

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка

Рада молодих науковців

LITTERIS ET ARTIBUS: НОВІ ГОРИЗОНТИ

Випуск 3

Кременець 2019

Litteris et Artibus: нові горизонти: збірник наукових статей. Випуск III / [за заг. ред. Р. О. Дубровського]. – Кременець : КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. – 396 с.

*Друкуються згідно з рішенням Ради молодих науковців
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка (протокол № 4 від 17 грудня 2018 р.).*

Для внутрішнього використання.

Збірник містить статті молодих науковців, представлені в рамках роботи III конференції молодих науковців «Litteris et Artibus: нові горизонти».

Редакційна колегія:

Дубровський Р. О., кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології та суспільних дисциплін КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Мороз О. В., кандидат філософських наук, старший викладач кафедри української філології та суспільних дисциплін КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Омельчук О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Цісарук В. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Божик М. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання КОГПА ім. Тараса Шевченка.

Дизайн та верстка: Киричок С. В.

Відповідальність за відсутність плагіату, підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

ISSN 2521-1021
© Автори статей, 2019



СЕКЦІЯ

Litteris et Artibus:

МИСТЕЦЬКО-ГУМАНІТАРНА

Нові горизонти



УДК 82. 00

Пасічник О. В.,
к. філол. н., доцент,
Гаврилюк М. П.,
магістрантка

ВІЗІЙНИЙ СВІТ СМЕРТНИКІВ І ПРЕСИЛЬНИХ (У ТВОРАХ М. НАРОКОВА, О. СОЛЖЕНИЦИНА, У. САМЧУКА)

У статті аналізується візійний світ смертників і пересильних у творах Олександра Солженіцина, Миколи Нарокова та Уласа Самчука. Стверджується, що художня література разом із мемуаристикою, впливаючи на свідомість індивідів, спрямовують свої засоби на поведінку і внутрішній світ ув'язнених у гранично екстремальних ситуаціях екзистенційного характеру. Такими є світовідчуття і вчинки смертників і втікачів, приречених на смерть. Підкреслюється, що вище згадані автори акцентують увагу на влучно окреслених предметах, інтер'єрах, означених внутрішніх станах зведених до тісної кімнати людей різного соціального статусу. Наголошується на власне хронотопних параметрах камери, які пов'язані з переміщенням смертників.

Ключові слова: візійний світ, Улас Самчук, Олександр Солженіцин, Микола Нароков, смертники, пересильні, в'язнично-таборова література, хронотоп.

The article analyzes the visual world of suicide bombers and messengers in the works by Alexander Solzhenitsyn, Mykola Narokov and Ulas Samchuk. It is argued that fiction together with memoiristics, influencing the consciousness of individuals, direct their funds to the behavior and inner world of prisoners in extreme situations of existential nature. These are the attitudes and actions of suicide bombers and fugitives doomed to death. It is emphasized that the above-mentioned authors focus on accurately delineated objects, interiors, these internal conditions erected in a cramped room of people of different social status. The chronotopic parameters of the cell itself, which are

associated with the movement of suicide bombers, are noted.

Keywords: *visionary world, Ulas Samchuk, Alexander Solzhenitsyn, Nikolai Narokov, suicide bombers, transit, prison and camp literature, chronotope*

Постановка проблеми. У працях Мішеля Фуко «Наглядати й карати. Народження в'язниці» і Цветана Тодорова «Обличчям до екстремі» проаналізовано величезний досвід, набутий в багатьох країнах щодо співвідношення моралі, політики, права і карних систем у регулюванні людських взаємин за різних соціальних систем. Виділено різні моделі поведінки громадян у демократичних і тоталітарних державах. Зокрема, Цв. Тодоров, спираючись на спогади в'язнів, звільнених і врятованих правопорушників, злочинців і невинних жертв, анатомував насолоду від влади над іншими громадянами, які виявляють покору, обстоюють власну гідність, вдаються до різних форм боротьби, свідомо йдучи на смерть.

Мета статті: проаналізувати особливості творення візійного світу смертників і пересильних на прикладі в'язнично-таборової літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи наслідки двох світових воєн ХХ століття, Тодоров вважає «жахіття таборів» принципово новим явищем в історії людства, породженим «тоталітарним видом суспільства». Він твердив: «Німці, росіяни і всі ті, хто чинить нечувані злочини, нічим не відрізняються від звичайних людських істот – відмінні лише політичні режими, за яких вони живуть. Водночас ця відповідь не заперечує важливості впливу національних традицій цих країн» [3, с. 165]. Утримуючись від протиставлення «німецького національного характеру» «характерові французів», від заглиблення в культурні національні традиції, вчений узагальнив: «Тоталітарна машина поглинула «уроки» російського царизму, пруського мілітаризму чи китайського деспотизму, зробивши з них нове поєднання, яке вплинуло на свідомість індивідів» [3, с. 166]. Тоталітарні системи (держава, націонал-соціалістичні і комуністичні партії) за таких умов безцеремонно вривалися у всі сфери публічного і приватного життя. Досягаючи «повної покори з боку своїх жертв», тоталітаризм, імітуючи справедливість правосуддя, часто карає виконавців, розпорядників, а не натхненників. При цьому він робить співучасниками діяльних злочинців і пасивних очевидців. Тому тоталітарні режими тримаються на «боязні індивідів за своє життя чи здоров'я» [3, с. 186].

Художня література разом із мемуаристикою, впливаючи на

свідомість індивідів, багатократно увиразнюють цю тенденцію, спрямовують свої засоби на поведінку і внутрішній світ ув'язнених у гранично екстремальних ситуаціях екзистенційного характеру. Такими є світовідчуття і вчинки смертників і втікачів, приречених на смерть.

Контекст, у якому виявляється семантика поведінкових актів таких людей як символів своєї епохи, надзвичайно широкий і давній – від міфологічного Прометея і християнського Спасителя, розп'ятого на Голгофі, до героїв (антигероїв) абсурдистської драми і постмодерністської прози. Образи такого традиційного спрямування вже мають архетипну природу, а тексти, які висвітлюють глибини підсвідомості і марень смертників, легко виявляють інтертекстуальні вектори у національних літературах різних епох і віддалених континентів.

Яскравим прикладом таких перегуків-відповідностей у хронотопі смертників є одинадцята глава першої частини «Архипелага ГУЛАГ». Названа «К высшей мере», вона відтворює історію кари на смерть у Росії, подає статистику страт, аналіз офіційних документів, спогади і розповіді помилуваних смертників, яким замінили смертні вироки різними термінами ув'язнення чи таборів. Відзначаючи спадкоємність покарань за часів царату і більшовизму, Солженіцин іронічно констатував: «Революция спешит все переименовать, чтобы каждый предмет увидит новым. Так и «смертная казнь» была переименована – в *высшую меру* и не «наказаний» даже, а *социальной защиты*» [2, с. 423].

Виходячи з численних прикладів, які свідчили, що більшовики розстрілювали людей усіх соціальних станів, прошарків, автор «Архипелага. . .» доводив, що «в смертных камерах пересидела тьма самых серых людей за самые рядовые поступки» [2, с. 427]. І все-таки цифри, окремі факти, хоча і «поражают ум», згодом забуваються, не передають всієї глибини і різноманітності правди про смерть людей. «Опыт художественного исследования» повинен відповісти на питання: «Как *это* все происходит? Как люди *ждут*? Что они чувствуют? О чем думают? К каким приходят решениям? И как их *берут*? И что они ощущают в последние минуты? И как именно. . . это. . . их. . . это. . . ?» [2, с. 429].

Це – питання вже зі сфери мистецтва, бо не всі – і ті, що пережили вироки, і кати–знають *усе до кінця*. «До кінця, – зауважує Солженіцин, – знають тільки вбиті, знищені (але вони не можуть всього сказати) і митці. Саме «художник – неявно и неясно, но кое-что знает вплоть до самой пули, до самой веревки» [2, с. 430]. Автор «опыта художественного исследования» із власного досвіду,

збагаченого розповідями радянських зеків, не довіряє митцям типу Леоніда Андреева і фантастам, які можуть сплітати «психологічний шнурок», – виокремлює роман Нарокова (Марченка) «Мнимые величины» (за виданням у Нью-Йорку 1952 р.). Хоча, на думку Солженіцина, цей роман – «сильно испорчен предварительным заданием, – все написать, как у Достоевского, и еще даже более разодрать и умилишь, чем Достоевский, – смертную камеру», але сцена розстрілу смертників у нього написана «очень хорошо».

Спостереження над романом Нарокова О. Солженіцин завершив багатозначним і важливим із погляду специфіки візії в'язничних реалій міркуванням: «Нельзя проверить, но как-то верится» [2, с. 430]. На основі тексту Нарокова і спогадів помилуваних смертників автор «Архипелага...» виділив типові страждання приречених до страти, які певний час чекають кінця: 1. «Смертники страдают от холода»; 2. «Смертники страдают от тесноты и духоты»; 3. «Смертники страдают от голода»; 4. «Смертники страдают без медицинской помощи». І, зрештою, 5. «Смертная камера может быть использована как элемент следствия, как прием воздействия». До того ж практикується «расстрел мнимый» [2, с. 433].

П'ята глава роману «Мнимые величины», в якій описана камера смертників, справді є водночас ілюстрацією і матеріалом узагальнень Солженіцина. Кожен з ув'язнених як художній образ представляє індивідуальний тип смертника з докладно виписаним психічним станом. Текстуально це подається як зразок того різновиду психологічного аналізу, над яким іронізував Солженіцин. Але тут і в наступних епізодах, які відтворюють «мнимый расстрел», також яскраво репрезентується «особый мир», де «ничто мирское не имеет силы» [1, с. 205]. Особливість цього світу зумовлювалася зіставленням «інтер'єрів» і «портретів». Ці поняття традиційного літературознавства з погляду хронотопу як категорії поетики творять опозиції з прихованою семантикою, що потребує пізнавально-інтерпретаційної активності реципієнтів.

Не будемо зараз акцентувати увагу на влучно окреслених предметах, інтер'єрах, означених внутрішніх станах зведених до тісної кімнати людей різного соціального статусу. Наголосимо на власне хронотопних параметрах камери, які пов'язані з переміщенням смертників. Автор, свідомий доцільності просторових взаємин своїх персонажів, зауважує: «Каждый создавал «свое место» и именно на этом «своем месте» чувствовал себя не то чтобы «дома», но все же близко к этому «дома», «у себя» [1, с. 209]. Смертники, яким оголосили вирок, мовчали або

обмінювалися односкладовими репліками. Мовчанка означала, що то люди – «углубленные в себя, ищущие в себе сил и помощи».

Часові означники хронотопу ще виразніше свідчили про значення в'язничних візій: вікно починало темніти – надходив вечір; вечір означав наближення ночі – а вночі по засуджених «приходили». Чергування ночей і днів, повторення одних і тих же банальних, на перший погляд, фраз також мало особливе значення, котре осягалось тільки смертниками. Приречені старалися якомога більше «растянуть время и наполнить его призраком дела, за которым можно спрятать невыносимую, сверхсильную мысль о ночи» [1, с. 211]. Такі інтерпретаційно дешифрувальні описи, які побудовані за парадигмами всезнаючого розповідача, переважають в романі Нарокова. Вони є зразками психологічного аналізу, невіддільного від зображально-виражальних аспектів цілісного образу світу з дуальною єдністю часово-просторових означників зовнішнього олюдненого середовища. І так же репрезентується єдність тілесного і духовного аспектів людини в кожній буттєвій ситуації. Чекання смерті і останній крок в'язня у морок смерті – одна з таких екзистенційних ситуацій, моделюючи яку різні митці творять типологічно подібну – і разом із тим індивідуально розподібнену образну картину останньої миті смертника.

Зрозуміло, що в такій ситуації смертники мовчать не постійно, і не тільки вдумуються в те «черное и страшное, что неумолимо приближалось» [1, с. 213], а й глибоко роздумують про свою вину, про «породу людей», про сутність комунізму, більшовизму, будь-якої влади взагалі, про «обезличение и подчинение» і т. п. Про функції роздумів такого рівня, про їх місце і роль у художньому світі в'язнично-таборової літератури варто говорити окремо. Зараз же повернемося до візійного світу смертників, яких більшовики розстрілювали поночі під гудіння автомобільних моторів. Про «омертвленню» людей таким способом стало відомо широкому загалу в колишньому СРСР після розвінчування сталінізму, в період т. зв. перебудови. А між тим, подібну ситуацію майстерно відтворив М. Нароков ще 1952 року.

Глава сьома із роману «Мнимые величины», як уже відзначалося, видалася О. Солженіцину достовірною і переконливою.

Ідейно-сміслові «вивернення» хронотопу візійного світу смертників здійснюється *поступово* – від розділу до розділу, в яких художньо-естетична семантика оприявлюється для реципієнта через цілеспрямовану інтеракцію, взаємодію все нових і нових конфігурацій елементів. Маршрут постатей, задіяних в акції, тут

залишається тим же, але «розкручується» у зворотному напрямі, при іншому освітленні. Один фігурант «не розумів», куди він переміщується; другий «вошел в комнату», натомість перший «остался в коридоре». Хвилин через три відчинилися двері кабінету слідчого, котрий «иронически улыбнулся», і помилюваному запропонували закурити і напитися. «Проливая трясушимися руками воду, Григорий Михайлович напился и, не вытирая струек с подбородка, вернулся на свой стул» [1, с. 235]. Отже, деталі надто промовисті. Слідчий говорив «размеренно, холодно», в'язень «ловил каждое его слово, но понимал только одно: он может спасти себя». При найменшому ваганні в'язня слідчий «злобно и угрожающе» морщився, «брезгливо» кривився. Спілкування з в'язнем він сприймав по-своєму: «Это же спорт!» – думав Бухтєєв.

Закінчення згаданого розділу дуже характерне з погляду його композиції, текстуальної стратегії, а також і з точки зору поетики хронотопу. Слідчий, «почувствовав к себе необыкновенное уважение», простягнув в'язневі пачку папіросів «немного свысока» і «великодушно» радив: «Покурите там, в камере». Григорій Михайлович хотів «поклониться и поблагодарить, но только покачнулся на стуле». У підсумку «караульный отвел его в ту камеру, откуда его два дня тому назад взяли, – в пятнадцатую» [1, с. 237].

Таким чином, *переміщення* постаті, запроєктованої карателями в смертнику, з камери до камери, де або дарують життя, або його відбирають, залежно від поведінки й позиції жертви, – у контексті твору Нарокова *витлумачується* іншим персонажем – носієм однозначної функції. У структурі сюжету та інша постать – слідчий, перед яким поставлено завдання завербувати допитуваного в сексоту. Саме такому слідчому автор «доручає» текстуалізувати смислово мотивацію: «Вы или вернетесь *туда*, или не вернетесь. Вам *надо понять* именно вот *это*, раньше всего это. Что вы *должны* сделать для того, чтобы *туда* не вернуться?» [14, с. 236]. Виділені слова не тільки візуалізують читачеві дилему, яка виникала перед персонажем, поставленим у ситуацію *вибору* між життям і смертю.

У творі такого нарративного типу ситуація множинності інтерпретації тексту з боку читача звужена, тому вона одновекторно спрямована на ідентифікацію читача з персонажем і прийняття оцінок, які випливають з текстуальної конфігурації хронотопу смертника.

Щоб переакцентувати семантико-сміслові аспекти в'язничного світу, треба їх переформатувати, змінивши ракурс світобачення

героя. Але для цього герой має бути вільним – інакше він або зламається, або знехтує нав'язаним йому зразком поведінки. У прикладі з роману Нарокова героєві, котрий опинився перед вибором, сформульовану йому дилему загострено гранично екстремально: «Но если вы будете вести себя так, как вели на прошлом допросе, – відкриває йому слідчий перспективу, – то я *опять отправлю вас туда же*, и вы оттуда больше не вернетесь. Никак!» [1, с. 236].

У в'язнично-таборовій літературі склалися *три типові варіанти* зображення таких ситуацій. Один ґрунтується на докладному психологічному аналізі повільного вмирання героя чи його раптового самогубства з метою порятунку з безвихідної ситуації (приклад, обидва романи М. Нарокова). Другий вкладається у парадигму втечі як одного з прояву архетипу мандрівки (приклади: від фольклорної «Думи про втечу трьох братів з Азова» до роману У. Самчука «Втеча від себе»). Третій спосіб «розблокування» безвихідної ситуації приреченої людини відпрацьований у метанаративах, до яких вдаються творці філософських, політичних та в широкому розумінні ідеологічних романів. Його варіанти знаходимо в двох попередньо названих творах, але найвиразніше він розгорнутий в прозі О. Солженіцина, зокрема і в «Архипелаге. . .».

