшли до навчально-методичних посібників «Фортепіанні твори українських композиторів» вип. №4; вип. №5 (упорядники І. Гринчук, О. Горбач). Збірники містять методичні рекомендації, щодо виконання запропонованих творів і є вагомим настановчим підґрунтям студентам при самостійній роботі над творами.

Маріонетка (італ. – *marionetta*) – це назва, що походить від назви невеликої фігури євангельської діви Марії в середньовічній ляльковій містерії (виставі), від персонажа-ляльки, що приводилась у рух за допомогою ниток, шнурів актора-ляльководи, схованого від глядача. Інша назва такої ляльки – *фантоші*. Появу маріонетки прийнято відносити до XVI століття.

Цикл складається з 9-ти п'єс. «Російська селянська дівчина» написана в простій двочастинній формі, інтонаційно близька до російської народної пісні, з характерною для народної музики підголосковістю. Твір кантиленного плану, витриманий у помірному темпі. Перед виконавцем стоїть завдання відтворення наспівного *legato*, глибокого туше, щільної, запізнюючої педалізації.

«Козак» – твір простої двочастинної будови, друге речення є ритмічним варіантом першого (*E-dur*). Мелодія бадьорого, радісного характеру, будується на інтонаціях народної пісні, фактура нескладна, прозора. Увагу варто звернути на виконання штриха *staccato*, акцентів в ансамблевій грі в партіях обох рук.

«Іспанка» – це двочастинна композиція, пристрасний, ніжний, відкритий характер якої передається завдяки мелізматичному оздобленню мелодії, «повзучим» хроматизмам у середньому голосі, постійній ритмо-формулі хабанери з пунктирним ритмом на 1-й долі в супроводі впродовж усієї п'єси. Хабанера – граціозний іспанський народний танець-пісня. Він виник на Кубі, згодом поширився в Іспанії, по всій Європі. Тепер цей танець більш відомий як «бакурда».

Виконання цієї мініатюри вимагає плавного наспівного *legato*, яскравої диференціації партій обох рук, незмінного, чіткого ритмічного супроводу з урахуванням артикуляційних позначок упродовж твору.

«Тіролець» написаний у простій тричастинній формі. Мелодія імітує «йодль» (наспів альпійських горян, для якого характерні рулади, стрибки на широкі інтервали, переходи від низького регістру голосу до високого фальцету), звучить у ритмі вальсу. Плавне, наспівне *legato* при виконанні мелодії терціями, квінтово-квартовий супровід робить необхідним прослуховування вертикалі акорду. Велику роль у досягненні відповідних звукових ефектів покликана зіграти педаль, яку бажано не застосовувати в епізодах *staccato*, досягаючи таким чином більшого артикуляційного, тембрального контрасту.

«Циган» – досить динамічна п'єса, пронизана синкопованим ритмом, гучною динамікою. Чіткий штрих *staccato*, форшлаги в мелодії надають гостро-запального характеру мініатюри. Увагу слід звернути на вертикаль акордів у синхронному виконанні обох рук, артикуляційну чіткість у швидкому темпі, рівність у виконанні техніки *martellato*.

«Маркіз» – п'єса граційно-галантного танцювального характеру, який передано завдяки помірному темпу, тридольному розміру менуета, штриху *staccato*. Це поліфонічний твір, де використана як імітаційна, так і контрастна поліфонія. Увагу виконавців слід зосередити на інтонуванні та нюансуванні теми на початку твору, на прослуховуванні горизонталі поліфонічної фактури.

«Китайська» – п'єса, яка створює образ тендітної китайської жінки (або крихкої порцеляни) завдяки викладу мелодії у високому регістрі (3-я октава), використанню форшлагів, *staccato*, динаміки *pp* і *p*. Твір виконується без педалі.

«Плюшевий ведмедик» – п'єса простої тричастинної композиції. Незграбний образ ведмедика передається через одноманітну ритмічну фігурацію, в якій «прихована» мелодія, що згодом звучить у партії лівої руки в II ч. мініатюри. Перенесення викладу фактури в басовий ключ, домінування динаміки *f*, поява синкоп з форшлагами допомагають яскравіше розкрити характерний образ.

«Динамічний Арлекін» (італ. *Arlecchino* – персонаж італійської *Commedia dell'Arte* (комедії масок), спритний і винахідливий слуга). У Франції в XIX ст. Арлекін став образом

щасливого коханця (на протилежність нещасливому П'єро). Одяг Арлекіна – чорна півмаска та костюм із різнокольорових шматків матерії.

Твір простої двочастинної будови, має вступ і коду. Образ героя змальований завдяки двом темам: грайливо-комічній і стурбовано-схвильованій, які різняться фактурним викладом, темповими та артикуляційними змінами, на що і рекомендуємо звернути увагу при виконанні твору.

Узагальнюючи огляд мініатюр циклу «Маріонетки», можемо простежити, що вони написані в простій двочастинній або простій тричастинній формі; втілюють конкретний програмний зміст, об'єднані спільною темою – «представленням портретів» представників різних країн через їх характерні стилістичні риси музичної культури. У піаністичному і художньому плані цикл доступний для виконання в молодших і середніх класах ДМШ. Яскрава образність дозволяє включити його до репертуару зі слухання музики в умовах СЗОШ.

«З мого дитинства» – фортепіанний цикл, що складається з 6 п'єс. Назва кожної з мініатюр відповідає певному періоду формування дитячого світосприйняття, його зростанню. «З наспівів няні» – п'єса, написана в тричастинній формі, у помірному темпі. Авторська ремарка *Andantino semplice* задає узагальнену виконавську програму. У крайніх частинах використана тема пісні «Віють вітри, віють буйні» авторства легендарної Марусі Чурай. Цю мелодію М. Лисенко використав як вступну арію Наталки Полтавки у своїй однойменній опері. Характер ліричної пісні відтворено завдяки помірному темпу, мелодизованому супроводу, щільній педалізації. Особливу увагу слід звернути на правильно підібрану аплікатуру, запізнюючу педаль, фразування широкого дихання, що дозволяють виконати плавне наспівне *legato*.

До крайніх частин контрастує середній розділ *Allegretto grazioso*. Зміна темпу, розміру, тональності, артикуляції, динаміки, фактури загалом – усі ці засоби музичної виразності підпорядковані зміні характеру ліричної пісні на жартівливий танець «козачок» (український танець швидкого темпу, дводольного розміру, який виконується парами, солістами. Його награти й танцювальні фігури мають багато спільного з гопаком, однак характер танцю більш легкий, рухливий).

Увагу виконавця в цьому епізоді повинні привернути чіткість ритму, штриха, вмiла педалізація. У виконанні статичної репризи слід звернути увагу на динамічну палітру, ефект «стихання-заколисання».

«Темна кімната». Драматургія твору побудована на контрасті 2-х тем: яскравої, динамічної, зі стрімкою кульмінацією (*sff*, 6 т.) та «прохальної», з характерним затриманням затакту на першій долі та поєднанням повторюваних висхідних інтонацій «запитання» та нисхідних інтонацій «відповіді». Виклад тем різниться фактурними, артикуляційними, динамічними змінами, на що і рекомендуємо звернути особливу увагу при виконанні твору.

Ця мініатюра – яскрава музична замальовка дитячих пустощів, у якій засобами музичної виразності, зокрема завдяки багатству динаміки та артикуляції, темпових змін, частих фермат, передані різні емоційні стани: хвилювання, здивування, страх, напруженість, очікування несподіваного та ін.

«Урок танцю» написаний як примхливий вальс, чому відповідають тридольний розмір, характерний «акомпануючий» супровід, інтонації, близькі до вальсів Й. Штрауса.

Авторська ремарка «*con grazia*» акцентує увагу виконавця на прискіпливому виконанні штрихів, педалі. Слід зосередити увагу і на епізодичній «поліфонізації» фактури (43-45 тт.; 51-58 тт.; 62-66 тт.; 70-77 тт.), що вимагає горизонтального прослуховування голосоведення (особливо середніх голосів).

«Перше кохання». П'єса тричастинної побудови з виразною мелодикою мрійливо-схвильованого, рухливо-«польотного» характеру, якого надає темпоритм сициліани з характерними синкопами.

Утілення програмного задуму вимагає дотримання усіх ремарок автора щодо артикуляції, педалізації, динамічних нюансів, характеру (*Poco appassionato*). Уваги вимагає гнучке фразування як мелодичної лінії, так і супроводу, збагаченого елементами підголосковості. Глибоке туше, співуче *legato*, точне виконання всіх елементів фактури – головні чинники в процесі втілення виконавського задуму. У середній частині використана музична цитата з попередньої мініатюри («Урок танцю») – тема вальсу, яка немов переносить у спогади про хвилюючі минулі події.

«Перший смуток». Відповідно до авторської програмної назви, художнього задуму (*Andante doloroso*), ця мініатюра є немов продовженням і одночасно контрастом до

попередньої п'єси («Перше кохання»). Емоції та почуття розчарування втілені у цій мініатюрі засобами виразної мелодії декламаційно-скорботного характеру, яку необхідно виконувати глибоким туше, оспівуючи кожну зміну руху, відчуваючи напруженість інтонаційних стрибків.

Фактура твору поліфонічна (переважно контрастна поліфонія), вона ставить перед виконавцем завдання прослуховування горизонтальної лінії ведення голосів. Варто не залишати поза увагою супровід, ритмічний синкопований малюнок якого залишається незмінним впродовж усього твору і має свою мелодичну лінію. Виконання кантилени вимагає культури артикуляції, щільної запізнюючої педалізації.

«Коли я стану дорослим» завершує цикл і є кульмінацією його фабули. Маршовість, чіткість, динамічність, акцентованість, *staccato*, переважаюча динаміка гучності *f*, *ff* створюють образ відважного юнака-воїна.

У творі використана музична цитата з попередньої мініатюри («Перше кохання»), подана під авторською ремаркою «She will be my wife» – «вона буде моєю дружиною». За позірною простотою фактури стоїть низка виконавських завдань: формування образно-слухових уявлень, досконале володіння артикуляцією у чіткій ритмічній пульсації.

Узагальнюючи огляд мініатюр циклу «З мого дитинства», можемо зробити висновки, що вони втілюють конкретний програмний зміст, об'єднані спільною фабулою, ефектом «автоцитуювання» мелодій частин.

«З мого дитинства» можна співставити з подібними фортепіанними циклами, в яких розкривається внутрішній світ дитини через сприйняття нею оточуючого середовища, росту самоусвідомлення («Альбом для юнацтва» Р. Шумана, «Дитячий альбом» П. Чайковського, «Дитячий куточок» К. Дебюссі).

Отож, проведений огляд п'єс фортепіанних циклів С. Борткевича приводить до наступного висновку: лаконізм форми, доступність фортепіанної фактури у поєднанні з конкретністю образного змісту, класична гармонічна мова, жанрова визначеність мініатюр є підставою для розглядання цих творів як цінного репертуару для виконавсько-педагогічної практики репертуар.

Оскільки культурні надбання композиторів західної діаспори довгий час були нам не доступні, тепер постає актуальне питання використання їх творів у навчально-педагогічному процесі, адже завдяки їх вивченню, популяризації ми можемо зберегти і примножити національні традиції, а також інтегрувати їх у світовий культурно-освітній простір.

ЛІТУРАТУРА

1. Воробкевич Т. Методика викладання гри на фортепіано : підручник / Т. Воробкевич. – Львів : ЛДМА, 2001. – 244 с.
2. Кашкадамова Н. Б. Історія фортепіанного мистецтва. ХХ сторіччя : підручник / Н. Б. Кашкадамова. – Тернопіль : Астон, 2006. – 608 с.
3. Луців М. А. Естетичні, музично-педагогічні принципи у фортепіанній творчості «забутого романтика» С. Борткевича / М. А. Луців // Мистецька освіта в Україні : традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луганськ, 2013. – С. 51–58.
4. Новосядла І. Фортепіанний репертуар для дітей у творчості композиторів українського зарубіжжя : національно-виховний та дидактично-пізнавальний аспект / І. Новосядла // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. XV – XVI. – С. 115–124.
5. Фортепіанні твори українських композиторів : навчальний посібник. – Випуск 4: / [упоряд. : І. Гринчук, О. Горбач]. – Тернопіль : Астон, 2016. – 125 с.
6. Фортепіанні твори українських композиторів : навчальний-методичний посібник. / [упоряд. : І. Гринчук, О. Горбач]. – Тернопіль : Астон, 2017. – Випуск 5. – 130 с.
7. Чередниченко О. В. Генезис віртуозного фортепіанного стилю С. Борткевича / О. В. Чередниченко // Мистецька освіта в Україні: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Луганськ, 2007. – С. 24–28.
8. Юзюк З. До проблеми систематизації авторських збірників фортепіанних творів для дітей та юнацтва композиторів України та української діаспори II половини ХХ ст. / З. Юзюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/MuzS/2010.../26-yuzyuk.pdf



УДК 789.5

Ліна Ільчук, Валерій Яскевич

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЗВОНІНЬ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (НА ПРИКЛАДІ ХОРОВИХ ТВОРІВ М. ЛЕОНТОВИЧА)

У статті розкрито особливості використання звучання дзвонів на прикладі хорових творів М. Леонтовича. Показано значний вплив дзвонарського мистецтва на творчість композитора. Розглядаються різні засоби музичної виразності, за допомогою яких імітується звучання дзвонів.

Ключові слова: звучання дзвонів, М. Леонтович, композитор, хорові твори, «Щедрик», функції дзвонів.

The article deals with the peculiarities of using bell sounding exposed on the example of M. Leontovych' choral works. Considerable influence of bell-ringing art on the composer's works is shown. Different means of musical expressiveness, by using of which bell sounding is imitated, are revealed.

Keywords: bell sounding, M. Leontovych, composer, choral works «Shchedryk», functions of bells.

Постановка проблеми. Розвій української кампанології (від італ. campana – дзвін) – наука про дзвони та все, що з ними пов'язане) вимагає досконалого вивчення регіональних особливостей дзвонарського мистецтва. Зокрема дослідження його віддзеркалення в усній народній творчості, красному письменстві, малярстві, музичних композиціях тощо. Церковні та світські дзвоніння супроводжували людину впродовж усього її життя. Звучання дзвонів настільки міцно увійшло в побут українців, що це не могло не відобразитися на творчості композиторів. Адже будь-який творчий задум митця утілювався за допомогою різних засобів музичної виразності, звучання різних музичних інструментів, зокрема дзвонів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвідками в царині українського дзвонарства займається щораз більше науковців (С. Боньковська, О. Бузова, Л. Благовещенська, Р. Захарченко, Б. Кіндратюк, Л. Кушлик, Г. Лакота, В. Модзалевський, Г. Марчук, Р. Михайлова, М. Тимофіїв, П. Жолтовський, І. Юдкін-Ріпун, Г. Ярешко та ін.).

Специфіка використання дзвонів у творчості українських композиторів не так давно стала тематикою наукових досліджень. Так, приміром, Б. Кіндратюк, О. Ткач та Є. Безродня узагальнили наслідування церковних дзвонів і дзвонів у творах українських композиторів [2, 4], складалася нотографія їхніх творів, де використовуються дзвони чи співається про них [5, с. 230-233]. Б. Працюк досліджувала імітацію дзвонів у композиціях Л. Колодуба [6]. А. Завальнюк зробив спробу проаналізувати використання дзвонів в «Літургії Іоанна Златоустого» М. Леонтовича відзначивши звукообразність, «що нагадує святковий церковний передзвін», де «композитор вдало відтворив гучність різних дзвонів – і більших і менших» [3, с. 70]. Однак ще недостатньо приділено увагу використанню дзвонів в хоровій творчості видатного українського композитора М. Леонтовича. Його внесок в українську хорову музику важко переоцінити. Таким чином, метою нашої статті є висвітлення особливостей імітації дзвонів в хоровій спадщині композитора, їхнє віддзеркалення різними засобами музичної виразності (фактурними, тембровими, гармонічними та ін.).

Виклад основного матеріалу. Взаємовплив дзвонарської та хорової культур віддавна знайшов своє яскраве виявлення не лише в інструментальній, а й у хоровій музиці. Композитори, сприймаючи дзвін як складову життя людей і віддаючи належне характерності його звучання, при втіленні мистецького задуму різними засобами імітували дзвоніння.

Потужний розвиток дзвонів у побуті й церковній практиці Поділля залишив свій відбиток у творчості талановитого вихідця з цього регіону України М. Леонтовича. Навіть якби він не з'явився на світ у родині священиків, то змалку чув би різні дзвоніння, які супроводжували його все життя. Навчаючись у духовних закладах, добре впорядкував свої знання щодо уставного застосування всяких дзвонів.

Кампанологи відзначають, що наслідування дзвонінь часто не було свідомим задумом композиторів у плануванні творів, просто дзвонова музика так міцно ввійшла у свідомість людей, передусім музикантів, що її дія часто не осмислювалась [1, с. 146]. Нині можемо тільки гадати, що з характерних прийомів гри на дзвонах, їхні співзвуччя тощо М. Леонтович із метою вирішення художніх завдань спеціально вводив у музичні твори, а що – підсвідомо (хоч у такого феномена хорової справи, яким він був, навряд чи було щось випадковим). Так, на початку твору «Козака несуть» у партії тенорів вчуваються удари похоронних дзвонінь, і цей мотив у їхньому виконанні повторюється протягом усієї композиції. Також твір «Смерть» починається квінтою, ніби одночасний удар двох дзвонів (співається закритим ротом тенорами й басами), на яку потім накладається вступ жіночих голосів.

Найбільш виразно М. Леонтович імітує удари дзвонів у частині «Достойно є» літургії св. Іоанна Златоустого для чотириголосого мішаного хору. Темп цього фрагмента, що написаний у ре мажорі, *andante* (у пізнішому варіанті Літургії *andante, sostenuto*), розмір дві чверті. Перші чотири такти розпочинаються вступом чоловічої партії «Достойно є» на *piano*. Тут композитор відводить головну роль басам з усвідомленим наданням їм ролі імітування ударів великих дзвонів (розспівування складів на заліговані ре-ля (низхідний рух четвертними тривалостями з тоніки на домінанту); спів тенорами цих же слів на звуці ля половинними місцями утворює з басами квінту, звучання якої притаманне дзвонінням. Баси продовжують наступні шість тактів (на слова «славити Тебе») вести свій дзвоновий рефрен уже на *pianissimo*, тобто спочатку вони виділялися, а далі передають цю місію альтам, які вступають на *mezzo piano*, підкреслюючи «Достойно є» на фоні квартового ходу басів [7, с. 264] (в іншому різновиді «Літургії» на початку цієї частини в чоловіків і жінок – *forte*) [8, с.114]. Якщо перші десять тактів кожен склад розспівується басами на цих двох нотах (до слів «Богородицею»), то в 14-16 тактах відбувається поділ на вісімки й шістнадцяті. Це ще більше нагадує радісні часті удари дзвонів, що підводять до слів «Матір'ю Бога нашого». Дещо змінений дзвоновий мотив появляється в басів перед закінченням частини на словах «Дійсну Богородицю Тебе...». Заключні акорди хору половинними тривалостями нагадують помірні удари у всі дзвони [7, с. 264-265].

У відновленому В. Івановим більш повному другому варіанті «Літургії» М. Леонтовича, що збагатилась, окрім інших номерів, піснеспівом «Вірую», у басовому соло в мелодекламаційній оповіді можуть вчуватися рівномірні часті удари дерев'яного била – попередника дзвона [8, с. 103-108].

Одна з подальших частин – «Хваліте Господа з небес» (у ре мажорі) розпочинається на *mezzo forte* помірним співом у чоловічій партії квінтових (ре-ля) дзвоноподібних ударів четвертними. Друга половина цього фрагмента «Літургії» звучить на *forte* половинними акордами всього хору. Згадані квінтові повтори лунатимуть вісімками й чвертними в заключних частинах «Літургії» (які в її повному варіанті розділені на «Нехай буде благословеніє» та «Слава Отцю і Синові»), що символізує звучання дзвінків [8, с. 123-124].

Віддавна спів колядок і щедрівок супроводжувався такими попередниками дзвонів, як дзвіночки. Хоч у тих обробках народних творів, що стосуються цього циклу обрядових пісень («Ой посеред двору», «Ой там за горою», «Ой в Львові» й ін.), М. Леонтовичем спеціально не вказується про використання таких ідіофонів, але їхній супровід співу в окремих місцях, як інтерпретація нинішніх регентів, вельми доречно.

Серед творчих надбань композитора не можемо не згадати славнозвісного «Щедрика». У нас він відомий як щедрівка (пісня святкових віншувань), а його трансформація у світовий музичний феномен вже відбувалася на Заході.

За кордоном твір уперше прозвучав 5 жовтня 1922 року в залі «Carnegie Hall» у Нью-Йорку в виконанні української республіканської капели під керівництвом українського хорового диригента Олександра Кошиця. «Щедрик» дуже сподобався американцям, і вже в 1936 році аранжувальник та диригент Пітер Вільховський написав англійську версію цієї пісні, додавши фортепіанний супровід. Оскільки мелодія твору дуже нагадувала Вільховському передзвін, то він відтворив цей образ у тексті. Пізніше «Щедрик» закріпився в музичній культурі Заходу як «Колядка дзвонів» (*Carol of the Bells*). У первісному українському варіанті «Щедрика» фігурує ластівочка, яка натякає на прадавнє походження пісні, на забуту добу, коли новий рік зустрічали навесні. Ідея ж нового (англійського) тексту ґрунтується на слов'янській легенді про те, що в ніч, коли народився Ісус, на Його честь у всьому світі задзвонили дзвони чудовим мелодійним співом.

На сьогодні існує велика кількість різновидів виконання феноменального «Щедрика». Це і хорове, інструментальне, вокально-інструментальне звучання. Приміром, американський хор Мормонського Шатра заспівав цей твір разом із симфонічним оркестром та ансамблем дзвонарів. Тут використано як вокально-інструментальну імітацію дзвонів, так і звичайні дзвоники, дзвіночки, оркестрові дзвони, що допомогло збагаченню благозвучної тканини твору, кращій реалізації художніх завдань композицій та стало одним із чинників їхньої життєвості.

Останнім часом поширеним стало виконання славнозвісної щедрівки на карильйоні (фр. *carillon* – «дзвін в усі дзвони») – це найбільший у світі музичний інструмент (до 80 дзвонів) із хроматичним набором дзвонів, з'єднаних зі спеціальною клавіатурою). Так, 3 січня 2013 року заслужений артист України Георгій Черненко виконав «Щедрика» на найбільшому в Україні карильйоні, що знаходиться на дзвіниці Спасо-Преображенського собору в Києві. У 2016 році Ірина Рябчун зіграла щедрівку М. Леонтовича на пересувному карильйоні, а цього року «Щедрик» зазвучав на дзвонах Вінницького Свято-Преображенського собору в автентичній тональності соль мінор. Існує ще запис всесвітньовідомого твору зроблений у Канаді, що також повністю виконується на дзвониках.

Символічно, що на меморіальній дошці з барельєфом М. Леонтовича вагоме місце належить великому дзвону (вона прикрашає будинок на вул. Тараса Шевченка, 13, де була Кам'янець-Подільська семінарія, в якій навчався майбутній композитор). Ця меморіальна пам'ятка передає ідею – на крилах фольклорної ластівки з відомого «Щедрика» розлітається дзвінка слава творів митця, а їхнє звучання, як удари дзвона-благівісника, сповіщають про національно-культурне відродження України.



Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що дзвін як сакральний символ та музичний інструмент знайшов широке втілення в творчості видатного композитора М. Леонтовича. Використання імітації дзвонів несе різне смислове навантаження. Це відображення трагічних та урочистих подій, прославляння тієї чи іншої події, уособлення добра та благословіння тощо. Митець винайшов різні засоби розширення теми звучання дзвонів і дзвінків у своїх хорових творах а *carpella*, що допомагає успішній реалізації художніх завдань.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в ретельному аналізі використання звучання дзвонів та дзвонів у творчості інших українських композиторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arro E. Die altrussische Glockenmusik. Eine musikslavistische Untersuchung / E. Arro // *Musica Slavica. Beiträge zur Musikgeschichte Osteuropas.* – Wiesbaden: Steiner, 1977. – S. 77 – 159.
2. Безродня Є. Втілення образу дзвонів у творчості українських композиторів. / Єлизавета Безродня // Тези XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Молоді музикознавці України». – Київ, 2014. – С. 9 – 10.
3. Завальнюк А. Духовна спадщина Миколи Леонтовича / Анатолій Завальнюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Педагогіка. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. XIV. – С. 66 – 70.
4. Кіндратюк Б. Дзвони та дзвоніння у творах українських композиторів / Богдан Кіндратюк, Оксана Ткач // *Історія релігій в Україні.* – Кн. II. – Львів : Логос, 2007. – С. 499–508.
5. Кіндратюк Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів: етнопедагогічний аспект : [наук.-метод. посіб.] (НМЦ «Українська етнопедагогіка та народознавство») / Богдан Кіндратюк. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. – 270 с.
6. Працюк Б. Колокола в творчестві Л. Н. Колодуба (на прикладі II частини V Симфонії «Pro memoria») / Богдана Працюк // *Левко Колодуб: сторінки творчості (статті, дослідження, спогади).* Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського : [зб. наук. праць упор. О. І. Котляревська]. – Вип. 50. – К., 2006. – С. 128 – 137.
7. Леонтович М. Літургія св. І. Златоустого (За рукописом 1920 р.) // Микола Леонтович. Хорові твори; [ред.-упоряд. В. Кузик] – Київ : Муз. Україна, 2005. – 60 с.

8. Леонтович М. Духовні хоріві твори ; [упоряд. та вступ В. Іванов.]. – Київ : Музична Україна, 1993. – 128 с.



УДК 7.047

Олена Маландій

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАННЯ ПЕЙЗАЖУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ

Стаття присвячена дослідженню традицій та інновацій художньої мови пейзажу та висвітленню практичних і теоретичних особливостей виконання завдання «Пейзажу» на уроках у школі. Розглянуто методичні аспекти виконання пейзажу на уроках у школі, характерні особливості вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова. Живопис, пейзаж, кольорознавство, композиція, лінія горизонту, перспектива.

The article is devoted to the study of tradition and innovation of artistic language and landscape lighting practical and theoretical features of the job «Landscape» in the classroom at school. Methodical aspects of the implementation of the landscape in the classroom at school, characteristics of fine arts teachers.

Ключові слова англійською мовою. Painting, landscape, chromatics, composition, horizon line, perspective.

Постановка та актуальність проблеми. Пейзажеві на уроках образотворчого мистецтва в школі приділяється велика увага, оскільки виконання пейзажу уособлює в собі не тільки навчально-аналітичну, а й художньо-творчу проблему. Ілюстровані альбоми та каталоги творів видатних митців, що відомі і своїми пейзажними творами, дозволяють сформулювати уявлення про розмаїття творчих підходів у зазначеному жанрі. Однак знайомство з кінцевим результатом не відповідає на численні питання про хід роботи. Тому осмислення специфіки ведення виконання пейзажного завдання на уроках образотворчого мистецтва, на яких і відбувається зародження творчого формування юного художника, є актуальним як у загальнотеоретичному, так і в навчально-методичному сенсі. Завдання полягає у комплексному теоретичному розборі виконання цього завдання та формулюванні методичних рекомендацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу формування живописної майстерності складають праці вчених у галузі мистецтвознавства, педагогіки, психофізіології зорового сприйняття, теорії й методики навчання живопису. Насамперед слід відзначити першоджерела теоретичної й методичної спадщини майстрів живопису, а також концептуальні основи наукових досліджень у галузі навчання живопису Г. Біди, Н. Волкова, В. Кузіна, А. Унковського та ін. Традиційна методика навчання живопису полягає в реалістичному зображенні явищ і предметів дійсності школа живопису П. Чистякова, Д. Кардовського, О. Лопухова О. Мурашка та ін.). Подальший її розвиток пов'язаний із науково-методичними дослідженнями Л. Анісімова, Г. Біди, Л. Бичкової, А.Васильєва, В. Кузіна, А. Риндіна, А. Пучкова, Є. Шорохова, А. Яшухіна та інших художників-педагогів. У цих та інших працях розроблено й науково обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат та арсенал методичних прийомів живопису.

Мета статті: визначити етапи малювання пейзажу, методи, прийоми та форми організації навчальної діяльності, методику формування живописної майстерності учня на уроках образотворчого мистецтва в школі.

Завдання статті: показати історію і традиції пейзажного живопису; розкрити методику малювання пейзажу в школі; виховання естетичних смаків школярів засобами пейзажного живопису.

Виклад основного матеріалу. Пейзаж – жанр в образотворчому мистецтві, в якому об'єктом зображення є природа. Пейзажем називають також окремий твір цього жанру. Як самостійний різновид образотворчого мистецтва пейзаж виник у китайському мистецтві,

китайському живопису. У пейзажному творі особливе значення надається побудові перспективи і композиції виду, передачі стану атмосфери, повітряному і світловому середовищу.

Зображення природи дуже впливає на формування дитини, допомагає побачити й відчути світ довкола себе, оцінювати і розуміти художню вартість твору мистецтва. Пейзаж учні зображують здебільшого і під час тематичних малюнків. Образотворча діяльність є способом естетичного освоєння природних об'єктів, відповідає естетичному компоненту екологічної культури особистості, а також відповідає віковій потребі в непрагматичній взаємодії зі світом природи і різнобічному пізнанні цього світу.