Переформатування світу в'язня здійснюється у зв'язку з трансформацією хронотопу при зміні статусу вільного громадянина до статусу арештанта. В'язні переходять через допити, катування, реальні чи імітовані страти, пересильні пункти до таборів з різним режимом відбування терміну позбавлення волі. За такою логікою і послідовністю розміщений матеріал, згрупований в семи частинах «Архипелага. . .». Назви частин («Тюремная промышленность», «Вечное движение», «Истребительно-трудовые», «Душа и колючая проволока», «Каторга», «Ссылка», «Сталина нет») своєю семантикою та оцінними конотаціями відтворюють логіку і зміну панорами світу в'язнів і репресованих.

Після візуалізації звуженого світу смертників і відбору в'язнів для наступних етапів пересування «островами» Архіпелагу Головного управління таборів в СРСР крупним планом акцентується типовий світ пересильних пунктів.

Згідно із засадами свого «опыта художественного исследования», О. Солженіцин накреслює своєрідну експозицію цього фабульно-сюжетного виміру художнього світу, що являє читачам образ «пересилки». За його словами, рідко хто із зеків не побував на трьох-п'яти таких пунктах, а дехто нараховує їх і до півсотні. І далі узагальнює: «Только перепутываются они в памяти

всем своим схожим: неграмотным конвоем; непутевым выкликаньем по делам: долгим ожиданием на припеке или под осеннею морозгою; еще дольшим шмоном с раздеванием; нечистоплотной стрижкой; холодными скользкими банями; зловонными уборными; затхлыми коридорами; всегда тесными, душными, почти всегда темными и сырыми камерами; теплотой человеческого мяса с двух сторон от тебя на полу или на нарах; коньками изголовий, сбитыми из досок; сырым, почти жидким хлебом; баландой, сваренной как бы из силоса» [2, с. 507]. Такі переліки, досить конкретні, в своїй цілості творять своєрідний образ не тільки візуальний, а синтезуючо конкретно-чуттєвий і раціонально-абстрактний, що набуває символічно-знакової презентації в тексті. І крім того, часто переходить у риторично-ліричну поетику. Про цю тенденцію свідчить, до прикладу, такий фрагмент Солженіцина полемічно-діалогової спрямованості. Дискурс такої структури можна вважати власне солженіцинським, його вирізняють деталі-маркери з в'язничної сфери. «Фантазия литераторов, – пише автор, – убога перед туземной бытностью Архипелага. Когда желают написать о тюрьме самое укоризненное, самое очернительское – то упрекают всегда *парашей*. Параша! – это стало в литературе символом тюрьмы, символом унижения, зловония. О, легкомыслы! Да разве параша – зло для арестанта? Это милосерднейшая затея тюремщиков. Весь-то ужас начинается с того мига, когда параша в камере *нет*» [2, с. 513]. Дискурс О. Солженіцина про в'язничний побут у різних місцях перебування в неволі, про різні способи приниження людської гідності складається і з допомогою інтертекстуальних зіставлень російських і зарубіжних мовних кліше, образних стереотипів.

О. Солженіцин із скрупульозною точністю не тільки нагадує, перераховуючи всі існуючі у в'язничному світі форми знеособлення, знищення людської гідності через різні засоби обмеження і пригнічення *тіла* й *душі* арештованих, а й постійно тримає в полі зору оповіді, свого аналізу *всіх*, хто затягає зашморг па шиях в'язнів ще за їх існування. Такий прийом зображення середовища, яке творять в'язням самі ж «радянські службовці», використовується і в розділах тексту про пересильні пункти. Ось як він розбудовує своєрідну «єдність різноманітності «на матеріалі, «мандрів» – переміщення в'язнів із тюрем до таборів. Характеризуючи й оцінюючи «крысо-людей», автор «Архипелага...», неначе звертаючись до всіх покривджених, пише: «Все эти нарядчики, писари, бухгалтеры, воспитатели, банщики, парикмахеры, кладовщики, повара, посудомои, прачки, портные по починке белья

– это вечно-пересыльные, они получают тюремный паек и числятся в камерах, остальной приварок и прижарок они и без начальства выловят из общего котла или из *сидоров* пересылаемых зеков. Все эти пересылочные придурки основательно считают, что ни в каком лагере им не будет лучше. Мы приходим к ним еще не дощупанными, и они дурят нас всласть» [2, с. 516].

І все-таки «пересылка», вважає О. Солженіцин, потрібна у в'язничному світі як «постепенность перехода к лагерю» [2, с. 521] і просвітлення мороку свідомості. Багатогранність функцій пересильних етапів розкривається завдяки розширенню і витлумаченню хронотопу візійності світу пересилок. З цього приводу читачі мають можливість зіставити узагальнюючу логічну тезу з переказом оповіді шведа Еріка-Арвіда Андерсона про те, як він позбувався ілюзій «жажды социализма». Історія цього добровольця англійської армії, сина шведського мільярдера, ілюструє, аргументуючи вступну тезу до відповідного епізоду. «Еще пересылка дает арестанту, – починає міркувати О. Солженіцин, – обзор, широту зрения, как говорится, хоть есть нечего, да жить весело. В здешнем *неугомонном движении, в смене десятков и сотен лиц*, в откровенности рассказов и разговоров (в лагере так не говорят, там повсюду боятся наступить на щупальце опера) – ты просвежаешься, просквожаешься, яснеешь и лучше начинаешь понимать, что происходит с тобой, с народом, даже с миром» [2, с. 522-523].

Постійна динаміка хронотопу в'язничного світу – то *звуження* до тісної, перенаселеної камери, до штрафного карцера для одинака, то *розширення* до території архіпелагу в морі радянських тюрем і таборів – відбивається у свідомості *одного* в'язня. Хронотоп зовнішній щодо індивіда змінюється хронотопом внутрішнім з погляду самосвідомості людини, де б фізично вона не перебувала, бо «мерцающий свет», – пише Солженіцин, – як «нимб святого начинает испускать душа одинокого арестанта». І в такому суб'єктивному світовідчутті, яке аналізується й описується автором, розкривається механізм рефлексій в'язня, що має особистий досвід перебування, переживання в тому світі і досвід його словесного втілення, його текстуралізації вже у вільному світі.

У зв'язку з цим варто звернути увагу на те, як Солженіцин вдається до поширеної тепер поетики креативного світу, яка спирається на єдність гносеологічно-пізнавальних, психологічно-уявних і художньо-конструктивних аспектів образного світу текстів. Його зразком може бути нижче цитований фрагмент з першої частини «Архипелага. . .»: «Вырванный из жизненной суеты до того абсолютно, что даже счет преходящих минут дает интимное

общение со Вселенной, – одиночный арестант должен очиститься от всего несовершенного, что взмучивало его в прежней жизни, не давало ему отстояться до прозрачности. Как благородно тянутся пальцы его рыхлить и перебирать комки огородной земли (да, впрочем асфальт!. .). Как голова его сама запрокидывается к Вечному Небу (да, впрочем запрещено!. .). Сколько умильного внимания вызывает в нем прыгающая на подоконнике птичка (да, впрочем намордник, сетка и форточка на замке. . .). И какие ясные мысли, какие поразительные иногда выводы он записывает на выданной ему бумаге (да, впрочем только если достанешь из ларька, а после заполнения сдашь навсегда в тюремную канцелярию. . .).

Но что-то сбивают нас ворчливые наши оговорки. Трещит и ломается план главы, и уже не знаем мы: в Тюреме Нового Типа, в Тюреме Особого (а какого?) Назначения—очищается ли душа человека? или гибнет окончательно?» [2, с. 464].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, відтворення візійного світу смертників і пересильних в «Архипелазі ГУЛАГ». . . » О. Солженіцина, У романах У. Самчука і М. Нарокова, потенційно містить те смислове ядро, яке мотивує необхідність втечі в'язнів з фантомного, карикатурного, диявольського світу навіть за умов смертельної загрози. Разом із тим спонукає читачів до осмислення означеної Солженіциним проблеми: «Очищается ли душа? или гибнет окончательно?» У подальшому плануємо дослідити перевернутий світ концтаборів та каторги у творах вищезгаданих митців слова.

Література

1. Нароков Н. Мнимие величины: Роман. Москва : Худ. литература, 1990. 334 с.
2. Солженицин А. АРХИПЕЛАГ ГУЛАГ: в 6 т. Москва : ИНКОМ НВ, 1991. Т. 1. 544 с.
3. Цветан Тодоров. Обличчям до екстремі: пер. франц. Львів : Літопис, 2000. 414 с.



УДК 821. 161. 2

Дзьоба І. А.,
магістрантка

СТЕЖКАМИ ДИТИНСТВА ВЕЛИКОГО СОНЦЕПОКЛОННИКА

У статті висвітлено основні віхи життєвого шляху Михайла Коцюбинського, зокрема його дитячих років. Стисло подаються дослідження літературознавців в художньо-біографічних творах.

Ключові слова: Михайло Коцюбинський, митець, життєпис, характер, спогади, монолог-сповідь, художньо-біографічні твори.

This article highlights major milestones in Mykhaylo Kotsiubynskyi's life and his childhood years in particular. Researches of literary critics are briefly showcased in pieces of biographical and literary works.

Keywords: Mykhaylo Kotsiubynskyi, artist, biography, character, memories, monologue-confession, fictional and biographical works.

Постановка проблеми. Біографія письменника є ключем до його творчості, крім того, це й можливість збагнути його епоху. Увагу дослідників привертали такі аспекти, як: середовище, стосунки між членами сім'ї, дитячі захоплення, навчання, а також час, у який жив письменник.

Цінними для нашого розгляду є праці літературознавців, у яких подано різні аспекти біографії Михайла Коцюбинського. Родовід письменника й атмосферу дитинства представлено в різних ракурсах: досліджено родовід письменника й атмосферу дитинства (М. Слабошпицький); спогади родичів і знайомих (І. Коцюбинська); сімейні розповіді майбутнього письменника (І. Цюпа).

Мета статті полягає в тому, щоб, спираючись на дослідження відомих літературознавців, простежити дитинство Михайла Коцюбинського з погляду мистецького феномена письменника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники гороскопів стверджують, що час і місце народження впливають на характер та долю людини. Якщо вірити цьому, то Михайло

Коцюбинський був приречений на світле, багатобарвне життя, оскільки з'явився на світ у дні теплого бабиного літа – 17 вересня (5 за ст. ст.) 1864 р. на мальовничому, благословенному Богом Поділлі, у м. Вінниці. Батько Михайло Матвійович (1826-1986) – дрібний урядовець, на той час обіймав посаду губерньського секретаря. Мати – Гликерія Максимівна (1834-1916) – походила з родини вінницького міщанина, колишнього офіцера Максима Абази. У 26 літ вона зробила рішучий крок: вийшла заміж проти волі батьків. Її обранець був нерівнею – особою нижчого соціального статусу, держаним службовцем 9-го чину, старшим від романтичної нареченої на 11 років. Ні становища в суспільстві, ні особливих статків Коцюбинський не мав і зміг до 37 років дослужитися до титулярного радника, що зазвичай було найвищою планкою в кар'єрі чиновників недворянського походження, вихідців із різночинців.

Ситуація ускладнювалась іще й тим, що Михайло Матвійович був удівцем і мав двох малолітніх доньок від попереднього шлюбу – трирічну Марійку і однорічну Софійку. Як незабаром виявилось, молода дружина не готова була прийняти на себе статус їхньої матері. І що найголовніше – подружжя Коцюбинських відрізнялось один від одного ще й своїми натурами, що в подальшому стане причиною сімейних негараздів. Проте на світанку їхнього сімейного життя ці невідповідності майже не помічалися. Величезною радістю молодой родини стало народження сина Михайлика, якого бабуся кликала пестливим, зовсім не хлопчачим іменем – «Муся».

Про предків майбутнього письменника відомо, що хоч за родинними переказами Коцюбинські були записані до родових книг як дворяни, та прадід Федір і дід Матвій (1780-1850) були священиками й мали невеликі сільські парафії.

М. Слабошпицький у романі «Що записано в книгу життя» [7, с. 21-22], наголошував, що в батькові майбутнього митця відлунився дідів характер, «фенотип пасіонарія Федора Коцюбинського, бо ж був чоловіком запальним і, мабуть, не надто врівноваженим. Схоже, що це ускладнювало життя титулярного радника Михайла Матвійовича, оскільки службова кар'єра минула в мізерно низьких чинах, що вельми затьмарювало йому життєвий обрій і пригнічувало душу» [7, с. 21-22]. За спогадами рідних, він був чесною, працюютою, але занадто запальною людиною, (вічно був у конфліктах з начальством, що спричиняло часті зміни місця роботи, відтак «його родина мандрувала по всіх містечках і селах Поділля. Якийсь час перебувала в Барі, потім у Шаргороді, Станіславчику й Пикові» [3, с. 6].

Гликерія Максимівна походила з більш респектабельної родини, вона розповідала, що її мати належала до польської шляхти, а батько був офіцером і нібито нащадком аристократичного роду молдавських господарів. За якісь провини його зіслали до Вінниці, де він купив землю, заснувавши на ній хутір Абазівку, що пізніше став доньчиним посагом.

Ірина Коцюбинська згадувала в «Спогадах і розповідях про М. М. Коцюбинського», що на схилі літ про минуле бабуні Луці (як її називали на польський манір) нагадувало старовинне фото: «Вона була дуже вродливою, з гарним, блідим і тонким обличчям, на якому грала приємна усмішка. Глибокі, лагідні й немовби трохи стомлені очі. Зачіску прикрашають білі шовкові лілеї» [3, с. 5].

У дорослому віці Михайло Коцюбинський, відповідаючи на прохання М. Мочульського написати автобіографію, схарактеризував своїх батьків в автобіографічному листі від 28 січня 1906 року. Він відгукнувся про матір як про особистість із більш сталим, ніж у батька, характером, «зі складною, тонкою і глибокою душевною організацією» [5, VI, с. 48], від неї успадкував чутливу душу, нахил до всього гарного та любов і розуміння природи.

І. Цюпа в романі «Через терни до зірок» художньо трансформувалася сімейні розповіді про Михайла Матвійовича, подаючи їх у дитячій інтерпретації його онука Юрася: «Бабуся розповідає про веселого дідуса Михайла, про його мандрівки по Поділля, про те, як він з кривдою боровся, та не зміг її здолати. Стоїть він, розхристаний, на широкому шляху поміж старезних лип, розпашілий, бо тільки-що бився з Кривдою, що напала на нього в образі старої відьми. На цей раз дідусь дав відмиську доброго прочухана, утекла кривонога в дупло, заховалась у стовбурі липи, причаїлась до слушного часу...» [10, ст. 13].

М. Слабошпицький увиразнює надзвичайно сильний духовний зв'язок майбутнього письменника з матір'ю в щирому монолозі-сповіді героя роману «Що записано в книгу життя»: «Мені здається, що я весь – од матері. У неї – глибока душевна організація, вона завжди готова на самопожертву, особливо для мене, бо ж безмежно мене любить. У нас подібні характери та вподобання. Я виростав цілковито під її впливом» [7, с. 26].

Однак, як згадують родичі, добра жінка Гликерія Максимівна не зуміла подолати комплекс класичної мачухи з казок: була «непривітною, сухою до дітей від першої жінки Михайла Матвійовича» [6, с. 15]. І навіть після народження ще чотирьох дітей – Лідії, Хоми, Леоніда й Ольги – Муся продовжував залишатися неньчиним улюбленцем.

По правді сказати, він заслуговував на це. Хлопчик ріс добрим і щиросердним. За спогадами родича Всеволода Ковердинського, він «ніколи не відсторонювався від своїх нерідних сестер... увечері, по скінченні праці, усі діти збиралися навколо Михайлика, і він читав їм у голос одержану з бібліотеки книжку або грався..., чи просто вів з ними мирну розмову, наче таким поведженням старався загладити провинність своєї матері перед сиротами» [6, с. 15].

Отже, на формування чулої до добра і краси Михайликової душі впливало кілька чинників: по-перше палка материнська любов, добре ставлення рідних і найближчого оточення; по-друге захоплення книгами, по-третє, яскрава багатобарвна стихія народної творчості і, нарешті, неповторна атмосфера «на багатім природою, теплім, прекраснім Поділлі» [5, VI,ст. 48].