Вважається, що навчання зображення пейзажу пов'язане з розвитком в учнів уміння правдиво передавати кольором видимі форми за умов реальної дійсності. Воно не лише надає певного художнього смаку, а й є могутнім засобом естетичного розвитку. Набуття майстерності зображення пейзажу ґрунтується на послідовному й уважному вивченні природи. При цьому важливо розвивати уміння виявляти і передавати характер предметів, їхню будову, розташування в просторі, кольорові й тонові співвідношення, використовуючи теплі й холодні відтінки, матеріальність зображуваних образів пейзажу.

Також важливо вказати, якими якостями має володіти вчитель. Це, насамперед, любов до природи, спостережливість, прагнення правильно передати природу. Учитель повинен досконало володіти основами образотворчої грамоти, знати методику образотворчого мистецтва, адже діти дуже чутливі до яскравих кольорів, цікавих форм навколишніх предметів. У навчанні дітей образотворчої грамоти велике значення має вміння вчителя методично правильно провести словесне пояснення послідовності виконання завдання. Крім того, слід супроводжувати це пояснення зарисовками на класній дошці чи аркуші паперу. Учитель повинен практично допомагати учням у малюванні олівцем, фарбами та іншими матеріалами.

Уся навчальна робота з живопису пейзажу нерозривно пов'язана з практичним використанням закономірностей композиції, малюнка, лінійної і повітряної перспективи, розподілу світлотіні на об'ємній формі. Водночас вивчаються і закономірності кольорознавства. Знання закономірностей композиції допомагають учням виконувати поставлені завдання з творчої роботи над пейзажем.

Працюючи із зображенням пейзажу, діти розвивають зорову пам'ять і спостережливість, просторове мислення, вчать зображувати типове в навколишній дійсності, використовуючи закономірності композиції. Навчаючись зображувати пейзаж кольором, учні набувають потрібних умінь грамотно зображувати навколишнє середовище, з пам'яті та з уяви малювати спочатку окремі образи пейзажу (дерева, будівлі, куці), потім групи нескладних образів (дерева на фоні неба і землі, будинок на фоні просторового оточення). Успіх у творчій роботі залежить від уважного, глибокого вивчення і зображення будови, пропорцій, кольору форм окремих частин та взаємозв'язку їх. Вивчати пейзаж означає вміти підбирати головне й найхарактерніше і узагальнювати другорядні деталі, їхній колір. Зображення пейзажу розвиває окомір, допомагає засвоїти закони реалістичного зображення й оволодіти технікою акварельного живопису.

Існують основні методи, якими педагог користується для розвитку естетичного сприймання і дитячої творчості. До них належать:

- спостереження явищ та об'єктів природи;
- бесіда про художні образи;
- розглядання відповідних ілюстрацій та картин про природу;
- показ декількох прийомів зображення;
- аналіз малюнків які виявляють ступінь творчості дитини при передачі художнього образу [10, с. 27] .

Знайомлячи дітей із пейзажними творами, учитель націлює їх на сприйняття та зображення цілісної картини природи, в якій органічно пов'язані уявлення про декілька її образів. Цьому сприяє і використання не тільки ілюстрацій до певного вірша, але й репродукцій із картин видатних художників, які посилюють уявлення.

Бесіди про поетичні твори проводяться до занять з малювання, оскільки діти малюють на теми складних віршів.

Кожна дитина під впливом спеціального навчання починає проявляти чуйність до поетичного слова, розуміти зображувальний зміст засобів художньої виразності вірша. Вона вже самостійно відображає в малюнку ті картини природи, які чує у вірші, тобто посилюється вплив поетичного образу на творчість дитини.

У першому класі перед живим спостереженням можна організувати розглядання ілюстрацій до вірша, в якому описаний певний пейзаж. Діти наочно впевняться, що художник та поет беруть уявлення з оточуючої діяльності.

Постановка теми повинна настроювати дітей не тільки на зображення ряду предметів, але й на передачу в малюнку певної ситуації, спрямовувати на пошук різноманітних варіантів її виконання. Малюючи по літературному твору, дитина згадує послідовність подій, намагається передати характеристику основних образів, відтворити опис деталей пейзажу, тобто вона активно мислить і при цьому творчо підключає свої уявлення отримані в результаті попередніх спостережень.

У результаті таких занять діти частіше починають розмовляти один з одним про те, як гарно навколо, їх словник збагачується точним поетичним вираженням. Вірші допомагають їм створювати «кольорові малюнки». Діти вже не утруднюються в пошуку сюжету для зображення, їм «зрозуміло про що малювати».

Бажано використовувати в педагогічній роботі сукупність методів і прийомів роботи, які спрямовані на поглиблення сприйняття дітьми пейзажної поезії, в наступній послідовності:

- спостереження з читанням твору, розглядання ілюстрацій, малювання;
- читання твору, розглядання 1-2 картин, бесіда, малювання;
- читання твору, бесіда, малювання.

Систематичність і послідовність педагогічної роботи, пов'язаної з розвитком естетичного сприйняття і творчості дітей, сприяє тому, що діти успішно справляються з поставленими перед ними програмними задачами [10, с. 42].

Перш ніж почати роботу, потрібно визначитись із сюжетом і композицією. Правильний вибір теми спонукатиме до створення певного образу і надасть своєрідних характерних рис пейзажу. Вся увага повинна бути на особливостях місцевості, яку потрібно включити в основу композиційної побудови роботи, а також на найбільш типових деталях краєвиду. Іноді заради композиційної цілісності й переконливості відтворення місцевості при побудові композиції варто перемістити певні об'єкти з одного місця на інше, замалювати людей чи тварин або відмовитись від другорядних деталей пейзажу.

Для роботи важливі: якість виконання та авторська індивідуальність в осмисленні мотиву. Кожний природний мотив надихає дітей на певний образний задум, і звідси випливає настрій роботи: ліричний, романтичний, епічний, героїчний. Колорит є важливою, виразною доміантою живопису. Освітлення, колір, тональні відношення, загальне звучання роботи, фактура мазка, майстерність подачі – усе це залежать від нюансів настрою самого автора. Композиційне вирішення зображуваного пейзажу необхідно розпочати з виконання невеликих підготовчих етюдів. Саме таким шляхом учні зроблять основний відбір, визначать головну ідею композиції, не промальовуючи окремих деталей.

Уже на перших стадіях виконання завдання необхідно врахувати лінію горизонту, співвідношення неба і землі, повітряно-просторову композицію і передачу простору за допомогою кольору, а також співвідношення предметів різних планів і їхню взаємодію між собою - від цього залежить і образ малюнка в цілому. Наприклад: обрання низького горизонту розкриє через певний настрій неба надзвичайний стан природи, якщо горизонт буде піднято, це підкреслить багатство землі.

Педагогу потрібно показати конкретні зразки і їхнє застосування щодо просторової перспективи кольору:

- виразність предметів в міру віддалення від глядача слабшає (чим далі розташований предмет, тим він стає туманнішим і розсіянішим);
- сила тональних співвідношень контрастів із віддаленням глядача слабшає (чим далі від глядача міститься об'єкт, тим слабшою є його тонова насиченість).

Враховуючи усі фактори кольоропередачі, не слід забувати і про невід'ємну залежність від колірної перспективи. Чим далі предмет від глядача, тим його кольорова активність слабша, і він стає холоднішим. Цей візуальний ефект пояснюється накладанням один на одного шарів повітря між предметами у просторі, що створює ефект візуального розсіювання і послаблення чіткості сприйняття форми.

Також бажано використовувати в педагогічній роботі сукупність методів і прийомів, спрямованих на поглиблення сприйняття дітьми пейзажної поезії, наприклад, у такій послідовності:

- спостереження з читанням твору, розглядання ілюстрацій, малювання;
- читання твору, розглядання 1-2 картин, бесіда, малювання;

- читання твору, бесіда, малювання.

Систематичність і послідовність педагогічної роботи, пов'язаної з розвитком естетичного сприйняття і творчості дітей, сприяє тому, що діти успішно справляються з поставленими перед ними задачами [10, с. 42].

Не забуваймо, що потрібно протягом усього періоду навчання пам'ятати про явища повітряної перспективи (при зображенні окремих предметів, пейзажів та виконанні тематичних робіт з перспективним вирішенням їхніх елементів). З явищами лінійної та повітряної перспектив, особливостями композиції той, хто малює, ознайомлюється на реальних пейзажах, а також на репродукціях картин відомих художників: І. Шишкіна, І. Левітана, Ф. Васильєва, А. Куїнджі, Т. Шевченка, С. Васильківського та ін.

Важким завданням є вибір з безмежного простору природи цікавого «мотиву», його композиції. Уявивши композицію малюнка, намічають лінію горизонту та основні елементи пейзажу. Правильно зобразити на малюнку пропорції всіх елементів пейзажу – складне, але посилене й цікаве завдання. Передача пропорцій предметів пейзажу буде набагато активнішою, якщо визначати не лише співвідношення, а й розміри всіх елементів пейзажу, взявши за одиницю виміру розмір одного з них.

Висновки. Отже, спочатку визначають необхідні розміри елементів пейзажу, далі уточнюють пропорції, перспективну побудову і загальну форму предметів, а потім проробляють малюнок детально. Залежно від поставленого завдання дають просторове вирішення пейзажу: злегка виявляють світлотінню його перспективні плани або виконують увесь малюнок в тоні. Перспектива історично обмежений спосіб передачі просторової інформації на площині, вона не мертва схема, а лише спроба осмислення наших зорових вражень. Подальша робота з удосконалення й розвитку цієї науки продовжується. Тому, викладаючи основи перспективи, учитель повинен допомагати дитині осмислювати побачене, передавати третій вимір на площині, пам'ятаючи про те, що перспектива – жива галузь знань, що розвивається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай. – К. : Рад. школа, 1987. – 272 с.
2. Афанасьєв В. А. Давидов Є. Д. Українське радянське образотворче мистецтво / В. А. Афанасьєв, Є. Д. Давидов. – Львів. : Світ, 1992. – 120 с.
3. Барчаї Е. Анатомія для художників / Е. Барчаї. – Будапешт : Корвина, 1975. – 344 с.
4. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты / Г. В. Беда. – Ленинград, 1989. – 192 с.
5. Білецький П. О. Мова образотворчих мистецтв / П. О. Білецький. – К. : Радянська школа, 1973. – 128 с.
6. Велігоцька Н. І. Сучасне українське народне мистецтво / Н. І. Велігоцька. – К. : Мистецтво, 1976. – 189 с.
7. Визер В. В. Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусстве / В. В. Визер. – М. ; – СПб. ; Нижний Новгород : Питер, 2006. – 191 с.
8. Вильчинский В. М. Учитесь рисовать. Альбом / В. М. Вильчинский. – К. : Радянська школа, 1983. – 72 с.
9. Глинская И. П. Изобразительное искусство / И. П. Глинская. – К. : Рад. школа, 1978. – 111 с.
10. Гребенюк Г. Е. Основы композиции та рисунок / Г. Е. Гребенюк. – К. : Техніка, 1997. – 144 с.
11. Никулина О. Р. Природа глазами художника : Пробл. развития соврем. пейзаж. живописи / О. Р. Никулина. – М. : Сов. художник, 1982. – 175 с.



УДК 784.1

Тетяна Медецька, Алла Афанасенко

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК,
РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ ЛАДУ ТА РИТМУ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ
З ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН ТА СОЛЬФЕДЖІО**

У статті коротко розглянуто деякі питання методики роботи над розвитком відчуття ладу та ритму на заняттях із сольфеджіо, постановки голосу, хорового сольфеджіо у вищих навчальних закладах 2-3 рівня акредитації.

Ключові слова: музичний слух, лад, ладотональність, стійкі та нестійкі ступені, мелодія, ритм, ритмічні малюнки, розмір.

The article briefly considers the method of developing a sense of rhythm and a sense of musical harmony in the sol-fa classes, raising the voice, choir sol-fa in higher educational establishments of the II-nd and the III-rd level of accreditation.

Keywords: ear for music, harmony, tune tonality, stable and unstable degrees, rhythmic patterns, a size.

Постановка та актуальність проблеми. Одним із головних завдань курсу вокально-хорових дисциплін є формування та розвиток музичного слуху як найважливішої складової комплексу професійних якостей музиканта. Тому всі види навчальної діяльності студентів на заняттях із вокально-хорових дисциплін: сольфеджіо, постановка голосу, хорове сольфеджіо (інтонаційні та ритмічні вправи, сольфеджування, музичний диктант, слуховий аналіз, розспівки, вокалізи, спів партій та ін.) – доцільно буде назвати системою розвитку музичного слуху. Зважаючи на те, що початковий період навчання є найважливішим з погляду методики розвитку слуху, йому має приділятися найбільше часу.

Система принципів викладання цих дисциплін базується на єдності навчання й виховання, опануванні певних знань та навичок і виховання музичного смаку, творчого й активного ставлення до музичного мистецтва. Тільки при врахуванні цієї умови заняття в курсі вокально-хорових дисциплін будуть сприяти всебічному розвитку творчої особистості і вихованню освіченого, культурного музиканта й педагога [5, с. 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиткові музичного слуху видатні музичні діячі завжди надавали величезного значення. Особливо чітко і послідовно викладено основні положення з цього приводу у «Музикальних статтях и заметках» М. Римського-Корсакова [6, с. 94]. На думку автора, виховувати студентство слід на класичних зразках вітчизняної та зарубіжної музики; викладання всіх музично-теоретичних предметів повинно ґрунтуватися на найглибшому пізнанні народнопісенного мистецтва; навчальні програми треба якнайбільше наближати до наступної практичної діяльності майбутніх музикантів; усі студенти повинні брати участь у хорі; навчання у хоровому класі слід вести з усією серйозністю, виконання хорових творів має бути зразковим (доречно згадати, що майже всі російські й українські композитори-класики керували хоровими капелами, а також викладали в цих капелах музично-теоретичні предмети). Багато важить у вихованні студентів їхня участь в ансамблях і оркестрах; дуже велике значення для розвитку слуху має слухання музичних творів та аналіз їх змісту і виконання.

З подібними висловлюваннями зустрічаємося і у працях М. Глінки, П. Чайковського, О. Сєрова, С. Танєєва, Б. Асаф'єва, Р. Шумана, М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового.

Формулювання мети та завдань статті. Роботу над розвитком слуху треба починати з виховання почуття ладу та ритму під час різних музичних занять: гри на спеціальному музичному інструменті, занять з музично-теоретичних дисциплін, слухання музики в концертах та по телебаченні, співу у хорі, гри в оркестрі та ін.

Виклад основного матеріалу. На першому занятті з сольфеджіо, постановки голосу показують мелодію як цілісну структуру, щоб логіка розвитку музичної думки стала для студентів очевидною. При цьому працюють зі знайомими мелодіями, намагаючись досягти

свідомого сприймання кожного звуку мелодії. Студент повинен відчувати його як певний ступінь у відношенні до основного тону, тоніки, що є центром ладотональності, сприймати основний тон тоніки як центр усього мелодичного руху.

Перші музичні приклади, які педагог дає для слухового аналізу (оспівування стійкого звуку, визначення напрямку руху мелодії), для співу з листа і запису, повинні бути в мажорі і мінорі. Після усвідомлення логіки ладових тяжінь у мажорі і мінорі студентів підводять до роботи над іншими ладами народної музики.

На першому занятті найкраще нагадати студентам якусь народну пісню, де б зустрічалися усі звуки ладу. Можна, наприклад, проспівати або зіграти такі українські народні пісні, як «Ой за гаєм, гаєм», «Попід гай».

Далі пропонують студентам колективно проспівати ці пісні. Потім викладач записує їх на дошці і розповідає, який характер має пісенна мелодія. При цьому він звертає увагу на те, що всі звуки мелодії пов'язані між собою. Деякі з них викликають наступний рух. Це нестійкі звуки. Вони тяжіють до інших звуків – стійких.

Для більшої ясності педагог грає ту саму пісню ще раз і, зупинившись на ввідному тоні, пропонує групі доспівати опорний тон, якого не вистачає. Він пояснює значення тоніки як найстійкішого звуку і вказує на зв'язок звуків між собою і з тонікою.

Після повторного співу або програвання мелодії викладач пояснює студентам, що таке гама, і записує на дошці гаму До мажор.

З даної мелодії і можна починати вивчення мажорного ладу: поступеневого мелодичного руху вниз, тонічного тризвуку, ввідних звуків, далі IV і VI ступенів. При цьому педагог підкреслює важливість чистої інтонації і дає практичні поради, як інтонувати гаму. Увагу студентів слід звернути на те, що інтонування того чи іншого звуку пов'язане з усім контекстом музичного твору.

Під час співу гам педагог активізує увагу студентів і зосереджує її на спрямуванні звуків – висхідному чи низхідному. Байдужого, пасивного інтонування гам не повинно бути. Після співу гами або мелодичної фрази в гамоподібному русі вивчають тонічний тризвук у різній послідовності акордових звуків.

При цьому виховують і навички швидкого визначення звуків тонічного тризвуку: у прямому висхідному русі, як, наприклад, в українській народній пісні «Угадай, Ганно» чи «Ой вийся, хмелю» або в головній темі фіналу П'ятої симфонії Л. Бетховена; у протилежному, низхідному русі, як в українській народній пісні «Іди, іди, дощику» або в головній темі фіналу Першої симфонії Л. Бетховена; у ламаному русі, як, наприклад, в українських народних піснях «І шумить, і гуде», «Чом, чом не прийшов», «Ой, дівчино, дівчино», Р. Шумана «Веселий селянин» або в російських народних піснях «Да кто ж у нас лебедин» і «Там за речкой».

Після вивчення тонічного тризвуку нагадують студентам звучання мелодії, записаної на дошці, і показують їм ввідні звуки з тяжінням у тоніку. Далі пропонують проспівати тонічний тризвук та ввідні звуки з розв'язуванням їх у тоніку.

Після цього проспівують четвертий ступінь з розв'язуванням у третій, а шостий ступінь – із розв'язанням у п'ятий.

Треба засвоїти, як звучить розв'язування кожного нестійкого звуку в тоніку. Усі нестійкі звуки проспівують у послідовному мелодичному висхідному русі з розв'язуванням у звуки тонічного тризвуку. Свійкий звук оспівують нестійкими. Нестійкі звуки розв'язують у стійкі.

Викладач показує на нотних прикладах розв'язування кожного нестійкого звуку у стійкий. Для перевірки правильності найменування того чи іншого звуку пропонують студентам проспівати всі звуки від даного до тоніки вгору чи вниз за ступенями гами і вирахувати, яким ступенем є даний звук відносно тоніки.

Може викликати заперечення, що вивчення ладу ніби обмежене закріпленням тяжінь другого ступеня у перший, четвертого – у третій і т. д. але це робиться для того, щоб на початковому етапі навчання допомогти студентам зорієнтуватися у взаємозв'язках нестійких та стійких ступенів. Із розвитком студентів та збагаченням слухового досвіду уявлення про лад розширюються та поглиблюються. Так, на пізнішій стадії навчання звертають увагу на змінні функції звуків та акордів. Як уже мовилося, в основі роботи з хорového сольфеджіо та постановки голосу лежить вивчення народної пісні з невичерпним ладовим багатством і різноманітністю мелодичних тяжінь. Отже, систематичне знайомство та глибоке вивчення народних пісень дасть змогу усвідомити своєрідні ладові закономірності, ритмічну організацію, а також привчить розуміти значення тексту у вокальних творах.

Під час заняття можна розповісти про різні види мелодичного руху, ознайомлюючи з виражальними можливостями типів руху мелодії.

На перших заняттях, коли викладач розповідає про ладову організацію звуків, краще застосовувати такі основні форми роботи: спів гами та слуховий аналіз і спів звуків ладу. Допоміжними формами можуть бути слухання й аналіз прикладів з музичної літератури, а також запам'ятовування пісень або уривків пісень без аналізу їх.

Для вивчення характеру музики, розміру, темпу, регістру, а далі – ладу, можливої повторності музичного матеріалу і т. ін. на перших заняттях рекомендується грати невеликі твори, типу дитячих п'єс В. Барвінського, І. Берковича, М. Любарського, М. Лисенка, Ю. Щуровського, Л. Ревуцького, В. Косенка, П. Чайковського, Р. Шумана, Д. Кабалевського, народні пісні.

При повторному виконанні всім студентам корисно тактувати, бо це посилює відчуття ритму.

У кінці заняття можна дати вправу для розвитку музичної пам'яті. Педагог грає або співає пісню і пропонує студентам запам'ятати мелодію і повторити. Пісню для запам'ятовування краще вибрати в мінорі, а через кілька занять – у перемінному ладу. Тоді у пам'яті студента не буде фіксуватися лише один лад.

Поряд із розвитком відчуття ладу необхідно цілеспрямовано працювати над відчуттям ритму.

Викладач повинен розповісти, яке виражальне значення в музичних творах має ритм. Для показу цього слід зіграти один і той же приклад із точним дотриманням ритмічного рисунку та в зміненому ритмі. Так, можна показати пісню-марш, у якій велику виражальну роль відіграє пунктирний ритм. Спочатку – виконати як треба, а вдруге – без пунктиру, рівними вісімками. Студенти легко дійдуть висновку, що при такому виконанні (без пунктиру) музичний твір позбавлений найважливіших виражальних якостей: чіткості, пружності, рішучості.

На початкових заняттях слід показати схему диригування у дводольному розмірі і запропонувати групі проспівати добре знайому пісню, чітко тактуючи та перед собою ноти цієї пісні. Таким чином, одночасно з розвитком відчуття ладу у студентів виховують відчуття ритму.

На перших заняттях, присвячених вивченню нових ритмічних труднощів, викладач має підібрати такі музичні приклади, в яких новий ритмічний елемент слідував би за вже добре знайомим студентам.

Так, під час вивчення ритмічної групи «четвертна з крапкою та восьма» для першого диктанту можна взяти мелодію «Канону» Ю. Щуровського (перші два такти), хору селян з опери П. Чайковського «Євгеній Онєгін» – «Уж как по мосту-мосточку», де спочатку рух йде четвертними і восьмими, а у другому реченні з'являються четвертна з крапкою та восьма.

Нові ритмічні групи потрібно вводити поступово і проробляти на кількох заняттях до повного їх засвоєння. Під час аналізу творів різного характеру з різноманітними ритмами викладач підкреслює те головне, суттєве у ритмі, що має найважливіше значення для створення характеру музики. Студенти повинні розуміти роль ритму як найважливішого засобу музичної виразності у музичних творах.

Виховуючи відчуття ритму, особливу увагу слід приділяти фразуванню, що завжди перебуває у тісному взаємозв'язку з його мелодичним малюнком і ритмічною побудовою.

При колективному виконанні музичних творів, особливо поліфонічних, слід пильнувати за точністю відтворення ритмічного малюнку. Для попереднього засвоєння важких у ритмічному відношенні місць, варто скористатися сольмізацією [4, с. 38].

Не менш важливе значення має і темп музичних творів. Викладач повинен пояснити учням, що кожний музичний твір має певний, саме йому властивий темп. Виконання твору не в тому темпі, що вказаний у авторському тексті, змінить характер музики.

Висновки з даного дослідження. Отже, з самого початку навчання слід виробляти у студентів ті якості, що їх М. Римський-Корсаков вважав необхідними для музиканта-професіонала: 1) бездоганно вірну інтонацію та відчуття будь-якої невірності її; 2) додержання рівності руху і, отже, можливості підтримувати рівність ансамблю... при спільному співі без диригента» [6, с. 47].

І надалі, протягом усього курсу сольфеджіо та постановки голосу, постійно виховувати у студентів уміння усвідомлювати логіку ритмічного розвитку музичних творів, який нерозривно пов'язаний з мелодією, гармонією та іншими елементами музичної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха / Н. А. Гарбузов. – М.–Л., 1948. – 137 с.
2. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио / Е. В. Давыдова. – М., 1976. – 96 с.
3. Долматов Н. Музыкальный диктант: «Музыка» / Н. Долматов. – Москва, 1993. – 102 с.
4. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович. – Київ. : Музична Україна, 1989. – 112 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 310 с.
6. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки (1869 – 1907) / [под. ред. Н. Римской-Корсаковой] : «Музыка». – М., 1990. – 242 с.
7. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио: «Музыка» / В. Серединская. – Л., 1995. – 85 с.



УДК 78.07

Надія Найчук

ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ВИКОНАВСЬКА ТЕХНІКА ВИКОНАВЦЯ-АКОРДЕОНІСТА

У статті приділяється увага проблемі виконавської майстерності та виконавської техніки виконавця-акордеоніста. Розглядаються методологічні принципи, які забезпечують послідовність музичного виконавства, положення та рівні виконавської майстерності та виконавської техніки виконавця-акордеоніста. Аналізуються міркування учених-музикознавців щодо розвитку виконавської майстерності та виконавської техніки виконавця-акордеоніста.

Ключові слова: майстерність, техніка, виконавська майстерність, виконавська техніка, принципи, рівні, виконавець-акордеоніст.

The article focuses on the problem of performer-accordionist' performing mastery and performing technique. Methodological principles that ensure sequence of musical performance, position and levels of the performer-accordionist' performing mastery and performing technique are revealed. Various scholars' arguments concerning development of the performer-accordionist' performing mastery and performing technique are analyzed.

Key words: mastery, technique, performing mastery, performing technique, principles, levels, performer- accordionist.

Постановка та актуальність проблеми. Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних із пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що формування виконавської майстерності та техніки є однією з вагомих проблем мистецтва і педагогіки. Зокрема, такі вчені-педагоги і музиканти як М. Адамович, М. Давидов, М. Двілянський, А. Мірек, О. Олексюк, В. Ражніков, М. Різоль, В. Сафонов, М. Черепанин зазначають, що врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва й опора на них у навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта. Звідси й випливає формування мети статті, яка полягає в розкритті проблеми виконавської майстерності та

техніки акордеоніста, використання різних дидактичних принципів, які забезпечують якість виконання.

Виклад основного матеріалу. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи (принцип єдності навчання, освіти та виховання, принцип науковості, принцип доступності, принцип систематичності навчання, принцип усвідомленості та активності, принцип наочності, принцип ґрунтовності засвоєння навчального матеріалу, принцип зв'язку навчання з життям) [5, с. 18–28].

Формування виконавської майстерності – складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає ядро, систематизуючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця. Майстерність уподібнюється до вправності, мистецтва, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума з предмета діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю вміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюється волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця як необхідність і праця як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості. Майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Останнім часом питанням виконавської майстерності приділяється надзвичайно велика увага в сучасній музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним із перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [2].

Сутність виконавської підготовки тлумачиться значно ширше. Зокрема, В. Сафонов вважає, що висока професійна майстерність формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природнім інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. Й. Гофман зазначає, що учень повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною – «пальці повинні і будуть їй підкорятися» [1], де «техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно» [1], К. Мартінсен пропонує таку методику викладання, за якої розвиток техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання. Фактором формування виконавської майстерності Г. Прокоф'єв вбачає роботу над «тембровими відмінностями в звучанні інструменту» [8].

Виховання і навчання становлять єдине ціле в загальному педагогічному процесі. У справі спеціальної освіти акордеоніста основна мета викладача – розвинути в студента любов до музики і музичного мислення, навчити розуміти художній твір і емоційно відгукуватись на зміст його, забезпечити досконале володіння інструментом і всебічне зростання виконавських навичок.

Для підвищення загального музичного рівня виконавця необхідно в той же час розвивати його природні технічні можливості, щоб він міг виконувати різний репертуар. Запорука цього – правильна і систематична робота на інструменті. Дуже важливо, щоб виконавець не тільки вмів працювати на інструменті, але й полюбив сам процес роботи, а це можливо лише за умов глибокого розуміння ним своїх завдань як музиканта-виконавця.

Педагоги-музикознавці Б. Асаф'єв, А. Рубінштейн, Л. Оборін, Г. Нейгауз вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору. «...Техніка – засіб, коли вона перетворюється в мету, то стає на ступінь негідну, на ступінь комизування... як доказ спритності, виучки, більш чи менш ризикованої, що дивує натовп. З мистецтвом істинним тут вже немає нічого спільного», – відмічає О. Серов [4]. Такої ж думки дотримується Г. Нейгауз: «Піаніст... в звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка» [7].

До поняття «техніка» входять передусім комплекс технічних засобів – навичок музиканта-виконавця, необхідних для реалізації його художніх задумів: різні прийоми звуковидобування, пальцова моторика та ін. На думку В. Ражникова, усі види виконавської техніки спираються на фундамент м'язової техніки (пальцевої, амбушюрної, голосової). Але техніка високих рівнів підпорядковує виконавську техніку особистісному спеціалізованому конструюванню художнього задуму [6].