У багатьох творах, присвячених постаті Михайла Коцюбинського, зазначають, що в сім'ї майбутнього митця розмовляли російською. Проте ще в підлітковому віці серце Михайлика прихилилося до українського слова, яке чув насамперед від няньки – простої й добросердної селянки Хими. Від року до року спрагла знань і краси душа хлопчика все більше вслухалася в те слово, яке місцеве панство зневажливо називало «мужичим». Як згадує молодший брат Хома, Михайло часто блукав серед ярмаркового велелюддя, аби почути сліпих лірників, уважно вслухався в пісні та оповіді про трагічну минувшину свого народу. Сам М. Коцюбинський у автобіографічному листі до М. Мочульського розповідав, що під впливом українського фольклору й творів Т.Шевченка та Марка Вовчка 8-9-літнім підлітком почав складати пісні, а в 12 років написав роман, щоправда, російською мовою [5, VI, с. 48].

1872 року Михайла Матвійовича переводять на нове місце служби: спочатку до с. Радівці Літинського повіту, а 1874 р. – до м. Бар. Тут, навпроти помешкання Коцюбинських, часто співали, здорожившись, мандровані лірники й кобзарі. За переказами, один із них – лірник Купріян – навіть знаходив прихисток у домі Коцюбинських. Михайлик із зацікавленням слухав виконувані ним історичні пісні й думи про славетні події минувшини – битви козаків із татарами, турками й польською шляхтою. Цей біографічний переказ художньо інтерпретував С. Бутника в полотні «М. Коцюбинський слухає лірника» (1938) [4, с. 36].

Восени 1875 р. хлопця віддали до Барської трикласної школи. Високий рівень підготовки дав йому змогу перескочити дві перших сходинок і піти відразу до третього класу. Навчається він старанно, з величезним бажанням і відповідальністю.

Дружина вчителя Якіма Богачевського Галина позитивно відгукувалася про малого Коцюбинського як здібного учня й добру дитину.

У дванадцять років «зманіжене паненя Муся – не по роках серйозне та розважливе, як маленький Домбі, – після закінчення школи вступає до Шаргородського духовного училища» [7, с. 23]. У четвертому – випускному класі, де навчались особливо обдаровані діти, розширили курс дисциплін, і саме тоді в Коцюбинського почали формуватися серйозні читацькі інтереси. Оптимістична, творча натура підлітка виявляється в аматорських заняттях малюванням і театром, цілеспрямованій самоосвіті, жазі до читання й пізнання. Майбутнього письменника можна назвати мисливцем за книгами: він випрошував їх скрізь, де тільки можна було, – у друзів, рідних, випадкових знайомих.

1880 року Михайло Коцюбинський завершив курс навчання в духовному училищі. Наступною сходинкою мала стати Кам'янець-Подільська семінарія. Проте з навчанням не склалося через матеріальні нестатки і негаразди в родині (мати почала втрачати зір, а 1883 року батька знову звільнили з роботи).

У «Спогадах і розповідях про М. М. Коцюбинського» його донька Ірина зі слів бабусі Гликерії Максимівни писала, що «життя «на колесах», повсякденні турботи й злидні, невпевненість у завтрашньому дні – усе це викликало роздратування, породжувало незгоди, порушувало родинний спокій. Раз у раз виникали сварки. Дід любив заглянути в чарку, а підпивши, ставав нестримним і лютим. Муся поважав свого батька, але тяжко переживав, коли, дихаючи горілчанним перегаром і не тямлячи себе, він несамовито лаяв дітей і дружину» [3, с. 35].

Ці події взято за основу оповідання М. Солоненка «Важкий грудень». Вони відображені через призму сприймання зведених сестер Михайлика. Марійка й Софійка вважали: «Те, що вони пережили цього літа й осені в Шаргороді, було справжнім пеклом», у родині панувала щоденна колотнеча, бо батько пив, у «хаті часом крихти хліба не було». Одного ранку сталася прикра пригода: «невідомо від чого – чи то батько вимагав грошей від мачухи на горілку, чи просто виникла якась суперечка – почувся тривожний крик про допомогу. Такого ще в них не траплялось» [8, с. 5]. Почувши гвалт, Михайло, який стояв на кухні з ножом у руках, колючи скіпки, щоб розпалити в плиті дрова, «кинувся на той крик і побачив: батько з лютості поривається бити матір. Тоді, рішучий і гнівний, він став між ними. Батько якось опам'ятався, знітився, упав на лаву й гірко заплакав, як мала скривджена дитина» [8, с. 5]. Після

тієї неприємності він десь зник, повернувся за кілька днів, оброслий, змарнілий, і повідомив радісно, що знайшов роботу у волосного писаря в Станіславчику – отож, треба було негайно готуватися до переїзду.

Але це переселення не врятувало їхню родину: емоційна неврівноваженість Михайла Матвійовича чергувалася з тяжкими періодами депресії. Урешті, важко переживаючи своє безробіття й неможливість утримувати сім'ю, він стає відлюдькуватим, усамітнюється й перебирається до брата в Тростянець Брацлавського повіту, де за кілька років спивається й 1886 року помирає від сухот.

Тим часом сліпота Глиkerії Максимівни, спричинена нервовими потрясіннями, невмолимо прогресувала. Материна хвороба стала тією межею, що відокремила два періоди в житті старшого сина – безтурботне дитинство й сповнене відповідальності та обов'язків змужніння. 16-літній Михайло зболено переживав втрату ньенькою зору та її безпомічність, він відчутно посерйознішав, подорослішав, перетворившись із зманіженого матиного мазунчика на її першого помічника. Цей факт біографії митця ліг в основну поезії В. Коротича «Коцюбинський». Передують творові лаконічний, підкреслено беземоційний епіграф, у якому сухо констатується сповнена трагізму подія: «У 1880 році матір Михайла Коцюбинського осліпла». Ця інформація ще раз повторюється в сильній позиції тексту – на початку вірша, що підсилює враження невідворотності біди: «А мати невидющою була. / В зіниці їй закарбувалась вічність. / Під чорним вітром запинались вікна. / І чути було, як зітхає мла».

Далі образ реальної жінки, матері майбутнього письменника, трансформується в образ України, що потерпала від соціальних негараздів: «Ішли дощі та грузнули в багні, / Ламали на землі вузькі коліна. / Під вікнами проходила Вкраїна. / Ішла полями – боса по стерні».

В. Коротич підносить конкретний випадок до символічного узагальнення: незряча ньенька – знедолена мати – українка – пригноблена Вітчизна, нидіє в темряві: «І матір тихо плакала ночами, / Бо матір невидющою була». Ліричний герой поезії співчутливо звертається до матерів – страстотерпиць: «О виболілі очі матерів! / Ти, жінко, не сумуй. / Крутим світанням / Зіниці твого сина ще постануть / Над світом з-під інтелігентських брів. / Видющі діти матерів сліпих, / Які вже точно знають, / Йти на бій з ким! / Він виросте - він стане Коцюбинським. / Простим, як степ, і вічним, як степи» [2, с. 35].

Аби відтворити тривожні душевні переживання юного Михайла, а також передати атмосферу соціального напруження в тогочасному суспільстві, поет використовує алюзії з повісті «Фата-моргана» – відомі рядки журнаго, безвідрядного пейзажу: «Ідуть дощі. Холодні осінні тумани...». В. Коротич припускає, що саме в юнацькі роки окреслювався шлях відданості письменника, українській літературі «Митцям не сняться почесні і слава, / Коли вони виходять у грозу». Автор поезії вважає, що основною віхою творчості Коцюбинського є ідея служіння народів: «Котурнами не стануть стоси книг, / Коли митець недолю йде ламати. / Бо є народ / і є осліпла мати, / І є мистецтво, творене для них» [2, с. 35].

Під впливом несприятливих подій у родині й суспільстві гартується Михайлів характер, наріжною рисою якого стає успадкована від батька непримиренність до неправди. Ще з юнацтва він виявив «гострий розум, рішучість, уципливий гумор і дотепність». Одного разу, коли сім'я ще мешкала в Кукавці, «Михайло втрутився в судову справу й сміливо став на захист бідняка проти багатія. Він не побоявся прилюдно, на повний голос, засудити шахрайські витівки голови місцевого суду. Цим юнак не тільки завоював авторитет серед молоді», але, як і батько, налаштував сільське начальство проти своєї родини [3, с. 7].

Так закінчилося дитинство Михайлика Коцюбинського. І настала юність майбутнього письменника, сповнена тривожних роздумів і творчих пошуків, злетів і поразок. Почалось його невпинне сходження до вершини Великого Сонцепоклонника.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Проаналізовані джерела дають підстави стверджувати, що при вивченні біографії Михайла Коцюбинського необхідно зважати на такі аспекти, як: вплив родинних стосунків на формування характеру, взаємодія із соціальним середовищем, коло спілкування та його вплив на творчу діяльність майстра слова. Розгортаючи й поглиблюючи розгляд життєпису письменника, потрібно зосереджувати увагу не просто на реєстрі значної кількості подій, а розкривати значущість певних епізодів для формування неповторної мистецької індивідуальності письменника.

Література

1. Куцевол О. Подільськими стежками дитинства сонцепоклонника. *Українська мова і література в школі*. 2014. №7. С. 47-52.
2. Коротич В. Закон землі 6 вибір поезії. Київ : Дніпро, 1976. С. 35.

2. Коцюбинська І. Спогади і розповіді про М. М. Коцюбинського. Дніпро, 1965. 202 с.
3. Коцюбинський М. Життя і творчість у портретах, ілюстраціях, документах. Упоряд. М. М. Потупейко, Л. Є. Прокопенко ; вступ. ст. і додат. М. М. Потупейка. Київ : Рад. шк., 1970. 319 с.
4. Коцюбинський М. Твори : у 7 т. ; редкол. О. Є. Засенко (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1973-1975.
5. Потупейко М. М. Спогади про М. Коцюбинського. Київ : Дніпро, 1989. 278 с.
6. Слабошпицький М. Що записано в книгу життя : Михайло Коцюбинський та інші : біографія, оркестрована на 9 голосів : роман ; вид. рада : В. Баранов (голова) Київ : Ярославів Вал, 2012. 346 с.
7. Солоненко М. Важкий грудень. *Вінницька правда*. 1989. 17 вер. С. 5.
8. Хращевський М. Михайло Коцюбинський під час свого навчання в Бару. Вінниця, 1929. 16 с.
9. Цюпа І. Через терни до зірок. Київ : Дніпро, 1970. 414 с.



УДК 82. 161. 2

Дубровський Р. О.,
к. філол. н.

ПОЕЗІЯ, ЯК ВЕСЕЛКА: МІСЦЕ КОЛОРАТИВІВ У ЛІРИЦІ ІВАНА СТЕШЕНКА

У статті розглянуто роль кольоративної лексики в поетичних текстах Івана Стешенка. Особливу увагу зосереджено на їх використанні при зображенні повітряної стихії. Здійснено спробу систематизації використання автором різних типів кольороназв.

Ключові слова: колір, кольоратив, синестезія, гіперсенсорика.

The role of colorful vocabulary in poetry texts by Ivan Steshenko is considered in the article. Particular attention is focused on its use in the

description of the sphere of the air. It was made an attempt of systematization of the author's usage of different types of color names.

Key words: *color, colorative, synesthesia, hypersensitivity.*

Постановка проблеми. Поезії різняться за видами лірики, жанрами, системою образів, типами римування, способами поєднання фонічних елементів тощо. Попри таку строкатість підходів до розуміння внутрішньої і зовнішньої суті римованих текстів для читачів залишається чи не найважливішим враження, яке складається при читанні того чи іншого вірша. Тож ми вимальовуємо у свідомості певну картину, в якій завдяки особливостям людської фізіології провідна роль відводиться візуальним образам. Адже понад 80 % інформації про оточуючий світ ми отримуємо завдяки зору. Тож одні вірші здаються нам яскравими та цікавими, інші – похмурими й невиразними. Проте, звичайно, таке враження не можна повністю прив'язувати до звернення автора до барв з одного боку світлої чи гарячої, а з іншого – темної чи холодної частини спектра. Усе залежить від художньої майстерності поета, його творчих імперативів. Тож питання щодо місця колоративів у поетичній системі того чи того автора (якщо, звичайно, його творчий доробок дає можливість говорити про наявність такої поетичної системи або ж, принаймні, певних художньо-естетичних домінант) залишається актуальним у сучасному літературознавстві.

Цій проблемі присвячено ряд наукових праць та публікацій таких науковців, як І. Колеснікова, Т. Семашко, І. Герасименко, А. Смерчко, Г. Іваночко, Л. Бублейник, Г. Попадинець, В. Лозенко, І. Герасименко та інших. Так, Т. Семашко відзначає, що «з'ясувати семантику колористики означає проникнути в глибини підсвідомості митця, в своєрідність його творчої лабораторії, вхопити глибинне і найсуттєвіше, і показати, що саме таким є індивідуально-авторське бачення та відчуття» [2].

Метою написання статті є з'ясування ролі колоративів у художньому світі поезії Івана Стешенка.

Виклад основного матеріалу. Іван Стешенко, напевно, більше відомий як міністр освіти (Генеральний Секретар освіти) з відверто проукраїнськими (а тоді це прямо означало антиросійськими) поглядами на облаштування системи навчання в закладах усіх рівнів. Так, Григорій Титаренко відзначає, що новообраний міністр прагнув до «українізації народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій і ... не визнавав жодних традицій щодо зв'язку з російською школою, боровся з росіянами і навіть з так

зв. «малоросами», які не могли й уявити собі, що наша освіта так одразу стала на свої власні ноги, без російської опіки» [3, с. 52]. Та на час свого приходу на цю високу посаду Іван Стешенко був уже сформованим поетом та перекладачем. До речі, любов до українського слова йому й до цього доводилося відстоювати. Щоправда, боротися доводилося не з проросійськими колами інтелігенції чи Тимчасовим урядом, а із власним батьком, котрий вважав, що «письменна людина не має користуватися мужицькою мовою» [3, с. 12]. Тож поетична спадщина Івана Стешенка є цікавою й водночас мало вивченою, що залишає значний обшир для дослідницької роботи.

Використання колористичних епітетів – одна із важливих особливостей ідіостилю поета, що впливає на ступінь зближення автора і читача за посередництво художнього віршованого тексту. Однак у даному разі необхідне не засилля прикметників на позначення кольорів та відтінків, а легке підкреслення з їх допомогою важливих ознак зображуваного, тонкий та влучний символізм, адже «у художньому творі колір функціонує вже не як безпосередня природна даність, об'єктивно-означальна реалія, а як одна із поетичних категорій, що набуває певного й ідейно-естетичного змісту» [1, с. 142].

Аналізуючи кольорову палітру поезії Івана Стешенка, варто зазначити, що, окрім інших понять, він особливу увагу звертав на наділення візуальними образами чотирьох природних стихій – повітря, води, землі та вогню. Причому домінуючою в цьому контексті є саме перша стихія – повітря. Щодо частоти вживання кольороназв, то абсолютне лідерство в поезіях Івана Стешенка належить лексемам «золотий», «срібний» та «рожевий». Причому дві перші означають стихії. Рожевий колір пов'язується з абстрактними і темпоральними поняттями. Золотий колір має символічне значення і асоціюється із добром, багатством, божественною силою. Це також колір вогню. Тож у поетичному доробку Івана Стешенка, де ця барва представлена, як правило в межах повітряної стихії, перед читачами постає картина, в якій поєднуються ці два начала. Поет часто навіть надає золотого забарвлення просторовому поняттю, яке вже містить колористичну ознаку. Так, у його віршах неодноразово зустрічається епітет «злата блакить». Для прикладу: «Неначе геній світлокрилий, / Що залишив злоту блакить, / Щоб освітити в доброті милій / Заснулий в горі прикрім світ» [3, с. 89]. Як бачимо, у цьому уривку автор подає майже зриму вербалізовану картину спускання ангела (генія) на землю. Вона подана у світлих та яскравих традиційних для біблійних

сцен відтінках. Слово «ангел» взагалі не вживається, однак читач легко може вловити зміст із перифразного епітету з авторським неологізмом «світлокрилий».