Цінними для розвитку музично-інструментального виконавства є окреслені положення В. Ражникова щодо рівнів виконавської техніки:

– *семіотичний* (проявляє себе як рухливість, обмежена м'язовою свободою; як усвідомлені координації м'язового апарату із зоровим, спостереження за нотним текстом);

– *аксіологічний* (виражає емоційний відгук на музику; співвіднесення емоційності з рухливістю);

– *емоційно-естетичний* (проявляється як уміння у звучанні відтворювати конкретний настрій, а психологічний механізм цієї техніки – почуттєво-ментальні стратегії);

– *рівень ментальної образності* (проявляє себе як «запит сюжету» і його співвіднесення з усіма планами гри);

– *універсально-духовний* (виконавською технікою на цьому рівні є натхнення, яке виявляє себе в позитивній надлишковості і багатощаровості образів) [5].

Спираючись на ці положення, ми можемо резюмувати, що виконавська техніка музиканта-виконавця тісно пов'язана з особистісною проблемою: розумінням художнього змісту, пошуком нової якості свідомості.

Надзвичайно плідними для розв'язання проблеми виконавської техніки є теоретичні положення М. Давидова, де автор зазначає, що «у виконавській практиці баяністів (акордеоністів) в одних випадках формується техніка «від інтонації», тобто від характеру музики в її величній, безмежній красі і розмаїтті найрізноманітніших «напруженостей» тонів, інтервалів у горизонтальних та вертикальних логічних співвідношеннях, а в інших випадках – «від клавіатури», «від пальців», без належного контролю перелічених художніх ознак звучання, тобто без інтонування змісту» [3].

Звідси випливають висновки щодо методології основи процесу виконавського інтонування:

1) основу техніки інтонованого смислу становить усвідомленість побудови музичного твору в нерозривній єдності із закономірностями фізіології та психології втілення і сприймання музичного твору;

2) психологічною передумовою успішності виконавської діяльності та її специфічною особливістю є слухомоторна випереджуваність музично-ігрового процесу – дії;

3) оптимальним підходом у розв'язанні суперечностей між технікою змісту і технікою клавіатури є підлеглість м'язово-рухового, дотикового контролю слуховим, інтонаційно-смысловим художнім цілям і завданням, не виключаючи й спортивно-рухового аспекту оволодіння окремими елементарними навичками, вміннями та прийомами.

У реалізації цих положень провідну роль відіграють правильність організації ігрового апарату виконавця, свобода рухів рук, уміння протистояти різним м'язовим напруженням тощо. Також потребує врахування специфіка музичного інструменту.

Ось, наприклад, конструктивні особливості акордеона: асиметричність звукововисотного розташування двох клавіатур, біфункціональність лівої руки акордеоніста, опосередкований зв'язок між туше та рухом міха – потребують спеціальних вмінь та навичок виконавця-акордеоніста.

Особливу увагу слід звернути на рухливість пальців, діяльність коротких м'язів та постійну відчутність дотику рук із клавішами. Тому, перед початком засвоєння різних ігрових рухів треба осмислити особливості аплікатурної орієнтації на акордеоні. Цьому сприяють:

– добре знання інтервалів та акордів відповідно до акордеонної специфіки;

– наближеність пальців до клавіатури;

– вироблення орієнтовно-дотичних зв'язків, аплікатурно-слухова скоординованість двох клавіатур.

До основних засобів звуковидобування на акордеоні належать: натискання, поштовх та удар. Оволодіння прийомами мартелато, леджієро, глісандо, арпеджіо, акордовою та октавною технікою, технікою подвійних нот, мелізмами створює психологічну та моторну передумову ритмічно стабільної виразності та різноманітної за вправністю гри.

Кінцевою метою в опануванні сукупності елементів техніки є скоординованість окремих рухів в єдиному ігровому комплексі. Техніка акордеоніста – це складний рухокоординаційний комплекс, який включає такі різновиди, як: проста координація частин апарата; координація апарата дії; координація рухової та емоційної сфер.

Висновки. Виконавська майстерність передбачає здатність музиканта до «одухотворення» музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації. Специфіка акордеонної техніки полягає в паралельній реалізації рухового та динамічного її аспектів. Одним із найважливіших чинників досягнення технічної досконалості виконавця-акордеоніста є оволодіння виражальними засобами: вмінням слухати і відтворювати спрямовуючий рух; акцентуванням; технікою акордеонних штрихів; динамікою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балтримас Э. Исполнительству – больше внимания, критике – больше прав! / Э. Балтримас. – М., 1972. – №5.
2. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 / Н. А. Давыдов. – К., 1990. – 29 с.
3. Давидов М. А. Школа виконавської майстерності баяниста (акордеоніста) / М. А. Давидов. – К. : Вид. ім. О. Теліги, 1998. – 111 с.
4. Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 1. М., 1972. – Вып. 2.
5. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : ДАККІМ, 2004. – 135 с.
6. Ражников В. И. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: дисс. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук / В. И. Ражников. – М., 1993. – 69 с.
7. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – Л., 1973. – 65 с.
8. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 124 с.



УДК 37.036: 37.032

Василь Райчук, Інна Ратинська

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

У статті розглядається питання особистісно орієнтованого виховання учнів основної школи та його реалізація на уроках мистецтва. Окреслено деякі аспекти поєднання дисциплін мистецького напрямку. Звернено увагу на статус учня у виховному процесі.

Ключові слова: учні, особистісно орієнтоване виховання, основна школа.

The article deals with the problem of personality-oriented education of the primary schoolchildren and its realization at the lessons on arts. Some aspects of combination of arts disciplines are outlined there. Attention is paid on the pupil's status in the educational process

Key words: schoolchildren, personality-oriented education, primary school.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформи освіти одним з ефективних підходів до навчання та виховання школярів визначено особистісно орієнтований підхід.

Суть його полягає в гуманізації освітнього процесу та взаємодії вчителя і учня на основі рівності у спілкуванні, партнерства у навчанні та взаємного діалогу. Основним завданням

такого навчання є не лише надання базових знань, але і визначення ставлення дитини до навколишнього світу, до оточуючих, до самої себе.

Вдосконалення процесу формування і розвитку особистості пов'язані із особистісно орієнтованим підходом, що суттєво гуманізує діяльність учнів, наповнює її високим духовно-моральним змістом.

В основу особистісно орієнтованого підходу до організації виховного процесу учнів основної школи покладено положення про те, що кожна особистість є складним психофізіологічним феноменом, неповторною цінністю із своїм індивідуальним внутрішнім світом. Тому в нових умовах реформування освіти чільне місце займає особистісно орієнтоване виховання, яке виходить із незалежності, духовності та самоцінності особистості. Така система задовольняє соціальні замовлення суспільства, що призводить до необхідного рівня сформованості у вихованців окремих моральних і соціальних якостей.

Аналіз останніх досліджень. У працях І. Беха, В. Загвязинського, О. Савченко, І. Підласого, О. Пехоти, І. Якиманської розкривається сутність особистісного підходу в навчально-виховному процесі.

Сучасне розуміння особистісного підходу було визначено у 60-ті роки ХХ століття представниками гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей) і передбачало допомогу учню, вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні та розкритті його потенційних творчих можливостей, становленні самосвідомості, в отриманні соціально значущих вартостей, самоствердженні та самореалізації. Цілеспрямована орієнтація на особистість означає сприяння формуванню особистісно творчих початків в учні в процесі організації навчання та виховання. Це допомога людині, що зростає у виявленні та розвитку всіх її здібностей, що дозволяють їй справлятися у власному житті, знаходити адекватні форми поведінки.

Значний внесок до розробки методології й теорії особистісно орієнтованої освіти, визначення напрямів та технологій реалізації навчання та виховання зроблений сучасними українськими педагогами: І. Зязюном, В. Євдокимовим, Т. Костюком, В. Семиченко, та іншими.

Мета особистісно орієнтованої освіти полягає у визначенні цілеспрямованого на особистість навчання, на її самоствердження, пошуки механізмів самореалізації, адаптації, саморегуляції індивіда, на принципах взаєморозуміння, співробітництва педагога та вихованця, тобто на ствердження світоглядно-методологічних засад суб'єктно-суб'єктивних стосунків педагогічної діяльності. Важливим фактором розвитку особистісно орієнтованої освіти є створення атмосфери творчості, налаштування на безперервну освіту та самовдосконалення [3, с. 16].

І. Бех досить глибоко дослідив питання особистісно орієнтованого виховання. Він вважає, що особистісно орієнтоване виховання має ґрунтуватись на переконливому міжособистісному спілкуванні педагога та вихованця, де провідним психологічним механізмом розвитку останнього виступає його творчість та самостійність. Саме такий вид виховання сприятиме формуванню такого типу особистості, якій буде притаманне почуття людської гідності, порядності, чесності, справедливості.

Головна мета особистісно орієнтованого виховання – допомогти людині стати суб'єктом культури, історичного процесу, власного життя, тобто навчити її життєтворчості.

Метою нашої статті є висвітлення впливу мистецької освіти на особистісно орієнтоване виховання учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Кардинальні зміни у всіх сферах життя держави на початку ХХІ століття передбачають реформування школи на принципах демократизації, гуманізації, національної спрямованості освіти та виховання, досягнення якісного у вивченні базових навчальних дисциплін, що забезпечують соціокультурне становлення юних громадян.

Проте в організації виховного процесу все ще недостатньо враховуються інтереси, бажання, здібності учнів, проходить орієнтація на зовнішні прояви результатів навчальної та виховної діяльності школярів, без урахування того, що відбувається в їхній свідомості. Зростання соціальної ролі особистості, демократизація та гуманізація українського суспільства вимагає пошуку нових шляхів якісного удосконалення процесу навчання та виховання, розробки нової методології сучасних виховних технологій, які враховували б психологічні сторони розвитку особистості.

Враховуючи умови розвитку освіти, фундаментальним завданням системи освіти стає виховання громадянина України, здатного до відродження та збереження цінностей вітчизняної культури.

Нова парадигма освіти передусім має справу з індивідуальністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики та естетики і мусить виступати керівним методологічним положенням у вихованні [4, с. 87]. У зв'язку з цим особливого значення набуває художньо-естетична освіта.

Нові соціокультурні тенденції, зокрема пов'язані з глобальним поширенням мас-медіа, впливають на характер художньої освіти, адже в сучасному інформаційному суспільстві естетичне ставлення школярів до світу формується переважно під впливом засобів масової інформації.

Шкільна освіта має охопити комплекс основних функцій мистецтва. Загальна мистецька освіта з її унікальними можливостями впливу на людину має розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмій, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Виховання є цілеспрямованим і багатofакторним процесом. На нього має вплив і родина, і педагоги, і вся школа в цілому. Встановлено, що чим більше за своїм напрямком і змістом збігаються впливи організованої виховної діяльності й об'єктивних умов, тим успішніше здійснюється формування особистості.

Виховання є тривалим, власне, безперервним процесом. Шкільне виховання залишає найглибший слід у свідомості людини. Проте це не означає, що «яскравий» виховний захід здатний змінити поведінку учня. Необхідна система роботи, визначена певною виховною метою.

В умовах школи особистісне виховання так чи інакше стосується всієї системи навчально-виховної роботи. Особливе місце серед навчальних дисциплін школи займають предмети мистецького напрямку: музика та образотворче мистецтво. Вони не лише сприяють формуванню естетичних почуттів і смаків, але й готують вихованців до естетичної діяльності. Їх поєднання із синтетичними видами мистецтва, такими як кіномистецтво, хореографія, театр, сприяють естетичному розвитку учнів, збагаченню їх емоційно-естетичного досвіду, а також формуванню ціннісних орієнтацій, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні, виборі та становленні цінностей особистості. При цьому ті чи інші цінності не нав'язуються (як це було раніше), а лише створюються умови для їх пізнання, розуміння та вибору. І вже цей вибір стимулює майбутню внутрішню роботу учня над своїми діями та вчинками.

Ідею комплексного взаємовпливу мистецтв, яка виникла ще у 20 – 30-х роках ХХ століття обґрунтували такі видатні педагоги і діячі культури: П. Блонський, М. Леонтович, А. Луначарський та інші. Різні аспекти інтегрованого навчання висвітлено в працях І. Бега, Н. Бібік, С. Гончаренка, О. Савченко та інших.

Проблему реалізації міжнаочних зв'язків у викладанні художніх дисциплін розробляли Л. Арчажнікова, Д. Кабалевський та інші.

Як відомо, людина по-різному сприймає мистецтво: графіку, живопис, скульптуру та інші візуальні мистецтва – зором, а музику, зрозуміло, через слух. Проте здавна помічено, що інколи вплив музики може викликати певні зорові відчуття, які збагачують слухове сприйняття і навпаки – картина інколи «звучить», як музика [2, с. 20].

Сучасні наукові дослідження, зокрема, питання вдосконалення процесу інтеграції мистецтва в змісті шкільної освіти, пов'язують з іменами таких українських учених, як Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ростовський, О. Рудницька та інші. Так, програма інтегрованого курсу «Мистецтво» (1-8-й класи), розроблена групою вчених під керівництвом Л. Масол, припускає об'єднання в єдиний тематичний цикл предметів «Музика» та «Образотворче мистецтво» з використанням елементів синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіномистецтво), і метою цієї програми є естетичний розвиток учнів, формування у них ціннісних орієнтацій і компетенцій у сфері мистецтва, виховання потреби в художньо-творчій самореалізації.

У цій програмі акцент ставиться на духовній сфері дитини, і метою вивчення музичного мистецтва є розвиток цілісного художнього мислення дітей на основі взаємозв'язків музики, літератури, образотворчого мистецтва, формування в них ціннісних орієнтацій, виховання здатності та потреби спілкуватися, пізнавати життя, а також самих себе шляхом художньо-творчого самовираження і самореалізації.

На сучасному розвитку вітчизняної та зарубіжної школи інтеграція знань учнів визначається як один із перспективних напрямків її модернізації. Це зумовлено розвитком нових галузей знань, виникненням на стику науки і мистецтва нових професій, а також поширенням масмедіа-технологій, що поєднують різні види художньої і технічної діяльності.

Інтегроване викладання мистецтва сприяє формуванню у школярів цілісної художньої картини світу, асоціативного мислення, розвитку творчих здібностей.

Музичне мистецтво, його інтегроване викладання покликане всебічно впливати на особистість школяра, формувати культуру почуттів, уявлення про сутність, види та жанри музичного мистецтва, виховувати ціннісні орієнтації у сфері музики, музичні інтереси, смаки і потреби, розвивати загальні і музичні здібності.

Концептуальною ідеєю розроблення змісту загальної мистецької освіти є цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва та координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу. Згідно з державним стандартом, предмети мистецтва мають утворювати єдиний наскрізний цикл, спрямований на всебічне неперервне опанування учнями художніми цінностями впродовж усього терміну навчання в школі.

Використання різних видів інтеграції художніх знань учнів базується на міжпредметних зв'язках, що є досить відомою сферою педагогічної творчості сучасного вчителя.