Водночас іноді автор вдається до протилежного прийому – «насаджування» темних барв на вже кольоризовану небесну стихію, як-от: «тьмою сповнилась блакить» [3, с. 165]. Загалом блакить наділяється автором різними кольоративними і просто емоційно маркованими характеристиками: вона показується срібною («По срібнім поверсі блакиті / Полине гурт нових борців» [3, с. 140]), сяє і чарує («Похмурий ти! Пройшло твоє пишання / Під сяєвом блакиті чарівним» [3, с. 138]), пов'язується з тонами музики («Легенький вітерець / Тонку музику сфер з блакити привітної / Розносить хвилями, немов мастак-співець») [3, с. 146].

Загалом повітряна стихія подається автором в асоціативних рядах, пов'язаних із цінністю, чистотою, благородством. Усе, що пов'язане з небом, набуває ознак коштовності з відповідним кольоровим наповненням. Наведемо приклади: «... На зло катам твоїм старим, – / Ти піднеслась, вінцем сповита, / В промінні ясно-золотім. / Моя вкраїно дорога!» [3, с. 86]; «Замовкнув грім. Скінчилась буря злая / Блакить злата ясна від хмар / І сонця диск, мов коло срібне сяє, / Та розкида з проміння свій пожар» [3, с. 94]. В останньому випадку Іван Стешенко показує ідилічну картину затишшя після бурі, де на зміну «бурі злої» прийшов спокій із золотим і срібним кольорами, які поет пов'язує із раєм як сакральним поняттям. У такий спосіб зазнають сакралізації й самі барви.

Чорна барва традиційно асоціюється з потойбіччям, негативними емоціями тощо. Іван Стешенко послуговується такими кольороназвами досить обмежено і водночас уміло: ставлячи їх у порівняння, антитези, використовуючи художній паралелізм тощо. Для прикладу: «...І гадки, мов ті чорнії пtiці, / Мізок мій облітають трудний» [3, с. 169]. У наведеному прикладі епітет «чорнії» поєднує сферу людської ментальності та повітряну стихію, з якою асоціюються пtiці. Подібним чином автор послуговується лексемою «темний», іноді формуючи з її допомогою складені прикметникові неологізми. Наприклад: «А туману зловісно-темні шати / Віщують путь ще більш трудну й лиху» [3, с. 121]. Таким чином, створюється моторошна картина, в якій воедино сплітаються погодні явище (туман), лякаючи невідомість (путь) та ментально-сенсорний образ із виразною оцінкою (зловісно-темні шати). В останньому випадку для досягнення емоційної виразності важливу роль відіграє кольоратив «темні». До речі, в окремих поезіях автора

темінь, темнота набувають метафоричних фізичних характеристик (пластичності, ваги, твердості тощо). Наприклад: «Он в далечі, зламавши міць темноти, / На зцілення народних туг та мук, / Зрина, встає – але встає з заходу / І друге сонце, – щастя для народу!» [3, с. 121].

Зелений колір в Івана Стешенка – це барва життя, природи, земної стихії. На думку психологів, ця барва здатна заспокоювати. До неї звикло людське око. Використовуючи цю кольороназву, поет показує ідилічні картини життя в гармонії з природою. Наприклад: «Навколо йшли зелені луки милі, / Тяглись гаї та нив простір пишний» [3, с. 93]. Недарма в цьому уривку луки мають іще й означення «милі». Іноді зелена барва показана у протиставленні «красиве і корисне – потворне й непотрібне». Наприклад, поет пише: «Він правди не зміша з оманливою млою, / Не вбаче в будяку зелений вічно квіт». Цей своєрідний художній паралелізм робиться яскравим та виразним саме завдяки зіставленню будяка із зеленим квітом. Відтак зелений у Стешенка – колір життя, користі, свіжості.

Щодо темпоральних понять, то в Івана Стешенка це, як правило, частини доби (ранок, день, вечір, рідше – ніч). Причому ранок в автора зазвичай рожевий («ранок ясний та рожевий» [3, с. 100], «ранок весь рожевий» [3, с. 120]), а день – ясний (світлий) або золотий («світлі дні» [3, с. 100], «день зайнявсь золотий» [3, с. 101], «день яскравий» [3, с. 120], «... В щастя прийшлих днів ясних» [3, с. 167]).

Цікаво, що абстрактні поняття, зокрема почуття, часто також набувають кольорових характеристик. Так, мрії в Івана Стешенка в основному «золотисті», а надії – «рожеві» або також «злотії»: «Я чув рожеві надії, / Я чув палкі, злотисті мрії» [3, с. 99]; «Рожеві мрії, злотії надії, / Що сяйвом блискучим засяли в імлі, / Мов сонцем розбиті хмарини смутнії, / Туманом розтались на тяжкій ріплі» [3, с. 102]. У першому прикладі читач зустрічається із гіперсенсорикою, де зливаються воєдино фонічні та візуальні образи (чути+рожевий). Таке поєднання цікаве тим, що ці характеристики слугують означенням абстрактних понять, які зазвичай не асоціюються зі звуковими чи зоровими характеристиками. Іноді таке поєднання навіть переходить між синестезією: «Не поллються з моїх перетруджених струн / Променисті, блискучії згуки». У наведеному прикладі фонічний образ набуває виразних асоціативних візуальних ознак.

Отже, можемо зробити висновок про те, що поезія Івана Стешенка наповнена яскравими барвами. Причому автор досить

оригінально послуговується кольороназвами для творення колоритних художніх образів. Як правило, таким чином він описував повітряну стихію, яка, зокрема і завдяки вживанню кольоративів, набула глибоко символічного і сакралізованого значення, стала одним із елементів бінарної опозиції «земне (буденне, грішне) – небесне (виняткове, духовне)». Проте і інших контекстах кольоративна лексика виконує важливу смислову та стилізаційну функцію. Наведені вище наукові спостереження не вичерпують усього обшину порушеної проблеми. Тож залишається велике поле для подальших літературознавчих пошуків у цій сфері.

Література

1. Кульчинська М. П. Поетика кольору в романах Василя Барки. *Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство. Збірник наукових праць*. Випуск VII. Рівне: РДГУ. 1997. С. 141-152.
2. Семашко Т. Ф. Конотація назв кольору як форма мовної інтерпретації художнього дискурсу. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2013/konotatsiya-nazv-koloru-yak-forma-movnoji-interpretatsiji-hudozhnoho-dyskursu/> (дата звернення: 29.10.2018).
3. Стешенко І. М. Твори. Переклади. Вибране листування / упор. і автор автобіографічного нарису Г. В. Титаренко, післямова Г. А. Александрової. Полтава, 2013. 628 с.



УДК 81-112

Костючик А. М.,
магістрантка

ФУНКЦІОНУВАННЯ ІСТОРИЧНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ В. ШКЛЯРА «ЗАЛИШИНЕЦЬ. ЧОРНИЙ ВОРОН»

У статті здійснено аналіз функціонування історично маркованої лексики у романі В. Шкляра «Залишинець. Чорний ворон», проаналізовано специфіку художнього відображення героїки визвольної боротьби українців у 1921–1925 роках через відтворення холоднораських подій в історичному романі В. Шкляра

«Чорний Ворон». Здійснено спробу виявити особливості художнього моделювання історичних постатей і вигаданих персонажів.

Ключові слова: історичний роман, масова література, жанр.

The article analyzes the functioning of the historically marked vocabulary in V. Shklar's novel «The Remaining Black Raven», analyzed the peculiarity of the artistic reflection of the heroism of the Ukrainian liberation struggle in 1921-1925 through the reproduction of cold-blooded events in the historical novel by V. Shklyar «Black Raven». An attempt was made to find out the peculiarities of artistic modeling of historical figures and fictional characters.

Keywords: historical novel, mass literature, genre.

Постановка проблеми. Твір «Залишинець. Чорний ворон», який, щойно з'явившись, набув широкого розголосу не лише в літературних колах, а й у цілому суспільстві, здобув загальне визнання й високу нагороду – народну Шевченківську премію.

Гортаючи сторінки роману, ми повертаємось у двадцяті роки двадцятого століття – надзвичайно складний період нашої історії – й пильно та об'єктивно з погляду сучасності й державницьких позицій простежуємо сюжетні лінії цієї книжки, аби переконатися в тому, що розбуджена процесом боротьби за національно-державне відродження українська нація і в двадцяті роки продовжувала відстоювати свою незалежність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичним підґрунтям подібного аналізу можуть стати праці А. Гуляка, Т. Бовсуніської, С. Андрусів, Ю. Коваліва, Т. Гундорової, М. Батіна, Ц. Тодоровова, Н. Копистянської та ін. літературознавців, у яких так чи інакше висвітлено питання жанрово-стильових трансформацій у літературі ХХ століття загалом та української історичної прози зокрема.

Виклад основного матеріалу. Роман В. Шкляра «Чорний Ворон» засновано на історичних подіях, які вкрай скупі описано у підручниках з історії. Окремі недавні розвідки історичного характеру заповнюють «білу пляму», черпаючи інформацію у першоджерелах – опублікованих спогадах очевидців подій Холодноярської епопеї, генералів Армії УНР (Ю. Тютюнника, О. Вишнівського, О. Удовиченка, М. Капустинського та інших), а також в художньо-документальних виданнях – М. Дорошенка «Стежками Холодноярськими», Б. Козельського «Шлях зрадництва і авантюри», Я. Водяного «Вільне козацтво в Чигирині» [1].

Книга, яку автор писав упродовж тринадцяти років – про трагедію українського народу, якої нам не відкривали. Мабуть, пам'ять про жорстокий час і невимовний біль за втратами спонукали письменника, аби він розповів про трагічну долю, що спіткала його земляків та рідних по крові людей.

«Цей задум жив у мені давно, – зізнається Василь Шкляр, – можливо, на генному фоні, живився згадуваннями про мого діда, балачками старих дядьків про ці події ще в п'ятдесятих роках» [9].

Книга цікава й унікальна ще й тим, що в ній тісно переплелися художній вимисел і документалістика, представлена матеріалами державних архівів, які засвідчують факт потужного повстанського руху, зокрема відчайдушний опір окупантам, який чинили повстанці Холодного Яру.

Як відомо, дискусії навколо цього твору, що став бестселером, не вщухають. Автора звинувачують у ксенофобії, закидають й те, що твір переповнений нецензурною лексикою. Таку лексику В. Шкляр використовує для характеристики ворогів українського народу, чужоземних загарбників, комуністів та запроданців – українців, які з певних міркувань співпрацюють із завойовниками.

Події, описані в романі «Чорний Ворон», за словами самого письменника, «це період нашої історії, який був особливо замовчуваний владою. Його і досі не розкривають» [7, с. 307]. Василь Шкляр родом із Черкащини. А Холодний Яр – то ліси між Кам'янкою і Чигирином, де знаходилася так звана Холодноярська республіка. 1921 року долю чотирилітньої війни, яку Росія розв'язала проти Української Народної Республіки, було вирішено на користь загарбника. Армія УНР опинилася інтернованою за колючим дротом колишніх польських союзників. Однак збройна боротьба ще роками тривала майже на всіх теренах України.

Відчайдушний опір більшовикам чинили повстанці Холодного Яру. На їхньому чорному бойовому прапорі були слова: «Воля України або смерть». Чекісти писали: «Жовто-блакитний острів киплящий казан, с которым нельзя справиться».

Справді, Червона армія перемогла Антанту, Денікіна, Махна, поляків, але не могла впоратися з холодноярськими хлопцями. Це були досить освічені люди, колишні офіцери армії УНР, раніше – офіцери царської армії, ті, хто свідомо, з ідейних переконань узяв зброю в руки, а також українські селяни, яких образила радянська влада.

Дія в романі розпочинається 1921-м роком, коли Росія була не сусідом, як тепер, а ворогом УНР, щоправда, уже знищеної. І для багатьох читачів чи не вперше в геноцидній українській літературі

художньо переконливо, з історичною вірогідністю доведено: у 20-х роках минулого століття в Україні точилася не громадянська, а україно-російська війна, в якій російська сторона виступала агресором [5, с. 3].

В очах селянства це була навала, подібна до орди. Так бачив своїх ворогів і Чорний Ворон, від імені якого ведеться романна оповідь. Офіційна влада наклала табу на цей період історії, оголосивши бандитами героїв, провідників, та учасників народного руху. Будь-які згадки про повстанців методично знищувались. Могили національних героїв більшовики зрівнювали з землею.

Складалося враження, що протистояння в Україні закінчилося цілковитою перемогою радянської влади. Спираючись на численні документи архівів, вцілілих холоднорців, письменник своїм романом розвінчав міф «української всепокірності». «Чорний Ворон» відтворює той останній етап холоднорської історії, коли більшовики реалізовували план ліквідації отаманів, повстанців, а згодом розгорнули масштабні репресії проти всього населення, утопивши в крові народний спротив [2].

Стилістично маркованими в романі В. Шкляра є номінації осіб кацап і москаль, які зафіксовано в словниках та засвідчено у творах багатьох українських письменників. Посилюють негативне ставлення, увиразнюють ознаки лайливості, іронічності, згрубілості і т. ін. похідні одиниці. Наприклад, частотні в романі назви кацапня (*У тій колотнечі з вошивою кацапнею наздогнала біда й Чорновуса – він підхопив тиф*) кацапчук (*Кацапчуки нам трапились ялові, не опиналися, відразу повіддавали зброю [10, с. 203]*), кацап'юга (*А тоді, правда, з одного подвір'я, де купчилося чимало червоних, таки вибіг розхристаний кацап'юга і прямо до мене [10, с. 271]*). Слово кацапня поширене в українській літературі – його засвідчено у творах В. Винниченка, У. Самчука, Б. Антоненка-Давидовича, М. Івченка, І. Андрусяка та ін. Менш вживане найменування – кацапчук (С. Руданський, В. Винниченко, Ю. Горліс-Горський). Лексема кацап'юга зафіксована також у творі Ю. Горліса-Горського «Холодний Яр», що тематично перегукується із романом В. Шкляра. Ознаки індивідуально-авторського вживання має слово кацапидли: *А кацапидли ніяк не могли взамуватися [10, с. 18]*.

У розгляданому творі засвідчено номінацію москаль та її похідні – москалюги, москалики, москальня: *Москалюги миттю звітрилися з палати [10, с. 37]; Щоб вони ворушилися швидше, один із контролерів, які пильнували залу, – це був Петрусь Маковій, – підійшов до задніх рядів і так замахнувся гранатою, що москалики в один мент понагинали голови [10, с. 60]; Біля конюшні вже*

зібрався цілий гурт москаль [10, с. 68]. Прикметники-епітети увиразнюють переважно негативні (іронічні, зневажливі) характеристичні ознаки конкретних осіб (зіщулений, рябий, вухатий москаль; голомозі, чудні такі, дрібні, вухаті, наївні, шмаркаті москалики і т. ін.). Усі три назви осіб зафіксовано у словнику Б. Грінченка, словнику синонімів П. Караванського, словнику чужомовних слів П. Штепи. У художній літературі широко вживається лише слово москалик (Г. Квітка-Основ'яненко, П. Гулак-Артемовський, Т. Шевченко, Марко Вовчок, І. Карпенко-Карий, І. Нечуй-Левицький, Б. Антоненко-Давидович, У. Самчук та багато інших).

Загарбників, що прийшли на чужу територію, письменник називає заброди, приходні: *Оскаженілі, розбурхані вогнем і жіночим лементом заброди кинулись одне поперед одного по коморах, льохах, келіях гребти все, що траплялося під руку [10, с. 82]; Ганнуса вже не думала ні про дитину, ні про себе, ... і коли цей приходень наказав узяти дитя і йти з хати, вона так і зробила [10, с. 181].*

Вагому роль відіграють алюзії на Т. Шевченка, його творчість, що здатна зорганізувати до бою та консолідувати націю. На думку Є. Барана, «найближчим твором, з яким, власне, потрібно порівнювати Шкляревого «Чорного Ворона», – є «Гайдамаки» Тараса Шевченка. Бо і там, і у Шкляра, історія виповідається з народної точки зору, і герої Шкляра – суть від суті герої національно-визвольної доби, коли почуття національні були загострені до краю, коли оцінки і характеристики ворогів подавалися не завуальовано і дипломатично, а конкретно і «в лоб» [6, с. 1]. Події 20-х років ХХ століття, що є основою роману «Чорний Ворон», передбачені Т. Шевченком у його знаковій для контексту національно-визвольної боротьби поезії «Холодний Яр»: *«Бо в день радості над вами / Розпадеться кара. / І повіє огонь новий / з Холодного Яру» [6, с. 86].*

Показовим є те, що описані у творі події розгортаються на рідній для письменника черкаській землі: «У Холодному Яру я буваю по кілька разів на рік. Відвідую місце, де на хуторі Крисельці загинув Василь Чучупак, приходжу на його могилу в селі Мельниках. Потім їду в село Цвітне, звідки походить отаман Пилип Хмара, завертаю в Цибулеве, де гуляв колись отаман Кібець. Радію, що до Холодного Яру рік у рік приїздить дедалі більше людей з усіх куточків України» [1].

Документи – невід'ємна, надзвичайно вагома частина твору. Письменник розповідає: «У пригоді стали доступні мені

документи Галузевого державного архіву СБУ, численні донесення уповноважених ЧК та ГПУ, інформаційні зведення, пояснювальні записки, звіти, доповідні, рапорти і навіть шифрограми» [2]. Автор органічно вплітає у тканину роману уривки, у яких зафіксовано хід збройного опору, наведено промовисті подробиці.

«Бандитский террор по-прежнему свирепствует в районах, прилегающих к Холодному Яру, Черному и Чутовскому лесам, обстановка здесь напоминает времена расцвета повстанчества. Кроме того, банды располагают большими потенциальными силами в виде подпольных организаций, повстанкомов и «таемных сотен», которые усиленно готовятся ко всеобщему восстанию, чтобы по первому же сигналу влиться в ряды действующих отрядов.

Вновь отличается банда Черного Ворона; 11 июня она совершила налет на торфяные разработки у Ивановой гребли, что в 7 верстах северо-западнее города Смелы, ограбила склады, после чего разборсала листовки с призывом «Бий комуністів і кацапів!» [10, с. 10].

Історизми найбільш чітко закріплені за певною історичною епохою. Вони виступають у тексті в ролі темпорального показника, що відносить зміст твору до певного реального часу, тобто в ролі тих особливих мовних засобів, що співвідносять зміст тексту з певним реальним часом.

Власне архаїчна лексика більш нейтральна в цьому плані. Так історизми боярин, воєвода є основними характеристичними засобами в описі подій Київської Русі, тоді як архаїзми типу чадо, десниця можуть бути в однаковій мірі співвіднесені з іншими періодами в розвитку держави.

Відтворюючи мовний колорит епохи, особливості слововживання, типового для зображуваного історичного періоду, письменники вводять у тексти творів для позначення певних груп чи окремих представників «простого народу» слова типу смерд, чернь, голота, хлоп, хлопство, чага та інші, мовна оболонка яких свідчить про те, що у свій час вони виникли в середовищі панівних верст, які не приховували свого презирливого ставлення до «неімущих». У історичних романах другої половини ХХ століття ці слова виступають лише як історично типові терміни, які в контекстах (у мові автора і в мові персонажів – вихідців з народу) втрачають відтінок презирливості:

«Ты хто еси ? Смерд а чи челядник ?

– Смерд! – гордовито відповідає хлопець.

– А я – м . . . челядниця. Роба». [10, с. 86].

У інших контекстах, навпаки, служать для підкреслення зневажливого ставлення до простого люду (в мовних партіях персонажів – представників панства) [5, с. 3].

Зображуючи представників влади, автор вводить в мову професіоналізми з метою відтворити суспільний лад епохи: *«І потяглися до Кременчука всі оті губ ревкоми, парткоми, БеБе, губ чека, військами та всілякі інші «коми», яких наплотила комуна»* [10, с. 25]. *«Дайоші – кримінальні бандити з дезертирів Червоної армії, котрі часто маскувалися під повстанців»* [10, с. 156], *«Каесемівець – від абревіатури КСМ»* [10, с. 290]. Тим самим В. Шкляр узагальнює образ влади, представники якої не мають облич, імен, а лише виконують певні функції, які нав'язала їм комуністична партія.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Для нації багато важать чинники історичної пам'яті, національної та громадянської самосвідомості, гідності. Не маючи цього, люди не мають і високої мети та енергії могутнього волевияву, а нації з народів перетворюються в населення й постають не суверенними творцями, а маріонетками в театрі життя. Про це свідчить наша історія. Це переконливо й зримо показує наша література, одним із найкращих зразків якої є роман «Чорний Ворон» Василя Шкляра.

Література

1. Баран Є. «Чорний Ворон» Василя Шкляра: між національним міфом і політичною кон'юктурою. URL: www.siver.com.ua/forum/62-539-1 (дата звернення: 10.11.2018).
2. Жила О. Василь Шкляр: Де російська мова – там і Росія. Zaxid.net. 21 вересня 2010. URL: <http://zaxid.net>.
3. Коваль Р. Увічимо подвиг Холодноярських героїв! Героїзм і трагедія Холодного Яру. Київ: Редакція газети «Незборима нація», 1996. С. 3-7.
4. Літературознавча енциклопедія: в 2 т. / авт.-укладач Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
5. Миколаєнко А. «Чорний Ворон»: сигнал для суспільства. Літературна Україна. № 5. 2011. С. 3.
6. Романенко О. В. «Чорний ворон» Василя Шкляра: між високою та масовою літературою. *Наукові праці. Наук. - метод. журнал*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2010. Вип. 128: Філологія. Літературознавство. Т. 141. С. 85-89.
7. Стадніченко О. О. Роман В. Шкляра «Чорний ворон»: історична та художня правда. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Філологічні науки*.

Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. С. 307-312.

8. Старовойт Л. В. Художнє відображення українського національно-визвольного руху у романі В. Шкляра «Чорний Ворон». *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр.* Миколаїв : МДУ, 2010. Вип. 6. С. 91-96.

9. Шкляр В. М. «За логікою роману Чорний Ворон мав загинути». URL : [www.vsiknygu.net.ua / interview/4882/](http://www.vsiknygu.net.ua/interview/4882/) (дата звернення: 10.11.2018).

10. Шкляр В. М. Залишенець. Чорний Ворон. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2010. 384 с.



УДК 82-312. 1

Мороз О. В.,
к. філос. н.

СВІТОГЛЯДНО-ІСТОРИЧНІ ВАЖЕЛІ ЛЮДСЬКОЇ ЕКЗИСТЕНЦІЇ В ПОВОЄННІ РОКИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ А. КОКОТЮХИ «ЧЕРВОНИЙ»)

У статті розкриті та проаналізовані основні аспекти світоглядно-історичного дискурсу післявоєнних років. Звернено увагу на визначальні чинники людської екзистенції, які дають змогу існувати і вижити людині у процесі її життєтворчості.

Ключові слова: роман А. Кокотюхи «Червоний», війна, інтелект, освіта, вчитель, релігія, ситуація на межі життя і смерті, консолідація.

The main aspects of the worldview-historical discourse of post-war years have been analyzed in the article. The attention has been paid to the determinants of human existence that allow people to exist and survive in the process of their life-creation.

Key words: the novel «Red», war, intellect, education, teacher, religion, situation on the verge of life and death, consolidation.

Постановка проблеми. Розкриття сутнісної основи тематики статті детермінується низкою факторів, які становлять інтерес для широкого кола дослідників. По-перше, цікавий, динамічний і захоплюючий сюжет історичного роману – це один із головних його моментів, оскільки тематика повстанського руху, його неоднорідність та неоднозначність, а головне – посилена увага літераторів і критиків до історичних романів такого плану в Україні і за кордоном не залишає байдужим жодного читача. По-друге, захоплює і манить мета твору, зазначена самим автором: «І ось моя мета – щоб люди не тільки на Заході України, але й на моїй території України (а я сам з Ніжина Чернігівської області), а також зі Сходу країни зрозуміли: ми всі різні – і ментально, і територіально – але мета у нас всіх мусить бути одна – мати Україну, яка звільняється від радянського минулого» [3]. У руслі реалізації основної мети роману варто ще і ще раз прилучитися до опису подій минулих повоєнних років, щоб проаналізувати та зрозуміти розвиток подій сучасної України, а також спрогнозувати її майбутній історичний розвиток. По-третє, для сучасної людини тематика розгортання і поширення бойових дій, життя в умовах війни, на жаль, не є новиною, адже щодня у світі загалом та в Україні зокрема відбуваються військові дії, масові вбивства, розстріли великої кількості людей, терористичні операції і т. д. Оцінюючи критичність розвитку модерного світу та шукаючи конкретні шляхи виходу, предметом нашої уваги стала відповідь на два здавалося б простих запитання «як жити?» та «на які суспільно-історичні важелі опертися, аби вижити і не зламатися?».

Сюжет роману «Червоний» А. Кокотюхи – калейдоскоп суспільно-історичної тематики відповідей на вищезазначені питання, аналіз та висновки на основі яких дозволять сучасній людині якщо і не знищити загальносвітове зло війни у великих масштабах, то наштовхне на особисті, етнопсихологічні, філософські роздуми кожного сучасного українця, який хоче знати гіркі сторінки історії свого народу, його боротьбу за незалежність та справедливість аби в майбутньому попередити виникнення негативних дій воєнного характеру за принципом – «найкраща та війна, яка не розпочалася».

Виклад основного матеріалу. Канва суспільно-історичних векторів розвитку будь-якої держави містить у собі систему відносин, подій, фактів, які стосуються окремого індивіда або певної соціальної групи. Питання людської екзистенції у світі особливо загострюється у кризові, переломні періоди історичного розвитку, особливо в умовах проведення воєнних дій. Прослідкувати та

проаналізувати суспільно-історичні важелі існування людини, її розвитку та становлення вдалося на основі подій, описаних у романі А. Кокотюхи «Червоний». Відразу зазначаємо, що предметом нашої уваги є не стільки відтворення історичних подій періоду УПА, скільки мотиваційні, світоглядно-організаційні моменти життєдіяльності героїв, завдяки яким вони вижили, не зламалися в нелегких умовах проведення військових операцій.

Одним із основних світоглядно-історичних важелів виживання людини у надскладних соціально-політичних обставинах є освіта, рівень сформованості та розвиненості світоглядних переконань й моральних установок. Для того, щоб стати особистістю як мислячим суб'єктом буттєвих процесів, необхідно мати міцний внутрішній духовний стрижень, на який нанизуються всі прояви людської життєдіяльності. Світоглядні установки і погляди пронизують та упорядковують наше мислення, почуття, направляють волю, наповнюються нашою вірою, любов'ю, надією.

Кожна окрема особа відкриває й осмислює світ у контексті своєї освіти, яка є процесом становлення її світогляду. Він проявляється у подальшій людській екзистенції. У цьому контексті роздуми міліціонера Михайла Середи стосуються власне багатого життєвого досвіду, набутого не тільки за період навчання, але й на практиці. «Ти, Мишко, мужик із головою, а голова не порожня. Нема чого бойовому офіцеру задурно бублика крутити, для такого діла он солдат чи єфрейтор згодиться. І відразу, як оформили переведення, підвищили у званні – тепер одягнув міліцейську форму з лейтенантськими погонами» [2, с. 32]. Людина із чітко сформованими світоглядними переконаннями, міцним духовним стрижнем завжди користується авторитетом серед інших. Процес формування світоглядних переконань включає прилучення безпосередньо до освітнього процесу, духовних культурних надбань, відкритість до мудрих роздумів опонентів з метою формування власних життєвих пріоритетів.

Хоча на практиці, особливо у період загострення військових дій, відкритих збройних конфліктів більше значення мають не засвоєння теоретичних аспектів навчального матеріалу, а практичні навички миттєвої реакції на вирішення надскладних завдань на межі вирішення питання між життям чи смертю: «Тому в міліцію брали насамперед тих, хто мав бойовий досвід. Нехай у нас, фронтовиків, не було відповідних знань та досвіду оперативно-розшукової роботи. Звісно, відкривалися якісь там курси, Кримінальний кодекс ми читали... Але для чого книжка, коли ловиш грабіжника на гарячому, а він, не думаючи довго, гатить із німецького

парабелума. Жодна брошура не навчить, як діяти в подібній ситуації, поки в тобі дірок не нарobili» [2, с. 30]. У цій ситуації Михайло Середа чітко зазначає важливість практичних навичок у критичних ситуаціях вибору між життям і смертю під час проведення військових операцій.

Кінцева мета будь-якого освітнього процесу – формування вільної, незалежної особистості, здатної володіти власною думкою, особистими пріоритетами, поглядами на світ і своє місце в ньому. Поняття особистості, згідно з вченням І. Канта, співпадає з поняттям свободи. В «Основах метафізики моральності» родоначальник німецької класичної філософії зазначає: «Кожна річ у природі діє згідно законів. Тільки розумна істота має волю, або здатність діяти відповідно до уявлень про закони, тобто згідно з принципами. Оскільки для виведення дій на основі законів потрібен розум, то воля є не що інше, як практичний розум» [1]. Прагнення до волі і свободи – мета будь-якого поневоленого народу. Життєве ствердження людини, її приналежність до етнічно-культурного надбання певного етносу можливі тільки на свободі. Категоричність мислення Червоного у цьому плані апелює до здобуття свободи будь-якою ціною: «треба – поповзу на свободу», однак до останнього подиху не здався. Підсвідоме прагнення до волі, свободи закладено на світоглядно-ментальному ґрунті українців, де в силу різних обставин український народ проводив і зараз здійснює боротьбу за власну незалежність.

Навчання та виховання людини, вільної у своєму виборі та почуттях, лягає в основному на плечі шкільних вчителів, діяльність яких згадується в історичному романі «Червоний»: «... все ж таки вчителі – інтелігенція... До того! Мислездатні люди, опора влади. Очі та вуха, спостерігають, слухають... Висновки роблять...» [2, с. 50]. Сільські вчителі безпосередньо прилучені до формування світоглядних орієнтирів майбутнього покоління, від їх діяльності залежить не тільки рівень сформованості знань та вмінь школярів, але й формування їх практичних, морально-етичних, світоглядних поглядів. Як приклад, А. Кокотюха наводить опис життєво-практичної діяльності однієї молодшої сільської вчительки російської мови Ямок Лізи Воронової, життя якої закінчується трагічно.

Збагачення знань, черпання життєвої мудрості відбувається під час читання книг. На цій споконвічній істині будуються роздуми молодшої вчительки Лізи Воронової: «Люди мусять читати, тоді буде менше зла, нетерпимості... Це я знаю, мене тато вчив. Книга – знання, а від знань людина тільки добрішає. . . » [2, с. 95]. В умовах

війни важко прищеплювати людям любов до інтелектуальної праці, тому що пріоритети людської екзистенції звернені насамперед до запитання «як жити?». Образ сільської вчительки на фоні всієї системи радянської освіти асоціюється з безневинністю та чистотою: «Ліза Воронова виявилася незайманою. Що це? Ага, двадцять два роки, за паспортом...» [2, с. 98]. Вона – жертва тогочасного політичного режиму, військових подій та змагань за владу, якій не дали зреалізуватися як педагогу, однак її поведінка та діяльність – вияв істинної сутності справжньої людини, патріота своєї країни.

Придушення освіти, приниження, катування та знущання у жорстокий спосіб над інтелектуальною елітою зустрічаємо в романі А. Кокотюхи «Червоний». Інтелектуали – це носії світоглядних переконань з чіткою громадянською позицією, яку вони активно відстоюють і яка не завжди подобається будь-якій владі. Однак їх просвітницько-світоглядна діяльність апелює до найважливіших одвічних цінностей, нестача яких найгостріше відчувається саме у кризові, переломні моменти суспільно-історичного розвитку. Вбивство Лізи Воронової – це ще один доказ слабкості та жорстокості тогочасної влади: молодого педагога жорстоко вбили, однак її просвітницькі, життєві помисли відтворюються в діяльності її учнів, прихильників життєвої позиції.

Сумніви, недовіра, невизначеність – головні супутники людської екзистенції в умовах проведення військових операцій. Всі зазначені поняття стосуються емоційно-вольової сфери людського буття, натомість автор, зображаючи своїх героїв, наділяє їх мислительськими якостями, які завдяки практичним міркуванням допомагають розставити все на свої місця. «Червоний перевів дух, замовк, до нього поверталася вже звична його незворушність. Та і я нічим не міг йому відповісти. Бо чи не вперше відчув, навіть проти своєї волі, всупереч здоровому глузду, котрий всотав зі шкільних підручників: а справді, чому наша влада, така гуманна і справедлива, раптом не може існувати без таборів, куди з року в рік пакує ворогів народу ешелонами, а вони, вороги, ніяк не переведуться...» [2, с. 125]. Апелювання до інтелектуальних роздумів, визначення правдивості та істинності історичних подій всупереч «зазомбованості» політичними гаслами тогочасної влади – майстерний трюк А. Кокотюхи, герої якого вміють робити та аргументувати свої вчинки. Читач, аналізуючи вчинки героїв, їх роздуми, робить власні висновки – своєрідне подвійне коло логічних умовиводів.