Концептуальні засади інтегрованого підходу до навчання мистецтва в загальноосвітніх закладах включають теоретичне обґрунтування: взаємозалежності структурних компонентів педагогічної системи (цілі – зміст – процес – результат – оцінювання); взаємодії основних змістових ліній державного стандарту (музичне, візуальне та синтетичні мистецтва); єдності компонентів змісту освіти (сприйняття – аналіз-інтерпретація – практична діяльність – творчість) [2, с. 37].

Мистецтво, як відомо, стимулює не лише загальний розвиток, естетичні смаки учнів, а й творчі здібності та мислення, здатність до художнього самовираження. На сучасному етапі перегляду підходів до трактування поняття мистецької освіти не можна не враховувати момент зростання ролі ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу особистості. Тут важливим є особистісно естетичне ставлення та творча діяльність учнів.

Мета загальної мистецької освіти: у процесі сприйняття творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності виховувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, забезпечити набуття учнями життєвих компетентностей – здатності до художньо-творчої самореалізації і готовності до духовного самовдосконалення [2, с. 42].

Висновки. Програма «Мистецтво» передбачає поєднання різних видів мистецтв і відповідно поєднання різнопланової діяльності учня на уроці. Це сприяє його саморозвитку та самовдосконаленню. Формується емоційно-естетичне ставлення до дійсності, змінюються світоглядні орієнтації, особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва. В учнів розвивається здатність сприймати та розуміти твори мистецтва, інтерпретувати їх художньо-образний зміст, висловлюючи власне емоційно-естетичне ставлення. Підвищується статус дитини у виховному процесі, учень стає активним суб'єктом виховного процесу. У відповідності з цим закони духовного та фізичного розвитку, процеси, зміни, що відбуваються у внутрішньому світі дитини стають головними орієнтирами у виховній діяльності. Отже, можна зазначити, що інтегрований курс «Мистецтво», різноманітність його програми має безпосередній вплив на особистісно орієнтоване виховання учнів основної школи, сприяє розвитку та становленню особистості, спонукає до творчості, самоосвіти та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». – К., 1994. – 62 с.
2. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – 146 с.
3. Тимощук Н. С. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи: навч.-метод. посіб. / Н. С. Тимощук. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 281 с.
4. Шейко С. Проблеми визначення світоглядно-методологічних засад особистісно зорієнтованої освіти / С. Шейко // Зб. наук. праць. Вип. І. – Кременець, 2004. – 87 с.



УДК: 378.013+370.15+152.145

Дмитро Синенький

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ СТУДЕНТАМИ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ

У статті робиться спроба аналізу сучасної процедури розробки психологічних методик. Розглянуто основні якості художнього образу, визначено проблеми, пов'язані з'ясуванням визначення даного поняття. Розглядаються основні положення експериментального дослідження процесу формування професійної здатності майбутнього учителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: сприймання, художній образ, творчість, візуальний ряд.

The article analyses the modern procedures of creating psychological tests. In the present article considered the main qualities of artistic image, determined the problems which are stipulated by definition of this term. The basic rules (situations) of an experimental research of process of formation of professional ability of the future teacher of fine arts.

Key words: perception, artistic image, creativity, visual range.

Разом з наукою мистецтво є важливою формою суспільної свідомості, видам творчої праці і засобам спілкування між людьми. Розглядаючи його зміст, можемо виявити певний синтез естетичного пізнання і діяльності. Кожний художник, спостерігаючи, вивчаючи, втілює в слова, фарби, мармур побачене, відчуте, продумане. Так в загальних рисах народжується витвір мистецтва. Щойно ми відмітили різницю явищ, об'єднаних поняттям «мистецтво». Але попри всю свою несхожість вони мають дещо спільне – художній образ.

Для розв'язання проблеми із з'ясування визначення поняття художнього образу вважаємо за необхідне розкрити частину понять, які так чи інакше пов'язані з художнім образом доповнюючи його. Зокрема, зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоцій, суб'єктивності, а також актуальності символу, видів символів у художньому образі, визначення і виокремлення типового факту тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування перцептивного образу є одним із найбільш досліджених питань у психології. Зокрема, його досліджували такі вчені як Берклі, котрий виявляв вплив пам'яті на зорове сприймання, та Дж. Хохберг, котрий проводив дослід, де об'єкти, що сприймаються за допомогою спеціального мисленнєвого розподілу, знаходять «відчуття». Л. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, А. Леонтьєв стверджували, що побудова чуттєвого образу здійснюється за допомогою органів відчуття; людина ніби відстежує контур, виявляє фактуру, пізнає об'єм та тонує об'єкт сприймання. У даному випадку весь процес сприймання перетворюється на процес пізнання об'єкта у всіх його взаємозв'язках. У цьому зв'язку зауважимо, що повнота такого сприймання неодмінно пов'язана з активністю людини, що направляється на вирішення тих чи інших завдань.

У психології прийнято вважати його сприймання відображенням у свідомості людини предметів чи явищ при їх безпосередньому впливі на органи відчуттів (І. Бажалова, Л. Деккер, І. Рок, В. Барабанщиков, С. Максименко, В. Зінченко).

У сприйманні предмета, є своєрідним синтезом його якостей, відбувається реакція на комплексний подразник, рефлекс на відношення між його якостями. У результаті сприймання виникають суб'єктивні образи предметів – уявлення [3, с. 57].

Мета: розглянути основні якості художнього образу та означити проблеми, пов'язані зі з'ясуванням визначення даного поняття.

Завдання: з'ясувати питання визначення художнього образу в естетиці, філософії, психології, означити структуру і зміст поняття «художній образ» у контексті його сприймання студентами мистецьких напрямів.

Особливий внесок у розвиток психології сприймання зробили гештальтпсихологи, які протиставляли аналітичній інтроспекції феноменологічний метод, суть якого полягала в безпосередньому описі досліджуваним змісту свого сприймання. На думку гештальтпсихологів (К. Кофка, К. Келер, М. Вертгеймер та ін.), психологія сприймання повинна відповідати на питання: «Чому ми бачимо світ таким, як його бачимо?», цим самим заперечуючи історичність

сприймання. Проте вони звернули увагу на те, що мозаїка стимуляції сітківки і виступає початком сприймання предметів. Вони підкресливали, що системи сприймання групують сприйняте в прості одиниці (наприклад, плями в колони, ряди і т. п.), на основі яких М. Вертгеймер сформував принципи сприймання зовнішніх образів.

Згідно з когнітивною концепцією, динаміка сприймання розглядається в контексті реальної життєдіяльності індивіда, його активної взаємодії з середовищем, тобто немає згадки про абстрактність чуттєвого сприймання, а головним є науковий розвиток.

Дана концепція описує психологічний механізм перцептивної динаміки, проте саме сприймання обмежується рамками пізнавальної сфери. Визначення суб'єкта і його діяльності виносяться за зовнішні рамки та позбавляються його внутрішнього зв'язку, пов'язаного з процесами сприймання. Так чи інакше, усі дослідження спираються на уявлення про сприймання в найзагальнішій формі – взаємодії індивіда з середовищем, враховуючи три напрямки (суб'єкт сприймання, його об'єкт і спосіб), за допомогою яких вони взаємодіють між собою.

І. Ітельсон вважає, що суб'єкт і об'єкт сприймання єдині, що і виступає перцептивною системою. Вона не виникає спонтанно і залежить від установок цілей і завдань суб'єкта сприймання.

Оригінальним підходом до проблеми сприймання відзначились роботи А. Міракяна та його співробітників. У даному підході реалізується ідея необхідності дослідження не результатів сприймання (образи), не самого процесу сприймання, а умов, що створюють можливість психічного відображення.

Для повного висвітлення проблеми з'ясування визначення поняття художнього образу вважаємо за необхідне проаналізувати частину понять, пов'язаних із художнім образом. Зокрема, зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоцій, суб'єктивності, а також актуальність символу, видів символів у художньому образі, визначення і виокремлення типового факту тощо. Так, в образотворчому мистецтві художній образ – один із найважливіших термінів естетики та мистецтвознавства, що слугує для позначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом та найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому; специфічна, властива мистецтву форма відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне, що виникає у творчому процесі митця і втілюється в матеріальній формі. У художньому образі узагальнюються різноманітні сторони явищ діяльності за принципом «загальне в єдиному». Однак, на відміну від наукових образів та понять, котрі узагальнюють явища навколишнього світу в абстрактних знаках та символах (цифри, формули, закони), у художньому образі загальні властивості та якості окремих явищ виражаються через особисте, неповторне, суб'єктивне сприймання та переживання митця. «Тому художній образ завжди конкретний, суб'єктивний, унікальний та емоційний (упереджений)» [5, с. 208].

Образотворче мистецтво трактує поняття «образ» у двох аспектах. У першому – як означення образу конкретного героя, наприклад, цар Микола II, зображений Серовим, «Протодиякон» Рєпіна тощо; як означення прийому чи засобу художнього виразності (метафора, гіпербола, порівняння). У другому – образ як цілісна форма відображення реального світу, як художня модель цього світу, що втілюється в певному художньому творі. Поєднання загального і конкретного в їх взаємодії є невід'ємною якістю художнього образу. І, на відміну від науки, яка, скажімо, конкретизує і деталізує дійсність, мистецтво прагне до цілісного відображення і пізнання світу в багатстві і красі його деталей і якостей. Якщо в наукових поняттях фіксується загальне, закономірне в його абстраговано-конкретному вигляді, то художній образ розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне.

Відкриття в мистецтві – це новий типовий факт, творчо осмислений і охарактеризований у рамках можливостей даного виду і жанру мистецтва, в якому працює художник. Типовим фактом може бути людина, вчинок, подія, життєва ситуація, емоційний стан, тематичний чи сюжетний мотив. Зазвичай у пошуках типового факту, певного образу художник-митець збирає певну кількість матеріалу, що складається з образів, переживань, життєвого досвіду тощо, узагальнюючи і виділяючи з усього вищезазначеного типовий факт, художній образ. Пошук типового факту завжди вимагає великої аналітичної розумової роботи, волі і наполегливості. Справа в тому, що типовий факт майже не існує в житті в чистому вигляді. Насправді надзвичайно важко знайти життєву ситуацію, мотив, людський характер, який би сповна і адекватно втілював у собі типову закономірність. Натура не дає готових образів для художника, натура – це словник, в якому художник шукає окремі слова. Гете

говорив, що коли художник точно змалював живого пуделя, треба радіти народженню не нового твору мистецтва, а нової собаки [6, с. 124].

Розглядаючи дане поняття, зауважимо, що «образ» включає в себе досить широку характеристику, що відображує увесь спектр людського сприймання. На нашу думку, поняття «образ» має такий самий загальний зміст, як і поняття «віддзеркалення результату», а поняття «суб'єктивного образу» виступає як поняття психічного відображення. Суб'єктивність людини – це індивідуальне бачення, притаманне конкретній людині. Суб'єктивність художника визначає розвинуту, неповторну, що сприймає світ індивідуальність, творчість художника є заглибленням у власне «я», актуалізацією його світогляду і життєвого досвіду.

Зауважимо, що в художньому образі зосереджено відображення найважливіших особливостей мистецтва, де художній образ виступає основою, першоджерелом мистецтва. Аналізуючи підходи, за допомогою яких можна розглянути художній образ як предмет вивчення, вважаємо за необхідне зазначити два підходи, визначені А. Мігуновим: «Перший підхід – це виокремлення в такому вивченні власне естетичних і художніх проблем, таких як особливості художнього відображення, типізація й узагальнення, умовність художнього образу. Другий підхід пов'язаний зі зверненням до різних аспектів філософського аналізу із залученням матеріалу психології, семіотики і інших наукових дисциплін, що само по собі виводить вивчення образу за межі художньої специфіки» [4, с. 39]. Аналізуючи вищезазначені підходи, що виявляють предмет вивчення художнього образу, зазначимо, що розподіл предмету вивчення художнього образу на дві частини можна розглядати з точки зору філософії та естетики, оскільки художній образ від початку його створення (у мистецькому творі) і до моменту сприймання вбирає в себе комплексне відображення світогляду, певного суспільства у всіх його проявах. Тобто процес від створення і до сприймання художнього образу мобілізує і залучає в себе всі основні чинники, що сприяють цілісному сприйманню певного твору.

Проте оскільки однозначного трактування художнього образу не існує, розглянемо кілька визначень. «Художній образ – один із найважливіших термінів естетики та мистецтвознавства, який використовується для позначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом та найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому; специфічна, властива мистецтву форма відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне, що виникає у творчому процесі митця і втілюється в матеріальній формі» [5, с. 203]. «Художній образ – загальна категорія художньої творчості, форма трактування і освоєння світу з позиції певного естетичного ідеалу шляхом створення об'єктів, що естетично впливають» [6]. «Художній образ – форма відображення (відтворення) об'єктивної дійсності в мистецтві з позиції певного естетичного ідеалу» [6, с. 123]. А. Радугін дає таке визначення художнього образу: «Художній образ – це конкретно чуттєве і в той же час узагальнене відображення життя, пронизане емоційно-естетичною оцінкою автора» [6, с. 123]. При цьому зауважує, що художній образ також виступає і певною формою мислення в мистецтві «Художній образ – це форма мислення в мистецтві» [6, с. 124]. Інші автори визначають художній образ з іншої точки зору, зокрема Ю. Борєв трактує художній образ, як форму мислення в мистецтві, іншомовну, метафоричну думку, що розкриває одне явище через інше. Зазначимо, що певні зовнішні явища можуть стати для суб'єкта усвідомленою реальністю тільки завдяки образу. У процесі практичної діяльності сприймання образу формуються його основні види – сприймання глибини, напряму і швидкості руху, часу і простору.

Окрім емоційної складової вважається, що художники при написанні картин використовують процеси мислення: За Р. Арнхейм поширена думка, що мислення, виходячи з потреби, є неперцептивним процесом і повинне передувати створенню образу. Наприклад, Рембрандт спочатку інтелектуально роздумував над убогістю людського буття і лише потім вклав результати своїх роздумів у картини. Якщо вважати, що художники не мислять у процесі художньої творчості, то потрібно зрозуміти, що основний спосіб, яким художник користується, щоб ознайомлюватися з проблемами існування, – це винахід, оцінка образів і маніпулювання ними. Коли такий образ досягає кінцевої стадії, художник сприймає в ньому результат свого візуального мислення. Іншими словами, витвір образотворчого мистецтва є не ілюстрацією думок його автора, а кінцевим проявом самого мислення.

Це не означає, що «Протодиякон» може розцінюватись як символічний образ. У даному випадку він буде символічним образом, символом. На нашу думку, символ – особлива форма естетичного узагальнення. Це образ, що означає широке поняття чи навіть ідею. Мир, Війна, Смерть, Любов, Весна, Сила тощо. Особливо важко при створенні символічного образу в образотворчому мистецтві знайти той пластичний еквівалент тим абстрактним поняттям, які

виникають у задумах художника, досягнути естетичної конкретизації абстрактно-узагальненого образу. Художник у процесі творчості намагається перевести на конкретну мову образів абстрактні ідеї.