Наступним важелем людської екзистенції у процесі її виховання у суспільстві повоєнних років виступає релігія. Описані в романі часи

характеризуються атеїстичними поглядами на світ та місце людини в ньому. Міліціонер Михайло Серeda, один із героїв твору, потрапивши на службу у Волинський край, висловлює свій захват тогочасною політикою радянського уряду: «Побачив старовинний замок польських князів та костел – лишилося з часів, коли тут панувала польська шляхта. Ще церкви та синагога, які позачиняла вже радянська влада: а й справді – для чого, релігія – опіум для народу. Тут я підтримую політику партії й уряду. Нехай ці споруди слугують для потреб влади, ось хоча б як панський маєток, де тепер розмістилася міліцейська управа» [2, с. 34]. Цей герой, співаючи атеїстичну осанну в унісон політики радянської влади, змінює свою життєву позицію та світоглядні погляди у ситуації на межі між життям та смертю: «Ніколи не вірив я в Бога, ні тоді, ні потім. Особливо після того, з чим довелося зіткнутися незабаром і що затягнуло найближчими тижнями у вир трагічних та непередбачуваних подій. Може, дурницю скажу – тільки нема Бога після того, що довелося мені побачити на власні очі. Якби був – не допустив би... Але тоді, в копиці сіна, була коротка мить, коли я в Бога таки повірив, навіть помолвився йому, як умів. «Господи, – промовляв я про себе, – дякую Тобі за те, що послав уночі той рятівний дощ, і саме тоді, коли ми вже заховалися від чужого ока, знищив дощ усі наші сліди на землі...» [2, с. 68]. Таким чином, людська екзистенція в післявоєнних умовах та критичних ситуаціях пов'язана з вірою в існування Вищої сили, молитвою до Господа з надією на спасіння, хоча загальна суспільно-історична атмосфера просякнута атеїстичними переконаннями, нав'язаними політикою тогочасного уряду.

Складається двозначна ситуація існування зовнішньої та внутрішньої людської сутності: перша ревно сповідує принципи зовнішнього світу, влади, органів державної служби тощо, будучи законслухняним громадянином власної держави. Внутрішня сутність людської екзистенції апелює до невидимої сили Спасителя, вона неміцна та невпевнена, однак така людська і душевно-чуттєва. На фоні відтворених у романі військових подій, де почуттям та емоціям немає місця, хіба що оплакувати інших, перша сутність людини переважає над другою.

Іще однією з умов збереження життя та здоров'я людини в умовах проведення воєнних дій є повага до сили та міцності ворога, правильна оцінка його потужності. «Своїм відчуттям я мав просте пояснення: коли хочеш перемогти ворога, поважай його» [2, с. 49]. Події в романі розгортаються в Україні після Другої світової війни – кінець 40-х років на Західній Україні у час, коли там діяли

українські повстанці. Зазнаючи утисків від німецьких, польських, радянських військ, українець не міг визначитися зі своїм ставленням до загарбників, а тому вороже ставився до усіх. «Ось тільки користі від цього не було: місцеві люди переважно або зиркали на нас спідлоба, відповідаючи короткими рубаними фразами, зводячи все до «не знаю, не бачив, не чув, не читав», або навпаки – зустрічали, розкривши обійми, намагалися посадити «панів начальників» за стіл. Тільки кого-кого, а мене точно не обдуриш: губи всміхаються, руки метуть на стіл полумиски та чарки, а очі геть без усміху; насторожені, чіпкі, відразу видно – показна гостинність, а за нею ховаються і страх, і ненависть» [2, с. 62]. Повага до ворога і насторожене ставлення до нього – це умова правильної оцінки його сил та можливих шляхів подолання.

У процесі розгортання військових дій та боротьби за незалежність власної країни пересічній людині необхідно було насамперед вижити. Письменник А. Кокотюха, описуючи портрет головного героя Червоного від імені радянського міліціонера, начальника КДБ і в'язня таборів, майстерно спонукає читача до висновків, серед яких особливої уваги заслуговує наступний – під час скрутних часів тільки спільними, злагодженими зусиллями можна не тільки вижити, але й подолати ворога. Команда Червоного складалася тільки з кількох осіб, організована діяльність яких викликає захват у ворогів. В'язень табору Віктор Гуров мислить: «А ці люди, як я второпав згодом, коли познайомилися ближче, завжди готові до сутички, до бою, словом – дати комусь відсіч. Навіть ці кілька людей разом уже були певною організацією – ні більше, ні менше...» [2, с. 226]. Консолідація спільних зусиль, життя за принципом «один за всіх і всі за одного» – це те, чого не вистачає сучасному суспільству, де особиста цінність переважає над колективною, де інтереси окремої особи ставляться вище над загальними суспільними пріоритетами.

Наступним важелем людської екзистенції в умовах проведення військових операцій є покладання тільки на власні сили. «Вони сприймали своє становище як ворожий полон, ні на що та ні на кого, крім себе, не покладатися, і тому чим далі, тим більше людей перетягували на свій бік з тих, хто бачив їхню виваженість і організованість» [2, с. 247]. У будь-якій життєвій ситуації покладання на власні сили, віра у власні можливості – запорука успішної життєвої реалізації. Ця людська властивість надто актуальна у часи проведення військових дій, де розраховувати часто доводиться тільки на власні можливості.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. В усі часи боротьба українського народу за свою незалежність була нелегкою. Роман А. Кокотюхи «Червоний» – це лише один невеликий проміжок в історії протистояння воїнів УПА з радянською владою, однак з якого варто почерпнути уроки виживання людини у повоєнний період. Які важелі суспільно-історичного дискурсу допомагали вижити у надскладних обставинах? Це, насамперед, інтелект та освіченість, віра в Бога, консолідація у спільній боротьбі проти ворога за принципом «всі як один» та безмежне бажання мати свою, власну державу, незалежну, розвинену та квітучу. Сучасному поколінню варто не тільки глибше пізнати світоглядно-духовний стрижень поглядів тогочасних воїнів, але й маючи вже власну державу, не припиняти боротьбу за її розквіт та становлення, адже головна боротьба ще попереду.

Література

1. Кант И. Основы метафизики нравственности. Москва. Т. 4. Ч. I. 544 с.
2. Кокотюха А. Червоний: роман. Харків. 2017. 320 с.
3. Кокотюха А. «Червоний» не просто роман – це громадянська позиція. URL: <https://life.pravda.com.ua/book/2012/12/4/116960> (дата звернення: 02. 08. 2018).
4. Пиркало С. «Червоний» Андрія Кокотюхи: патріотичний роман про УПА. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2012/11/121120_book_2012_review_kokotyuha_ko.shtml (дата звернення: 30.07.2018).
5. Фасоля Т. Роман Кокотюхи «Червоний»: пласкі герої і фактологічні ляпи. URL: <http://texty.org.ua> (дата звертання: 02.08.2018).



УДК 373. 5. 016:687/689

Тригуба А. В.,
магістрантка

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ УКРАЇНЬСЬКА НАРОДНА ВИШИВКА

У статті виділено та проаналізовано художні особливості вишивки різних регіонів України, що передбаченні програмою для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів за спеціалізацією «Українська народна вишивка». Для кожної місцевості притаманні свої узори, колористична гама, орнаменти, а також техніка виконання вишивки, але всі регіони об'єднує те, що майстрині вкладали у вишивку всю душу та всі вміння.

Ключові слова: профільне навчання, українська народна вишивка, проект, композиція.

In this article are pointed out and analyzed the artistic features of embroidery in different regions of Ukraine, which are envisaged by the program for profile education of pupils in general educational institutions by specialization "Ukrainian Folk Embroidery". Each region has its own patterns, colors, ornaments, as well as the technique of embroidery, but all regions are combined by the fact that masters have invested all their soul and all skills in embroidery.

Keywords: profile education, Ukrainian folk embroidery, project, composition.

Постановка проблеми. Метою профільного проектно-технологічного навчання за спеціалізацією «Українська народна вишивка» є формування проектно-технологічної компетентності старшокласників, що забезпечує реалізацію їхнього творчого потенціалу, готовність і здатність до ефективного пошуку та застосування потрібних знань, умінь, відповідних способів діяльності під час умотивованого творення виробів з вишивкою, свідомого професійного самовизначення, самоідентифікації і самовираження.

Відповідно до програми профільного навчання за спеціалізацією українська народна вишивка, яка спрямована на виховання в учнів національної самосвідомості, любові до рідного краю, почуття прекрасного, має сприяти ознайомленню з художніми особливостями української народної вишивки різних регіонів. Старшокласники ознайомлюються з українською народною вишивкою як традиційним видом декоративно-прикладного мистецтва, як підґрунтям для творення сучасної вишивки. Тут учні визначають мету, завдання і зміст власної навчальної діяльності, що сприяє формуванню позитивної мотивації навчання, а також цілепокладанню щодо одержання очікуваних освітніх результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз різноманітних старовинних та сучасних зразків вишивок вказує на необхідність виокремлення регіонів України за типовими для них візерунками, орнаментами і символами, техніками і кольорами. І хоч чітких меж використання певної техніки вишивки ніколи не було (бо люди, спілкуючись, передавали, навчали один-одного особливостям ремесла свого краю), та все ж можна виокремити ті головні риси, які відрізняють одну область від іншої. Саме тому **метою** статті є виділення та аналіз художніх особливостей вишивки різних регіонів України, що передбаченні програмою для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів за спеціалізацією «Українська народна вишивка».

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан нашого суспільства характеризується зростанням етнічної свідомості народу, посиленням його зацікавленості до вітчизняної історії та культури, до усвідомлення необхідності збереження традиційного народного мистецтва як генофонду його духовності, втрата якого є загрозою існування самого народу. Звернення до життєдайних джерел народного мистецтва, до збереження й оновлення усіх його видів – це усвідомлення свого родоводу духовних традицій, це відродження культури українського народу.

У розмаїтті українського декоративного мистецтва художня вишивка посідає одне з провідних місць. Це улюблений і здавна поширений різновид народної творчості, адже вишивання не потребує складних пристроїв, приладь. Колись за кількістю і довершеністю вишитих рушників, сорочок, серветок, скатертин, які дівчина готувала до свого весілля, судили про її характер, старанність і працьовитість. Уміння відчувати навколишню красу і відтворювати це в узорах ще змалечку кожна дівчина навчалася у своєї матері, бабусі. [6]

Вишивка в Україні – це зворушлива розповідь про думки і почуття людини, світ краси і фантазії, поетичного осмислення природи, світ невмирущих образів давньої міфології, звичаїв і уявлень наших предків. У вишивці яскраво і повно розкрилась душа народу, його споконвічне прагнення до прекрасного, широко розвинулось почуття ритму композиційної міри у побудові орнаментів, гармонії колірних поєднань.

Сьогодні вишивка – це висока культура орнаменту, колориту, це мистецтво унікальне, споконвічне і завжди молоде, що стверджує розвиток графічної, живописної культури народу. Це важлива художня цінність, що виконує різноманітні функції – естетичну, пізнавальну і комунікаційну.

Упродовж віків удосконалювалась художня система вишивки, в якій гармонійно поєднуються такі фактори, як матеріал, техніка, орнамент, композиційно-колористичне вирішення. Крім основного призначення – прикрашення одягу та інтер'єрно-обрядових тканин, вишивка може бути і самостійним твором (панно, картина, портрет). Спочатку вишивка виконувалась на матеріалах домашнього виробництва – вовняних, лляних, конопляних, а з кінця XIX століття – на тканинах і шкірі фабричного виробництва (перкаль, коленкор, батист, китайка, кумач, мусліл, плис, плюш, шовк та ін.). Основним матеріалом для виконання вишивки є нитки домашнього і фабричного виготовлення. Вишивали нитками ручного прядіння – лляними, конопляними, вовняними; згодом почали застосовувати нитки фабричного виробництва – заполоч, біль, кумач, волічку, зсукані вовняні нитки, шнури, шовкові, металеві золоті та срібні нитки, використовували також у вишивці коралі, перли, коштовне каміння, бісер, металеві пластинки, гудзики тощо [1].

Є дуже багато видів і технічних способів вишивки. Найбільш поширені – хрестик, гладь, тамбур, вирізування, настил, низь, виколювання, мережка. Застосування різноманітних швів дає змогу створювати вишивані візерунки геометричного і рослинного характеру, а також тематично-сюжетні зображення в багатоколірній гамі від легких контурних і ажурно-сітчастих до рельєфних і суцільно закритих площин. Вишивка завжди тісно пов'язана з побутом народу, відображає його художні смаки і національну своєрідність.

Мистецтво вишивки притаманне майже кожній українській родині. Вміння вишивати традиційно передається від покоління до покоління. Мистецтву вишивки дівчинку навчали з семи років. У такий спосіб бабуся, мати передавали народний художній досвід,

естетику національної культури, дбали про наслідування у поколіннях родинних художніх традицій.

У вишивці традиційний орнамент набув гуманістичного змісту, оптимізуючи життєтворчу сутність людського буття.

В українській вишивці поширені різні мотиви орнаменту, зокрема:

- ромбо-меандровий мотив, найдавніший, відомий з часів трипільської культури – символ родючості;

- квадрат, розділений на чотири частини, з кружками або крапками у кожній, – символ засіяного поля;

- хрестоподібні фігури, розетки, коло – символи вогню, сонячного божества;

- мотив Великої Богині (жіночої фігури з піднесеними догори руками) – уособлення активних сил природи, найголовніший оберіг родини (Земля-Мати, Берегиня);

- «дерево життя», «світове дерево» – символ універсальних законів світобачення, провідний рослинний мотив східнослов'янського мистецтва.

В Україні налічується понад 100 технік вишивання. Для української вишивки властиві взаємовпливи різних культур. Історико-етнографічні регіони України характеризують певні особливості вишивки: техніка, орнаментика, кольорове і композиційне вирішення. За матеріалом виділяються основні типи вишивки: лляна, вишивка вовною, шовком, золотом, сріблом. У всіх регіонах України практикується поєднання матеріалів, що зумовлює поділ вишивки на підтипи, наприклад, золото-шовкова та ін. Історично склалися способи вишивання: нанесення вишивальною ниткою прямих, скісних, зустрічно-скісних стібків.

Виходячи з локальних особливостей народної вишивки, які виявилися в колориті, техніках виконання, типових орнаментальних мотивах і композиціях, умовно здійснено етнографічний поділ на регіони України. Це – Середня Наддніпрянщина, Полісся, Поділля, Південь, Карпати та Прикарпаття [1].

Техніка вишивання Полтавської, Харківської, Ворошиловградської областей має багато спільного з усталеними формами вишивки центральних областей, їй властиві і цілком своєрідні поліхромні орнаменти, що виконуються півхрестиком чи хрестиком. Ці орнаменти здебільшого вишивають грубою ниткою, завдяки чому узорі справляють враження рельєфних.

Для Полтавщини характерні такі шви: хрестик, плутаний хрестик, подвійний прутик, зубчики, мережка, прутикова мережка, вирізування, виколювання та ін. узорі виконуються окремими швами

і поєднанням кількох швів. Сорочки на Полтавщині вишиваються переважно білими, зрідка червоними та сірими. Манишка білих сорочок у старих взірцях оздоблювалася білим узором, що виконувався гладдю. Візерунок обводився чорними або кольоровими смугами.

Вишивки Полісся прості й чіткі за композицією. Ромболамана лінія геометричного мотиву повторюється кілька разів. Вишивка червоною ниткою по біло-сірому фону лляного полотна графічно чітка.

Своєрідною вишивкою здавна відома Волинь, візерунки геометричні, дуже чіткі й прості за композицією. У північних районах Волині побутує вишивка низовим і поверхневим швом на зразок тканиня. Чіткість ритму посилюється одноколірністю вишивок, виконаних червоною ниткою на біло-сірому фоні полотна. Одноколірне вишивання, виконане в цій місцевості, вражає своєю вишуканою простотою. У південних районах області переважають рослинні мотиви у доборі квіток, ягід, листочків. Шиття поверхнєве – хрестик, гадь, прутик. Чорний колір поєднується з найрізноманітнішими комбінаціями червоного, чим досягається значний колористичний ефект.