Враховуючи все вище перераховане, ми провели дослідження, в якому прагнули виявити особливості сприймання художніх образів студентами образотворчих спеціальностей. В основу дослідження була покладена гіпотеза про те, що ступінь сприймання художнього образу студентами 1-4 курсу обумовлений як індивідуально-психологічними характеристиками особистості, так і базою знань, які студент отримує впродовж навчання, суспільним досвідом, який збільшується від першого до четвертого року навчання в результаті як практичної, так і теоретичної діяльності.

Дослідження складалося з двох частин: у першій в якості стимульного матеріалу для дослідження використовувались репродукції картин художників, що відбирались за певними критеріями задля чистоти експерименту, у другій частині дослідження студентам пропонувались слова, опираючись на які вони мали зобразити образ, що викликав у них асоціацію з даним словом. Картини обирались серед робіт художників, оскільки художник при написанні картини закладає в неї композицію, ритм, колір та інші складові, необхідні для оцінки у сприйманні художнього твору. Малюнки відбирались без зображень, які б могли викликати певну асоціацію з будь-яким явищем, подією тощо. Картини підбирались таким чином, щоб вони були незнайомі опитуваним для уникнення упередженого ставлення до роботи, легко читались і були правильно композиційно побудовані. Для проведення експерименту було відібрано 10 різних репродукцій, виконаних у різній кольоровій гамі, розміром 10x15см. Роботи на репродукціях розміщувались як горизонтально, так і вертикально. В експерименті брали участь 84 студенти художньо-графічного факультету віком від 16 до 28 років (12 чоловічої статі та 72 жіночої). Згідно з інструкцією, досліджуваний на базі власних критеріїв оцінки художнього твору мав оцінити за п'ятибальною шкалою (-2-1 0 1 2). Питання звучало так: «В якій із робіт, на вашу думку, художник якнайвдаліше утілює свій творчий задум». Питання було побудовано саме таким чином, щоб уникнути упередженого ставлення до робіт, і для того, щоб не нав'язувати певні критерії оцінювання. У другій частині дослідження студентам пропонувалося зобразити на основі асоціацій до певних слів художній образ. Матеріалом для виконання роботи служили кольорові олівці, чорна ручка, простий олівець, гумка. Роботи виконувались на трьох аркушах А4 де на кожен художній образ відводилось кілька рамок (як горизонтальних, так і вертикальних), а також було пусте місце, в якому можна було розмістити свій оригінальний формат. Студентам відводилося по 5 хвилин на одне завдання, під час яких можна було зобразити кілька образів або кілька інтерпретацій одного образу. Слова, на які студенти мали зобразити образ, підбирались наступним чином. Спочатку було визначено критерії, без яких не обходиться жоден художній твір, а потім на кожен з елементів художнього твору була визначена асоціація-образ. У результаті ми отримали такі асоціації: композиція (натюрморт, пейзаж), лінія (горизонт, стежка), симетрія (метелик, очі), динаміка, ритм (вітер, дощ), об'ємність (куб, м'яч), криві (шнурок, змія), асиметрія (виноград, драпіровка), колір (райдуга, квітка), статика(камінь, скеля), пляма (тінь, пляма). Після проведення дослідження роботи оцінювались за п'ятибальною системою за схемою аналізу художнього твору.

Схема аналізу художнього твору

1. Приналежність до певного стилю виконання, жанру. Особливості сюжету.
2. Який формат картини: витягнутий по горизонталі чи вертикалі прямокутник (можливо із закругленим завершенням), квадрат, коло, овал?
3. З яких складових складається композиція? (що зображено, як розміщені елементи картини, статика-динаміка, ритм, яке співвідношення об'єкта до зображення і фону, простору на полотні картини тощо?)
4. Основні засоби художньої виразності (колорит, лінія, світлотінь, фактура, манера письма).
6. Яку задачу вирішує художник – зображувальну, виразну? Який ступінь умовності чи натуралізму зображення? Зображення є натуралістичним чи символічним?
7. Чи є в зображенні сюжет? В якому середовищі розміщені зображувані персонажі, предмети?

За результатами дослідження було вираховано середню оцінку кожної з десяти робіт для першого, другого, третього, четвертого курсу, а також оцінені роботи з образами асоціаціями.

Аналізуючи результати дослідження, зауважимо, що починаючи з першого і закінчуючи четвертим курсом, спостерігається тенденція до збільшення середнього балу. В анкеті оцінювання також було поставлене запитання, чи закінчив студент художню школу, училище до вступу на художньо-графічний факультет, за результатами цього запитання слід зазначити, що студенти, які закінчували художню школу чи училище, оцінювали роботи вищими балами відносно основної частини опитаних, причому незалежно від курсу (Табл. 1).

Таблиця 1

Середній бал оцінки робіт студентами

№ робіт	1курс	2курс	Сер. бал 1к, 2к	3курс	4курс	Сер. бал 3к, 4к
1	3.6	3.75	3.675	3.91	3.58	3.745
2	3.2	3.16	3.180	3.6	3.58	3.590
3	2.86	3.58	3.220	4	3.41	3.705
4	3.26	3.0	3.130	3.5	3.95	3.725
5	4.0	4.25	4.125	4.09	4.33	4.205
6	4.0	4.83	4.415	4.16	4.58	4.370
7	3.73	3.83	3.780	4.09	4.09	4.09
8	3.66	3.75	3.705	3.83	4.16	3.995
9	3.6	3.5	3.550	3.5	3.75	3.625
10	3.2	2.75	2.975	3.0	2.33	2.665
Середній бал	3.511	3.64	3.576	3.768	3.776	3.772

Відповідно до зазначеного вище, студент створює зображення як спосіб матеріалізації зорового образу дійсності, що оточує його. Створення цього художнього образу, як у процесі навчання, так і в подальшому творчому житті вимагає певних знань критеріїв оцінювання, які напряму залежать від рівня майстерності певного індивіда. Зважаючи на специфіку навчання на художньо-графічному факультеті, зауважимо, що на першому і другому році навчання студенти працюють у живописі акварельними фарбами, виконуючи при цьому постановки з предметами побуту, в малюнку з гіпсовими формами (як геометричними, так і з частинами обличчя). На третьому – четвертому році навчання студенти працюють олійними фарбами, виконуючи при цьому більш складні постановки, зокрема зображують фігуру людини. Враховуючи наведені нами аргументи, ми згрупували перший і другий, третій і четвертий курси. Вирахувавши середній бал на першому і другому курсах та на третьому і четвертому, вдалося виявити певну тенденцію, а саме зростання середньої оцінки робіт між 1-2, 3-4 курсом приблизно на 0,2 бала, що показує сталу тенденцію аналізу художнього твору в сторону збільшення, що підтверджує висунуту нами гіпотезу про певну позитивну динаміку сприймання художнього образу студентами.

Висновок. Таким чином, у результаті проведеного дослідження визначається чітка залежність професійної майстерності студента від якості сприймання і відтворення ним художнього образу. Визначено, що при роботі над образами студенти здебільшого в малюнку використовують символічне значення цього образу, його конструктивну основу, а лише потім ніби розвивають його, доповнюючи різними художньо-естетичними деталями, удосконалюючи його схематичну форму. Виявлено чітку залежність зображуваних художніх образів і понять, на основі яких вони були побудовані, наприклад: при зображенні дощу і вітру чітко відслідковується динаміка зображення, ритм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базыма Б. А. Психология цвета : теория и практика / Базыма Борис Алексеевич. – С-Пб. : Речь, 2005. – 203 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
3. Максименко С. Д. Общая психология : / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Реал-бук, 2004. – 523 с.
4. Мигунов А. С. Художественный образ. Эстетический анализ (материалы к спецкурсу / Александр Сергеевич Мигунов. – М. : Издательство Московского университета, 1980. – 96 с.

5. Пасічний А. М. Енциклопедичний, ілюстрований тлумачний словник-довідник / Анатолій Миколайович Пасічний. – Одеса, 2005. – 508 с.
 6. Радугин А. Естетика : учебное пособие / Анатолий Радугин. – М. : Центр, 2000. – 240 с.



УДК 784.4

Ірина Харамбура, Лев Харамбура

НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК СПРИЙНЯТТЯ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено значення української народної творчості в розвитку поліфонічного слуху школярів. Запропонована методика слухання музичного матеріалу в школі на народних зразках. Подані елементарні форми багатоголосся на прикладі української народної пісні. Розкрито особливості поліфонічного сприймання в дітей молодшого шкільного віку. Виявлені особливості акомпанементу як зображального елемента у народній творчості.

Ключові слова: фольклор, поліфонічне мислення, музичний слух, творчість.

In the article mentioned in the Ukrainian folk art of polyphonic hearing students. The technique of listening to musical material at school on national samples. Submitted elementary forms of polyphony by the example of Ukrainian folk songs. The features polyphonic perception in children of primary school age. The features accompaniment as figurative elements of folk art.

Key words: folklore, polyphonic thinking, ear for music, creativity.

Постановка та актуальність проблеми. Пізнання закономірностей музичного навчання і виховання є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки. Навіть при наявності значної кількості науково-методичної літератури мало відомо про ті процеси, які відбуваються при виконанні та сприйманні музики і які визначають сутність художньо-педагогічного спілкування вчителя та учнів на уроці музики.

Сучасний розвиток освіти в Україні зумовлює нові підходи до структури і змісту освіти. Пошуку шляхів якісного вдосконалення виховання учнівської молоді вимагає національного відродження України, демократизація освіти. Якісно нові вимоги до уроків музики зумовлюють розвиток музичних здібностей дітей, а також психічних процесів – уваги, мислення, сприйняття і відчуття.

Увагу дослідників із музичної педагогіки привертала проблематика формування звуковисотного, гармонічного, тембрового слуху, метроритмічного відчуття, особливостей музичного сприйняття, багатоголосного співу. Проблема ж формування поліфонічного слуху учнів загальноосвітньої школи мало досліджена. Нині спостерігається певне підвищення інтересу до поліфонії, обумовлене пануванням поліфонічного мислення в сучасній композиторській творчості. При цьому особливого значення набуває поліфонічне сприйняття як основа повноцінного художньо-естетичного переживання.

«Музичний світ нашого сучасника – складний, строкатий, калейдоскопічний. А для музичної мови сьогодення характерне підсилення саме поліфонізму. Поліфонія проникає у форми гомофонії, перетворює їх, суттєво впливаючи на їхні виражальні можливості. Це призводить до явищ поліфункціональності, полімелодизму, полігармонії, поліритмії, політональності. Одночасне звучання мелодичних ліній, ритмів, тембрів, гармонічних пластів потребує від слухачів багатопланового, поліфонічного сприйняття», – зазначав композитор А. Петров.

Українській народній хоровій творчості притаманний поліфонічний склад. Найбільш визначальні риси Українського національного багатоголосся – це самостійність голосів мелодична виразність кожної партії. В основі народного хорового співу – поліфонічне багатоголосся, де всі голоси співають пісню, не розподіляючись на головні й другорядні партії. «Кожен голос тут – цілком самостійний хід мелодійний... Кожен голос у гуртовому співі є самостійний контрапункт. З цього спостерігаєте, що кращих контрапунктистів, як наш люд співаючий, не вигадаете...», – писав М. Лисенко в листах до Ф. Колесси. Проблема розвитку

поліфонічного слуху на українському національному ґрунті на сьогодні також мало досліджена, хоча українське народне багатоголосся з характерною самостійністю голосів, мелодичною виразністю кожної партії дає багатющий матеріал для розвитку в дітей поліфонічного слуху.

Метою цієї статті є вивчення методичних питань послідовного залучення школярів до сприйняття поліфонічної музики, а також розвитку поліфонічного слуху на основі народної творчості.

Основним є твердження, що методика шкільного музичного виховання потребує розвитку поліфонічного слуху на національному ґрунті вже в молодших школярів. Доцільність цього визначається такими факторами: посиленням поліфонізму музичної мови сучасності, потенціалом розвитку через поліфонію музичного мислення, а значить, і розумово-інтелектуальних здібностей, наявністю багатого народнописаного матеріалу, що характеризується поліфонічним складом багатоголосся.

Про повноцінне музичне сприйняття твору можна говорити лише тоді, коли образне мислення відбувається паралельно з усвідомленням логіки художньої форми й ідейно-естетичного змісту музичних образів. Орієнтуватися в способах розвитку музичного твору можливо лише при достатньо розвиненому музичному мисленні. Саме музичне мислення обумовлює рівень художніх емоцій.

Навчання поліфонії необхідно починати паралельно із засвоєнням гомофонно-гармонічного складу. Не можна забувати про те, що на початковому етапі гармонічний слух ще не розвинений і опора тільки на гармонію неможлива. Тому особливого значення набуває спів без супроводу. До слова, народні пісні органічно сприймаються саме у виконанні без супроводу.

«Якою мірою художній світ високої музики доступний до пізнання дітьми і чи потрібна їм ця музика? – правомірно ставить запитання Т. Тютюнникова, – А якщо потрібна, то в яких формах і в якій кількості? Яка музика слугувала вихованню дітей триста років тому, коли звичні для нас шедеври ще не були створені?» [3, с. 24]? У зв'язку з цим доцільно повернутися до витоків, до народних джерел.

Розпочинати роботу над поліфонією необхідно на зразках найбільш легкої поліфонічної обробки народних пісень. Український фольклор є універсальним матеріалом для формування художньо-образного мислення школярів узагалі й поліфонічного мислення зокрема.

Поліфонічний тип мислення українського народу проявляється в різних видах народного мистецтва. У ньому все було орнаментовано: вишивка з її барвистими й символічними рушниками та килимами, декоративний розпис на будівлях (внутрішня і зовнішня орнаментация), на музичних інструментах. Орнамент присутній у різьбярстві, одязі, кераміці, також піснях і танцях.

Ми маємо справу з так званим архетипом краси національної культури, що, як зазначає М. Ратко, «віддзеркалює мистецькість української природи, особливе декоративне світовідчуття нашої нації. (За переконанням українця, він з'явився на світ саме для того, щоб його причепурити, прикрасити, зробити ошатним)» [2, с. 27]. Звідси й потяг до декоративності в усіх сферах життя українців. Наявність архетипу краси з декоративним світовідчуттям у ментальності уможливорює розвиток поліфонічного слуху вже в молодших школярів.

Елементарні форми багатоголосся розкривають дітям можливості для поступового освоєння всіх видів поліфонії, причому не тільки в формах активного музикування, а й у формі їх свідомого слухового сприймання. Починати навчання є доцільним з контрастної поліфонії, як найбільш доступної для сприйняття школярів.