Для Чернігівщини характерні білі вишивки. Щоб підсилити загальну виразність, у вишивці здебільшого використовують шви двох чи більше типів. Наприклад, в одній композиції поєднують шви прозорі, із щільним настилом, або іншим видом гладі. Жіночі та чоловічі сорочки змережують прутиком так, як і на Поділлі, прозорою мережею червоними та чорними нитками.

На Київщині сорочки оздоблюють гладдю, занизуванням, набуруванням та хрестиком. На них переважають рослинно-геометричні орнаменти зі стилізованими гронами винограду, що виконуються червоними та чорними нитками [3].

У народній вишивці Львівської області використовуються різноманітні типи узорів, окремі з них поширені по всій області, інші – пов'язані з певними місцевостями і утворюють локальні різновиди. У південних районах Львівщини орнамент вишивок геометричний, білий фон не заповнюється, що надає узору просторості й легкості. Вишивані сорочки колористично розмаїті.

Характерною рисою етнографічного району Карпат та Прикарпаття є велика кількість окремих складових частин регіону із своїм колоритом. Кожне село відрізняється від інших своєрідністю вишивання, багатством орнаментальних композицій та неповторністю кольорів [2].

На Буковині (Чернівецька область), крім геометричних та рослинних мотивів, використовуються зооморфні, які вишивають білою гладдю, дрібним хрестиком, шпатівкою, крученим швом. При цьому як вишивальний матеріал використовують бісер, шовк, вовну, срібні та золоті нитки, металеві лелітки.

Для Гуцульських вишивок характерна різноманітність геометричних та рослинних візерунків, композицій, багатство кольорових поєднань, здебільшого червоно із жовтим та зеленим.

Високим художньо-технічним рівнем виконання вирізняються вишивки багатонаціонального Закарпаття. Вони демонструють як широту етнокультурних взаємовпливів, так і збереження традицій сивої давнини. Цей регіон відзначається різноманітністю технік виконання і колірної гами, застосуванням бісеру, стеклярусу, металевих леліток. Рукави жіночих сорочок оздоблені густо, без пробілів, кучерявим стібком, заволокуванням, а також прозорим шитвом. Особливо цікаві сорочки з брижами. Це густо зібрані складки з вишитими поверх них узорами на чохлах, навколо шиї [5].

Художні особливості вишивки були завжди тісно пов'язані з технологією і матеріалом. Геометричні орнаменти виконуються, як правило, набируванням, низзю, занизуванням, гладдю, хрестиком, тобто швами, що пов'язані з рахуванням ниток тканини. Рослинні орнаменти виконуються поверхневими швами: полтавською гладдю, художньою гладдю. Вільно плинуть по поверхні тканини тамбурний та рушниковий шви. Легкість і прозорість вишитих виробів досягається завдяки виколюванню і вирізуванню, оздобленню мереживом і бахромою.

Оці стисло охарактеризовані риси були єдині для традиційної вишивки, яка побутувала по всій території України. Але в кожному історико-етнографічному районі, навіть в окремому селі, їй були властиві свої особливості в орнаментах, кольорових поєднаннях тощо. Так, на Українському Поліссі збереглися найдавніші зразки народної вишивки: в одно-, двоколірних орнаментах переважали архаїчні геометричні мотиви, виконані низзю, набируванням. На півночі цього району переважав червоний колір з додаванням чорного, синього, а на півдні – білий (орнамент вишивався білими нитками по небіленому полотну). Волинські вишивки вирізнялися своїми геометризованими рослинними мотивами [1].

Ажурністю, високими художніми якостями відзначаються вишивки на полтавських жіночих сорочках: в'юнкі гілки вишитих геометризованих рослинних орнаментів (синіх, коричневих, білих), виконаних вирізуванням і лічильною гладдю, піднімаються від манжет до поликів рукавів. У міру просування на південь України

орнаменти вишивок поступово втрачають свої вишукані геометричні форми. Їх заступають геометризовані і рослинні, як на Полтавщині, барвисті узори.

Локальна своєрідність вишивок часом полягала в їх композиційних рішеннях: наприклад, на Поділлі було популярним розміщення геометричних мотивів у шаховому порядку. Їхні рельєфні, густо зашиті переважно низьку орнаменти наче проступають білим контуром тканини крізь чорну, чорну з червоною (іноді з додаванням жовтої) нитку [4].

Різноманітністю, незвичайністю кольорових сполук уславилися вишивки Карпатського регіону. У них виразно відчувається взаємовплив українців та їхніх західних сусідів і в той же час – певна стабільність традиційно-побутової культури. У традиційних вишивках Прикарпаття переважали поліхромні рослинні орнаменти, виконані гладдю; на Львівщині – геометричні, вишиті хрестиком. У гірських районах, на Закарпатті вишивки відрізнялися своєю композиційною будовою; тричасні з широким центральним рядом орнаменти Східного Закарпаття, Івано-Франківщини; смугасті, подібні до тканих, орнаменти Бойківщини тощо.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, вишивка кожного регіону – це віддзеркалення культурної пам'яті народу. Для кожної місцевості притаманні свої узори, колористична гама, орнаменти, а також техніка виконання вишивки, але всі регіони об'єднує те, що майстрині вкладали у вишивку всю душу та всі вміння. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності створення нових композицій у вишивці за спеціалізацією «Українська народна вишивка» на основі набутих вікових традицій різних регіонів України.

Література

1. Кара-Васильєва Т. В. Українська народна вишивка. Київ : Либідь, 1996. 96 с.
2. Кара-Васильєва Т. Історія української вишивки. Київ : Мистецтво, 2008. 464 с.
3. Косміна О. Українське традиційне жіноче вбрання Київщини. Кінець XIX–поч. XX ст. Наоч. посіб. Київ : Хрещатик, 1994. 160 с.
4. Кулич-Стахурська О. Мистецтво української вишивки Львів : Техніка і технологія, 2007. 264 с.
5. Селівачов М. Р. Лексикон української орнаментики. Київ : Редакція вісника «Ан», 2005. 399 с.
6. Понятишин Н. Вишиванка як унікальний код твого краю. Від Луганська до Львова – особливості вишиванок кожного

регіону. URL: <http://vsviti.com.ua/ukraine/43776> (дата звернення: 10.11.2018).



УДК 81'06. 161. 2

Фурсик І. М.,
магістрантка

КОЛЬОРОНАЗВИ В ТВОРАХ МАЛОЇ ПРОЗИ БОРИСА ХАРЧУКА

У статті проаналізовано кольороназви, зафіксовані в малій прозі Бориса Харчука, розкрита зображально-виражальна роль цих компонентів художнього тексту, з'ясовано їхнє місце в ідіостилі письменника. Розглянуто основні кольори у творах письменника, та з'ясовано їх стилістичне навантаження. Зроблено висновок про те, що колір є одним із основних ключових символів його творів.

Ключові слова: *ад'єктив, епітет, кольороназва, лексема, семантика, чорний.*

The article analyzes the color names, recorded in the small prose of Boris Kharchuk, reveals the pictorial and expressive role of these components of the artistic text, their place in the writer's idiom is clarified. The main colors in the works of the writer are considered, and their stylistic load is clarified. The conclusion is made that color is one of the main key characters of his works.

Key words: *adjective, epithet, color name, lexeme, semantics, black.*

Постановка проблеми. У художньому дискурсі лексеми-кольороназви стали об'єктом спеціального дослідження лінгвістів порівняно недавно. В останні 35-40 років питання, що стосуються їхнього функціонування, висвітлені в працях таких учених, як: С. Горожанова, Л. Гоцур, Л. Громова, Н. Дарчук, А. Кириченко, О. Коваль-Костинська, В. Ковальов, Л. Пустовіт та ін. Проте, проблематика лінгвістичного вивчення кольороназв, охоплює й інші

аспекти, як-от: історія виникнення певних найменувань кольорів в українській мові, їх структурно-семантичні типи, порівняльна характеристика зазначених лінгвоодиниць у різних мовах тощо.

Ще на початку XIX століття німецький учений і письменник Йоганн Вольфганг фон Гете вперше запропонував сприймати колір не лише у фізико-хімічній, а й у психологічній або фізіологічній психологічній площині. У науковій праці «Вчення про колір» (1810) автор наголосив на індивідуальному характері барв та запропонував класифікувати кольори за фізіологічним принципом на теплі (первинні, позитивні) та холодні (другорядні, негативні). Дослідник відзначив властивість деяких барв впливати на душу людини. Він також уперше привернув увагу до чуттєво-моральної цінності кольорів та наголосив на необхідності відокремлення їхньої культової символіки, пов'язаної з культурними просторами, від спільної для всіх та загальноприйнятої «споконвічної» символіки барв [8, с. 289, 293–324].

Варто зауважити, що лексеми на позначення кольору, виконуючи в художньому тексті власне зображальну й почуттєво-виражальну функції, можуть відігравати також помітну стилетворчу роль. Адже кожен письменник створює свій стиль, шукає «оригінальних шляхів і засобів втілення своїх ідей та образів» [6, с. 239]. Стиль виступає «показником того, наскільки володіє митець життєвим матеріалом» [3]. Індивідуальний стиль – це не той феномен, у якому втілюється лише суто раціональний вибір певної моделі творчості, властивої літераторові. Вироблення індивідуального стилю, його розвиток органічно пов'язані також із підсвідомими, інтуїтивними аспектами креативного освоєння й художнього відтворення навколишньої дійсності. Він демонструє вищий ступінь розвитку творчої особистості. Індивідуальність стилю значною мірою простежується у тому, які засоби словесного мистецтва свідомо чи підсвідомо добирає письменник і яким чином послуговується різноманітними мовними величинами для досягнення естетичної цілісності й досконалості художнього твору.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою ґрунтовного аналізу кольороназв в українських художніх текстах XX століття з погляду когнітивної лінгвістики та синергетики. «Варто вказати, що широке застосування синергетичних ідей у практиці дослідження лінгвальних явищ сприяло формуванню нової прикладної галузі – лінгвосинергетики» [4, с. 3].

Мета пропонованої статті полягає в тому, щоб виявити особливості вживання кольороназв, насамперед колірних

прикметників, зафіксованих у малій прозі Бориса Харчука, та з'ясувати стилістичне навантаження ад'єктива *чорний* у цих творах.

Варто додати, що функціонування кольороназв як елементів аналізованих Харчукових текстів ще не досліджене. Розкриття творчої манери автора, до характерних рис якої належить й активне вживання колірних лексем, спонукає до заглиблення в багатогранний та різнобарвний світ мовотворення й образотворення Бориса Харчука.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова творів малої прози Бориса Харчука насичена лексемами – найменуваннями різних барв та їхніх відтінків. Так, в опрацьованих Харчукових текстах переважають колірні ад'єктиви-епітети. Далі подаємо перелік цих прикметників, зважаючи на спадну послідовність кількісних показників їхнього вживання, поданих у дужках: *чорний* (136), *білий* (129), *червоний* (79), *зелений* (56), *синій* (41) *золотий* (24) *сірий* (21) *жовтий* (18), *рудий* (16), *срібний* (14), *рожевий* (8), *голубий* (8), *малиновий* (6), *блакитний* (2). Як засвідчують кількісні дані, серед усього багатства палітри домінує кілька основних кольорів: чорний, білий, червоний, зелений, синій. Уживаючи лексеми на позначення указаних та інших кольорів, митець фокусує увагу на протиставленні почуттів, емоцій, настрою та контрастуванні образів. Колір у нього – це одвічна боротьба протилежностей, у зіткненні яких творить нову якість, важливу для осмислення змісту художнього твору.

Далі розкриємо симантико-стилістичне навантаження в досліджуваних творах Бориса Харчука прикметникового епітета *чорний*, який функціонує тут у найбільшій кількості художніх контекстів.

Необхідно відразу зазначити, що семантична структура цього прикметника містить виразний оцінний компонент, адже чорний колір здатен викликати переважно негативне оцінювання чогось або когось. Широкий діапазон значень згаданої лексеми значною мірою мотивується тим, що чорний колір знаходиться поза всіма іншими утвореннями колірного спектра. Він є одним із найбільш парадоксальних і дивовижних у кольоровій, ахроматичній (не кольоровій) палітрі. З одного боку, цей колір тісно пов'язаний з чимось негативним, злим, а з іншого, чорна барва асоціюється з таємничістю, урочистістю.

З'ясовано, що Борис Харчук уживає лексему *чорний* (подібно до ад'єктивів *червоний*, *зелений*, *синій*) у пейзажних описах передовсім із первинною семантикою – «кольору сажі, вугілля, найтемніший (прот. *білий*); нар. – поет» [5, с. 963]. Письменник прагне не просто

словесно відтворити певні картини природи, але й підготувати читача до цілісного сприймання образної структури твору, а також викликати в реципієнта відповідне почуттєво-оцінне ставлення до зображуваних явищ і подій. Прикладом слугує уривок із оповідання «Платон»: *«І в ту ж мить ним [Платоном] хитнуло, повело: в очах замиготіло, зарябіло – червоне сонце, що заходило за садком, і чорна земля пішли на нього.*

«Наробився», – подумав і нукнув на себе:

– Ану, стій і не хитайся! – розігнувся. У крижах перетрицало, в колінах перетинькало. І він казав, звертаючись до землі й до сонця: – Ви не йдіть на мене: я ще буду топтати зелений ряст, земле, і ти ще будеш мені світити, сонце... » [1, с. 140].

В оповіданні «Нічна стежка» кольороназви як пейзажні деталі, посилюючи словесну образність тексту, водночас сприяють глибшому осмисленню тези, засадничої для розуміння внутрішнього світу персонажа: *«Камінь моєї віри – мати й колиска, зерно і рута, чорна земля і синє небо: неусипність надії, душа надії, порив надії» [1, с. 244].*

У деяких контекстах трапляється насичення епітетом *чорний*, наприклад у творі «Шайтанка»: *«Пече сонце, і тріскається земля – у чорному небі чорне сонце над чорною землею. Чужина» [1, с. 276]* (Вживається тричі). Тут автор зображує не просто реальну картину природи, а концентровано відтворює негативне почуттєве сприймання чужини.

Хотілося б зазначити, що Борис Харчук високо цінував творчість видатного українського новеліста Василя Стефаника. З цього погляду привертає увагу кольорна палітра малої прози обох письменників, у творах яких домінує чорний колір. На думку дослідників, «з явищем чорного тла текстів Стефаника неможливо не погодитися, як водночас важко заперечувати й переважаючу наявність чорно-білих гравюр-ілюстрацій до творів митця, які витісняють на задній план, а то й взагалі заступають тих кілька картин у кольорі, які можуть вважатися винятками, тим більше, що вони завжди фатально не наділені достатньою силою глибинно передати дух Стефаникової прози настільки потужно, як це роблять «чорні» полотна» [7, с. 358].

Як свідчать наші спостереження, перевага чорної барви характерна й для аналізованих текстів Бориса Харчука. Подібно до Василя Стефаника, який часто послуговувався прикметником *чорний* для зображення очей, що могли уособлювати горе, тугу, страждання, смерть, Борис Харчук також активно використовує цей епітет як портретний штрих, характерологічну деталь.

Це, зокрема, стосується опису очей – дзеркала душі, здатного розкривати сутність людини, її моральні, духовні якості. У Харчукових текстах чорний колір очей корелює з негативними почуттями, переживаннями чи напруженим психологічним станом персонажів: «Її [Гальчини] **чорні** очі були сумні й пригаслі» [1, с. 83]; «Тимко глянув у дзеркало: поліцай сидів, широко роззявивши рота, а Сара стояла за ледь відхиленою запоною, і її мовчазні **чорні** очі все ще казали одне й те ж: «Стрижи, Давиде, довго, довго, довго...» [1, с. 108]; «**Чорні** очі Варвари Корнієвни сполохались» [1, с. 196]; «Любов Георгіївна блиснула **чорними** очима з-під білої шапочки й теж рушила з кімнати: зла, строга й недосяжна» [1, с. 214]; «Вона була бліда. Її **чорні** очі звузилися, поменшали» [1, с. 113].