У даному випадку найкращим музичним матеріалом є обробки українських народних пісень для дітей Л. Ревуцького. Ці обробки – зразки контрастної поліфонії, де вокальна партія і акомпанемент є двома яскравими самостійними планами. Одночасне звучання інструмента та голосу створює певне гармонічне й темброве враження та природно розвиває поліфонічний слух: адже й у самому акомпанементі самостійно існують спершу два, а потім три голоси. Сполучення різних тембрів задає певний настрій, дає можливість кожному голосу заспівати мелодію, яка передає цей настрій і, таким чином, досягти найбільшої виразності. Більшість пісень в обробці Л. Ревуцького можуть бути розучені вже в першому класі. Це: «Галя по садочку ходила», «Вийди, вийди, сонечко», «Ой єсть в лісі калина», «Ой дзвони дзвонять» (у транспорті, виходячи з теситурних умов), «Диби-диби», «Я коза ярая». У другому класі можна включати до репертуару «Подоряночку», «Павук сірий, волохатий», у другому і третьому – «Прилетіла перепілонька», «Вийди, вийди, сонечко».

Для повноцінного поліфонічного сприйняття велике значення має засвоєння інструментальної партії. Сама інструментальна партія в дитячих піснях буває досить цікавою, з поліфонічною фактурою. Проблема в тому, що мало хто з педагогів звертає на це увагу, використовуючи час на вирішення іншого завдання – досягнення чистоти інтонування і створення характеру твору. Насправді ж аналіз інструментальної партії допоможе створити художній образ і зрозуміти логіку вокальної мелодії.

Особливо добре у свідомості учнів диференціюються дві площини, коли акомпанемент включає в себе контрастність із зображальним ефектом. Прикладом може слугувати «Струмок» А. Штогаренка на вірші Н. Забіли. Помірний тридольний рух мелодії супроводжується веселим дзюркотанням шістнадцятих то у високому, то в низькому регістрі. Акомпанемент гармонічно підтримує вокальну лінію, але містить образний контраст.

В інструментальних дитячих п'єсах для слухання теж варто звертати увагу учнів саме на елементи поліфонії. Музичний твір постає перед дітьми, наприклад, як діалог: задушевна розмова або суперечка двох людей; протиставлення, протидія різних характерів; зіставлення різних настроїв тощо. Такий розбір твору пробуджує дитячу уяву, фантазію, спонукає до творчого самовираження.

Розпочинаючи поліфонічний двоголосний спів, найкраще застосовувати коротенькі поспівки, в яких мелодична лінія розділяється на два голоси. Звукові лінії спочатку чергуються, а потім розташовуються одна над одною. Розучування проводять в ігровій формі способом перегуку голосів, кінцевий результат – два голоси звучать одночасно. Слід використовувати також пісні з текстами, в яких є діалоги, ефект відлуння, звуконаслідування. Спосіб розділення мелодичної лінії на два голоси можна успішно застосовувати для засвоєння творів імітаційної поліфонії.

Найпростіший варіант (особливо враховуючи тих дітей, яким інтонувати мелодію важко внаслідок поганої координації між слухом та голосом) – це використання остінато другого голосу, коли в ньому звучить частина мелодії, яка в одноголосному варіанті служить вступом, доповненням або заключенням. Наприклад, в українській народній пісні «Два півники» остінато нижнього голосу можна утворити з чергування лише двох звуків – третього і першого ступенів ладу. Цей голос починає, і після двох вступних тактів звучить мелодія верхнього голосу.

Знайомство з поліфонічними зразками в молодшому шкільному віці допомагає сприймати складніші твори: «Ой дзвони дзвонять» Л. Ревуцького, «На трійці» П. Чайковського (де у фіналі перша пісенна тема звучить паралельно з веселим і безтурботним звучанням дзвіночків); «Струмок» А. Штогаренка, романси Ф. Шуберта («У путь», балада «Вільшаний король» із контрастно зображальним супроводом).

Без уміння слухати поліфонічну фактуру складно досягнути теми «образний зміст музики», «музичний образ», «музична драматургія» у середніх класах.

Підсумовуючи, зазначимо, що успіх музичного виховання залежить від урахування закономірностей сприйняття багатоголосної музики. Сьогодні очевидна необхідність системного підходу до розвитку поліфонічного слуху учнів. Запропонована методика сприяє вирішенню цієї проблеми на національному матеріалі. Дослідження довели, що психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку сприятливі для розвитку якостей, необхідних для сприйняття поліфонії. У дітей розвивається поліфонічне мислення, якщо навчати поліфонії з першого класу, починаючи з елементарного двоголосся.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доронюк В. Д., Сливоцький М. Ю. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики / В. Д. Доронюк, М. Ю. Сливоцький // Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2007. – 306 с.
2. Ратко М. Світоглядні основи української художньої культури / М. Ратко // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 25–30.
3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
4. Тютюннікова Т. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Тютюннікова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
5. Хлебникова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі / Л. О. Хлебникова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Афанасенко Алла Миколаївна	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Бабій Наталія Богданівна	асистент кафедри педагогіки та психології
Банах Володимир Ігорович	доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
Безносюк Олександр Олексійович	професор кафедри педагогіки та психології, кандидат педагогічних наук, професор
Бешок Тетяна Віталіївна	старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогічних наук
Боднар Марія Богданівна	доцент кафедри педагогіки та психології, кандидат психологічних наук, доцент
Бодруг Наталія Анатоліївна	старший викладач кафедри педагогіки та психології, кандидат педагогічних наук
Божик Микола Васильович	старший викладач кафедри спортивних ігор та туризму, кандидат педагогічних наук
Бойчук Оксана Миколаївна	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін, кандидат мистецтвознавства
Воляннюк Інна Оверківна	доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, кандидат філологічних наук, доцент
Гарматюк Ростислав Тарасович	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат технічних наук
Головатюк Людмила Михайлівна	старший викладач кафедри біології, екології та методики їх викладання, кандидат біологічних наук
Горбач Олена Андріївна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Гурковський Олександр Миколайович	асистент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання
Довгань Олена Михайлівна	завідувач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, кандидат біологічних наук, професор
Дубровський Роман Олександрович	старший викладач кафедри української філології та суспільних дисциплін, кандидат філологічних наук
Дячук Ірина Миколаївна	асистент кафедри іноземних мов та методики їх викладання

Ємець Олександр Павлович	старший викладач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Іванюк Антоніна Сергівна	викладач педагогічного коледжу
Ільчук Ліна Петрівна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Кедрич Галина Вікторівна	асистент кафедри спортивних ігор та туризму
Кравець Любов Михайлівна	завідувач кафедри педагогіки та психології, кандидат педагогічних наук, доцент
Кратко Ольга Вікторівна	старший викладач кафедри біології, екології та методики їх викладання, кандидат історичних наук
Кучер Тетяна Василівна	старший викладач кафедри спортивних ігор та туризму, кандидат наук з фізичного виховання і спорту
Легін Вікторія Борисівна	старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогічних наук
Легкун Оксана Гаврилівна	завідувач кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін, кандидат мистецтвознавства, доцент
Маландій Олена Валеріївна	асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Медецька Тетяна Петрівна	асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Мороз Олена Василівна	старший викладач кафедри української філології та суспільних дисциплін, кандидат філософських наук
Найчук Надія Петрівна	викладач педагогічного коледжу
Онищук Ірина Анатоліївна	доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
Панфілова Олександра Георгіївна	доцент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін, кандидат мистецтвознавства
Пашинський Леонід Миколайович	доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій, кандидат технічних наук, доцент
Прокопович Володимир Михайлович	доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, заслужений працівник фізичної культури і спорту України, доцент
Пуцик Ольга Ананіївна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін

Прус Алла Олександрівна	асистент кафедри педагогіки та психології
Райчук Василь Михайлович	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Ратинська Інна Василівна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Силка Олена Олександрівна	методист навчального відділу
Синенький Дмитро Володимирович	старший викладач кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Сиротюк Сергій Миколайович	асистент кафедри спортивних ігор та туризму
Скакальська Ірина Богданівна	доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, доктор історичних наук, доцент
Тимош Юлія Володимирівна	асистент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Ткачук Світлана Іванівна	асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Трачук Юлія Валеріївна	асистент кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Харамбура Ірина Сергіївна	старший викладач кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Харамбура Лев Остапович	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Хмара Андрій Володимирович	асистент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання
Цицюра Неля Іванівна	доцент кафедри біології, екології та методики їх викладання, кандидат біологічних наук, доцент
Чижик Віктор Васильович	кандидат біологічних наук, доцент, директор Луцького інституту розвитку людини, університету «Україна»
Швець Оксана Вікторівна	асистент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Шегера Сергій Ярославович	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Шородок Христина Сергіївна	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін
Яворський Юрій Мечиславович	асистент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання
Янусь Наталя Володимирівна	доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання, кандидат філологічних наук
Яскевич Валерій Миколайович	асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ФАХОВА ПІДГОТОВКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ	3
Безносок Олександр. ГРАФІЧНІ СИМВОЛИ ТА АЛГОРИТМИ ОПОРНИХ КОНСПЕКТІВ	3
Бодруг Наталія РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	11
Мороз Олена. ПРОБЛЕМНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ У МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ	15
Пашинський Леонід, Гарматюк Ростислав, Ємець Олександр. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОРОЗІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЗАХИСНИХ ПОКРИТТІВ	19
Пуцук Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	22
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	27
Бабій Наталія. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТНІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	27
Боднар Марія, Силка Олена. УСВІДОМЛЕННЯ СЕНСУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У КОНТЕКСТІ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	31
Кравець Любов. НЕОБХІДНІСТЬ УСВІДОМЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СОЦІУМІ	36
Прус Алла. ПРО СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	40
Тимош Юлія. МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОВІДНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ	44
РОЗДІЛ III. ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА	50
Бешок Тетяна. МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	50
Легін Вікторія. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РЕФЛЕКСІЇ НАСТРОЮ ТА ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ	55
Онищук Ірина. САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН	60
Швець Оксана. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	64
РОЗДІЛ IV. АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЙ	70
Воляннюк Інна. ФУНКЦІОНАЛЬНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ОНІМНИЙ АСПЕКТ	70
Дубровський Роман. ДОНБАС НА ЛІТЕРАТУРНОМУ ФРОНТІ	73
Дячук Ірина. МІФОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕТНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ.....	78
Янусь Наталя. ПАРАДОКСАЛЬНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК КОНСТРУКТИВНА ОСНОВА АФОРИЗМІВ Б. ШОУ	83
РОЗДІЛ V. ЕКОЛОГО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	87
Кратко Ольга, Головатюк Людмила. СУЧАСНИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ СТАН ЛІТОСФЕРИ.....	87
Цицюра Неля, Іванюк Антоніна. ОРАНЖЕРЕЯ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ОБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З БІОЛОГІЇ	90

РОЗДІЛ VI. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	97
Банах Володимир, Яворський Юрій. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ I-II КУРСІВ	97
Гурковський Олександр, Чижик Віктор. АНАЛІЗ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА ГІМНАЗИСТІВ ПРИ РІЗНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	101
Довгань Олена. ОРГАНІЗАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ХВОРИХ СЕРЦЕВО-СУДИННОЮ ПАТОЛОГІЄЮ	105
Кучер Тетяна, Божик Микола. ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА	110
Прокопович Володимир. ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ СТУДЕНТОК ПІД ЧАС МЦ	114
Сиротюк Сергій, Кедрич Галина. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 13–14 РОКІВ З УРАХУВАННЯМ СТРУКТУРИ МОТОРИКИ	118
Хмара Андрій. ОЦІНКА ВИХІДНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	124
РОЗДІЛ VII. ДИСКУРС ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ	129
Легкун Оксана. МУЗИЧНА ОСВІТА В ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРЕМЕНЦЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.	129
Панфілова Олександра. КРЕМЕНЕЦЬКА ПЛЕНЕРНА ШКОЛА ПОЛЬСЬКИХ КОЛОРИСТІВ 1930-Х РОКІВ	133
Скакальська Ірина. АДВОКАТ ТА ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИЙ ДІЯЧ БОРИС КОЗУБСЬКИЙ: ІСТОРИЧНИЙ ПОРТРЕТ НА ТЛІ ДОБИ	137
Ткачук Світлана. ВЛАДИСЛАВ ГАЛІМСЬКИЙ І КРЕМЕНЕЧЧИНА. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАЗНАЧЕНОГО ПЕРІОДУ	142
Трачук Юлія. ВОЛИНЬ ЯК СКАРБНИЦЯ АРХІТЕКТУРНОЇ СПАДЩИНИ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.	146
Шородок Христина. МІСЦЕ ЦЕРКОВНИХ КОЛЯД У ШКІЛЬНИХ СПІВАНІКАХ ТА ПОСІБНИКАХ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	150
РОЗДІЛ VIII. РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	154
Бойчук Оксана, Шегера Сергій. ФЕСТИВАЛЬНИЙ РУХ НА ТЕРНОПІЛЬЩИНІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ	154
Горбач Олена. ФОРТЕПІАННІ ЦИКЛИ С. БОРТКЕВИЧА: ХУДОЖНЬО-СТИЛІСТИЧНИЙ ТА ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ.....	157
Ільчук Ліна, Яскевич Валерій. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЗВОНІНЬ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (НА ПРИКЛАДІ ХОРОВИХ ТВОРІВ М. ЛЕОНТОВИЧА)	161
Маландій Олена. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАННЯ ПЕЙЗАЖУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ	164
Медецька Тетяна, Афанасенко Алла. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК, РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ ЛАДУ ТА РИТМУ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН ТА СОЛЬФЕДЖІО	168
Найчук Надія. ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ВИКОНАВСЬКА ТЕХНІКА ВИКОНАВЦЯ-АКОРДЕОНІСТА.....	171
Райчук Василь, Ратинська Інна. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА	174
Синенький Дмитро. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНИХ ОБРАЗІВ СТУДЕНТАМИ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ	178
Харамбура Ірина, Харамбура Лев. НАРОДНА ТВОРЧИСТЬ ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК СПРИЙНЯТТЯ ПОЛІФОНІЧНИХ ТВОРІВ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	183
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	186

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 14

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературний редактор – Дубровський Р.О.
Комп'ютерна правка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів і коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції. Рукописи рецензуються.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам і читачам за висловлювання зауважень та побажань.

Підписано до друку 19.01.2017 р. Зам. № 270.
Формат 60x84/8. Гарнітура ARIAL.
Папір офісний. Друк RISO.
Ум. друк. арк. 17,9 Обл. вид. арк. 14,52
Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ТР №16 від 14.04.2003 р.