Зауважимо, що в частині випадків чорний колір очей – це лише характерна портретна ознака: «Я спитався його, котра зараз година. Замість того щоб відповісти, котра, він подивився на мене **чорними** малими очима, приплющивши їх: – А у вас же яка буде?» [1, с. 11];

«Його очі були **чорні**, як у Марії, але не такі великі [1, с. 55]; «А в уяві стояла Галька, дивилася на неї своїми великими **чорними** очима, і Ганя подумала: «Чом я не така, як та Галька» [1, с. 100]; «Худе, тугошкіре і рубцювате обличчя; під сивими бровами **чорні** очі, а ніс кушкою, козацький» [1, с. 133]; «Воно лежить у сповитку і всміхається до неї **чорними** очима й пухлими губками» [1, с. 281].

Зафіксовано контекст, у якому одночасно вжиті прикметник *чорний* та його форма вищого ступеня порівняння: «Від його [коня] **чорної** вороної масті і від його ще **чорнішої** кострубатистого тині, яка була непорушною, заволоклося тужбою подвір'я» [1, с. 64]. Таке нагнітання цього забарвлення посилює вираження негативного тужливого почуття. Негативну емотивну семантику конотує також форма найвищого ступеня аналізованого ад'єктива з властивим йому переносним значенням – «Властивий злісній, невдячний, підступній людині, напр. : *чорна* заздрість» [5, с. 963]: «**Найчорніші** думки, найстрашніші передбачення хіба могли зрівнятися з тими муками і горем, що чекали її попереду» [1, с. 280];

Подекуди Борис Харчук послуговується субстантиватом, який позначає колірну ознаку одягу: «Мати низенька. В **чорному** й білій хустині» [1, с. 166]; «Баби у **чорному** виносять з церкви книги і подають Данилові, теж у **чорному**» [1, с. 188]; «А Любов Георгіївна в **чорному** сиділа на чемоданах» [1, с. 214].

Окрім прикметника *чорний*, як портретну характеристику письменник використовує також похідне утворення *чорнявий*,

наприклад: «Усі Босаки **чорняві**» [1, с. 193]; *Женилися й виходили заміж [Босаки] чомусь за чорнявих* [1, с. 193]. Подекуди простежуємо й інші деривати (іменник *чорнота* та прислівник *чорно*), мотивовані вказаним ад'єктивом: «Йому здавалося, що навколо ніч, темрява, **чорнота**» [1, с. 297]; «Темно, **чорно** було йому в душі, і він як заляк у цій суцільній, безпросвітній темряві, ні про що не думаючи» [1, с. 297]; «Заглянула в цівку, і цівка **чорно** стрельнула їй в очі» [1, с. 100].

Письменник посилює експресивність висловлення, уживаючи в ньому утворене від прикметника дієслово *чорніти*: «На стежці під хатою стоять порожнем погнуті відра, лопати обступили вишню, перед хвірткою **чорніє** шарабанистий візок» [1, с. 226]. Подібну роль виконує й дієприслівник *чорніючи* та дієприкметник *зчорнілий*: «Потім він ліг у готове ліжко й дивився на брезентову сумку, що висіла, **чорніючи** на вішаку, а бабуня вийшла з хати» [1, с. 174]; «— І першою несе келишка до **зчорнілих** губів» [1, с. 229].

У Харчукових творах малої прози вживання кольороназв як складників семантико-асоціативних опозицій, що виникають у художньому тексті, зумовлене насамперед образотворчою метою. Так, наприклад, щоб її досягти письменник зіставляє прикметники *чорний* – *білий*: «Спідниця **чорна**, а блузка **біла**» [1, с. 43]. Інколи означення *білий* протиставляється епітету *чорний*, ужитому в переносному значенні, що поглиблює експресивність емотивно-оцінної характеристики праці: «Цукор **білий** і солодкий, а робота **чорна** і гірка» [1, с. 10].

У художньому тексті, як синергетичному об'єкті, колір й зображувані предмет або явище тісно взаємопов'язані. Ознака кольору органічно вплітається в конкретний образ, семантично доповнює його. «Якщо ж цей образ символічний, то, зрозуміло, що й колір сам стає символом, натяком на щось. На що саме опосередковано вказуватиме колір-символ, залежить від авторського задуму. Тому один і той же колір може мати різне символічне значення у різних творах одного письменника. Колір, якщо у ньому збережено якості символу, народжує своє асоціативне поле із власною семантикою, яке визначене контекстом, ходом подій у тексті» [2, с. 34]. Очевидно, що висловлені положення стосуються й колірної символіки, притаманної аналізованій Харчуковій прозі. Це, зокрема, ілюструє приклад символізації чорного й білого кольорів, які протиставляються: «Туман рідшав, окреслювалася хвиляста рілля, і на ній вже добре стало видно бузьків, їхні червоні дзьоби, червоні лапи, їхнє пір'я – **біле** й **чорне**, як ознаки життя й смерті» [1, с. 302]. Тут протиставленню саме назв *біле* й *чорне* як кольорів,

що символізують філософські категорії життя і смерті, сприяє субстантивация вказаних прикметників.

Однак символізацію колірних ознак простежуємо й в епітетній конструкції, в якій зіставлявальні прикметники *чорний* і *червоний* ужиті як означення до того самого іменника: «*Вишиття відбивалось їй в очах чорними й червоними хрестиками*» [1, с. 279]. Необхідно зазначити, що в наведеному контексті мікробрази чорних і червоних хрестиків активізують асоціації, характерні для емоційного сприймання цих кольорів як барв, притаманних українській вишивці. Йдеться про те, що у відчуттях українців чорний колір символізує насамперед різноманітну гаму негативних переживань, а червоний – позитивних почуттів.

Спостереження над функціонуванням прикметників-кольоропозначень дає змогу припустити, що на тяжіння письменника до характерної для нього гами барв, опосередкованої особистістю автора, стосунком його творчості до певної ідейно-естетичної концепції, можуть впливати й відповідні архетипи та механізми національних стереотипів естетичного оцінювання кольорів.

Як свідчать опрацьовані тексти, у малій прозі Бориса Харчука переважає використання ад'єктива *чорний*. Однак зафіксовані також складні деривати, у структурі яких згаданий прикметник чи його основа поєднуються з найменуваннями інших кольорів: «*Устим зміряв його криваво-чорним поглядом*» [1, с. 223]. «*Ремігали породисті чорно-білої масті корови – довгі ряди*» [1, с. 136]; «*Дими сплуталися над селом, стали однією чорно-сивою хмарою, яка виповзала з долини*» [1, с. 77].

Трапляються й складні утворення, у яких компонент *чорн-* сполучається зі словами, що не позначають кольору: «*Моргає чорнобривий вечір*» [1, с. 265]; «*Він теж був певен цього, поки не зустрів чорнооку Люду*» [1, с. 148]; «*Тепер він її [Марію] запам'ятає: чорноока, кругленька, на лиці ямочки*» [1, с. 53]; «*Чорночубі, [Прохор і Олюсь] синьооці – не відрізниш*» [1, с. 271]. Додамо, що поряд із прикметником *чорночубий* письменник як портретну деталь використовує іменник-оказіоналізм *чорночуб*: «*Олюсь підкидав своїм чорночубом і вражав голосом, який зливався з бринінням струн*» [1, с. 272].

Варто зауважити, що домінантну палітру в Харчукових текстах своєрідно доповнює вживання власної назви, яка складається з іменника та узгоджуваного з ним прикметника – *Чорний шлях*. Це найменування автор використовує шість разів в оповіданні «На трасі», наприклад: «*Чорний шлях – гнали у ясир, от і вся філософія*» [1, с. 201].

Відносно до історії Чорним часто називають шлях ясиру. Ним колись перекопські татари гнали населення України, Поділля та Галичини в ясир до Кафи, де вірменські та грецькі купці продавали бранців. Напади перекопських татар відбувались з XV до XVIII ст. під час численних воєн між Польщею та Кримським Ханством за українські землі.

Польські джерела подають версію, згідно з якою «шлях називали Чорним через те, що земля, яка була на ньому, за своєю природою була чорною (це був чорнозем), коні ж татарські, витоптавши траву, позначили чорне пасмо серед степових трав» [9, с. 770].

За іншою версією, Чорний шлях є синонімом поняття Великий шлях, адже у тюркських мовах слово *kara* (чорний) є синонімом величі. У згаданому оповіданні аналогічну власну назву письменник уживає на позначення шляху, яким до Криму потрапляли захоплені татарами українці. Тим самим онім *Чорний шлях* створює негативне тло сприймання зображуваних подій.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Колірна палітра світу є важливим складником авторської картини світобачення. З'ясування функцій кольороназв у художньому тексті важливе для літературознавства, а також і мовознавства, адже воно дає уявлення про стиль автора, на формування якого впливають різні чинники. Одним із них є колірні уподобання, що залежать від культурних традицій, символічного та психологічного сприймання кольорів. Особливості їх уживання набувають властивості ідіостилу письменника.

Колір, як виразний емоційно-експресивний засіб художньої конкретизації, надає зображеному образності, поетичності, почуттєвості, символічності. Семантика символів не обмежується денотативним значенням кольороназв. Вона реалізується в градації смислів на філософсько-психологічному рівні. А це допомагає творити нові оригінальні конструкції, що відзначаються чуттєвістю змалюваного й широтою узагальнень.

Чорний колір у дослідженій спадщині Бориса Харчука передає переживання, стан душі людини, посилює основну думку твору та напруженість, драматизм подій. Кількісні дані вживань кольороназв свідчать, що Борис Харчук використовує слова на позначення кольору найчастіше в пейзажних та портретних описах, для посилення експресивності.

Результати аналізу семантико-стилістичного навантаження епітета *чорний* в малій прозі Бориса Харчука стануть базою дослідження кольороназв у великій прозі письменника.

Література

1. Борис Харчук. Оповідання та новели. Збірка творів / укладач Фурсик І. М. [Електроний рукопис].
2. Губарева Г. Семантичні перетворення кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко: матеріали міжнародної студентської наукової конференції «2001 рік – рік мов: людина, мова, комунікація, культура в світлі нової парадигми знань», 2001. Харків. С. 34-35.
3. Єсіпенко Н. Г. Особливості індивідуального стилю автора у художній літературі. URL: <http://www.rusnauka.com/SND/Philologia> (дата звернення 11.09.2018).
4. Семенець О. О. Синергетика поетичного слова. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2004. С. 338.
5. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків: ВД «Школа», 2009. С. 1008.
6. Храпченко М. Б. Язык художественной литературы. Новый мир. 1983. № 9-10. С. 235-250.
7. Шевченко. Франко. Стефаник : Матеріали міжнародної наукової конференції. Івано-Франківськ: Плай, 2002. С. 498.
8. Goethe J. W. Nauka o barwach / J. W. Goethe. Warszawa, 1981. S. 324.
9. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. Warszawa, 1880. Том I. S. 770.



УДК 82. 161. 2

Хандока Н. П.,
магістрантка

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПРОЗИ ІВАНА АНДРУСЯКА

У статті здійснено аналіз творів для дітей сучасного українського письменника Івана Андрусика. З'ясовано жанрові та стильові особливості повістей «Пінгвінік», «Вісім днів із життя Бурундука» та повісті-казки «Стефа та її Чакалка». Автор

ззначає, що цим творам характерні такі риси як реалістичність, психологізм, автобіографізм.

Ключові слова: дитяча проза, жанр, повість, казка, психологізм.

The article analyzes the works for the children by the modern Ukrainian writer Ivan Andrusiak and reveals the genre and stylistic features of the stories «Pinhvinik», «Eight Days of the Life of Burunduk» and the story-fairy tale «Stefa and her Chakalka». The author notes that these works are characterized by such features as realism, psychology, autobiography.

Key words: children's prose, genre, story, fairy tale, psychology.

Постановка проблеми. Сучасна українська дитяча проза – явище динамічне та розмаїте. Письменники не лише продовжують традиційні формули, реалізуючи в текстах переважно пізнавальну, дидактичну, розважальну мету, а й активно продукують нові теми та жанри відповідно до культурно-історичних і суспільних обставин. Попри значний підйом у розвитку сучасної дитячої літератури, дослідники вказують і на наявні проблеми. Зокрема – це нестача творів для дошкільнят, а також реалістичної та психологічної прози, що висвітлює взаємини батьків і дітей, їхніх ровесників; майже немає дитячої драматургії. Вказують дослідники і на слабкий рівень розвитку критики та теорії дитячої літератури [3]. Цими обставинами пояснюється актуальність нашої розвідки.

Якщо дитячі твори класиків (Л. Українка, М. Коцюбинський, В. Винниченко, М. Вінграновський) вивчені більш систематично, послідовно, то дослідженню сучасної дитячої прози присвячені лише окремі напрацювання К. Шулькової, Л. Овдійчук, У. Гнідець, Т. Качак, Г. Ткачук, О. Січкач, А. Бойчук, В. Грищук та ін. **Мета цієї статті** – простежити жанрові та стильові особливості сучасної дитячої прози в творчості Івана Андрусяка. Матеріалом нашого дослідження стали повісті «Пінгвінік», «Вісім днів із життя Бурундука» та казка «Стефа та її Чакалка».

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитяча проза Івана Андрусяка характеризується різноманітним жанровим наповненням. Переважну більшість творів складають ті, які визначені самим автором як повість або казка: «Хто боїться зайчиків» – повість-гра, «Магазин невидимих речей» – казка-гра, «Пінгвінік» – «садочкова» повість, «Стефа та її Чакалка» – дівчача повість, «Сорокопуди, або Як Ліза і Стефа втекли з дому» – дівчача повість, «Вісім днів із життя Бурундука» – повість, «Третій

сніг» – повість-казка. Окреме місце у творчому доробку письменника займають віршовані казки або віршодазки («Зайчикова книжечка»).

У порівнянні з народною творчістю літературна казка – молодий жанр, який являє собою синтез фольклорних традицій та авторської інтерпретації. Літературознавча енциклопедія подає таке його визначення: «художній твір письменника, який, модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо)». Таким терміном, як зауважує автор-упорядник енциклопедії Ю. Ковалів, називають й оригінальні авторські твори, в яких елементи реалій поєднані з вигадкою, яскравим фантазуванням [8, с. 568]. Повість нарівні з літературною казкою є одним із найпродуктивніших жанрів у дитячій літературі; обидва жанри легко піддаються трансформації та синтезу.

Дослідники зазначають, що постколоніальний статус української культури дав можливість сучасним дитячим письменникам розвивати теми, які раніше були неприйнятними для радянської літератури для дітей і юнацтва та розкривати ті проблеми, які актуальні для суспільства і дитини «тут і зараз» [6, с. 56]. У казках Івана Андрусяка ця риса найбільш помітно проявляється у реалістичному (як для дитини, так і для дорослого читача) відтворенні зовнішнього, актуального світу, а також – у психологізмі героїв і навіть сюжету (створення відповідних ситуацій). Зазвичай дитяча повість цього автора складається з розділів, розділи – з оповідань, що робить читання зручним, а запам'ятовування – легким.

Дослідниця Д. Анастасєєва зауважує, що літературна казка існує як авторський твір в одному варіанті, в ній спроектований час її створення і авторська концепція [1, с. 5]. Аналізуючи казку «Стефа та її Чакалка», вона зауважує, що топос, у якому починається та закінчується твір, абсолютно реальний – це місто Київ [1, с. 8]. До Києва читача відсилає авторська згадка про монументальну скульптуру «Батьківщина-Мати», розташовану на високому правому березі Дніпра: *«Бабаїха так само жила в пам'ятнику – але у величезній потворній тьоті з мечем над схилами Дніпра»*. А от ліс, в якому відбуваються головні події казки – це топос умовний.

Загалом же сюжетні колізії в «Стефі та її Чакалці» розгортаються в тому часі, в якому живе сам автор. Навіть у тій частині, яка є фантастичною, простір перебування героя є звичним і впізнаваним. Зв'язковою ланкою між реалістичним і казковим вимірами є прийом сну.

Письменник майстерно вводить в текст події чи обставини з особистого життя або ж натякає про них, підводить до такої думки читача. Так, головний герой повісті «Вісім днів зі життя бурундука» зовнішньо схожий з самим автором і носить його ім'я: Івась «*таку трохи товстенький*», «*щокастий*» і не любить точних наук [2, с. 5]. До автобіографізму відносимо час, обставини написання твору, які виражаються у переживаннях, спостереженнях, висновках, настрої персонажів. Л. Куца стверджує, що навіть без зазначення конкретних топонімів, але з наведенням низки автобіографічних відомостей читач може здогадатися, що події твору розгортаються на батьківщині самого автора [7, с. 105].

У казці-повісті «*Стефа та її Чакалка*» автобіографізм проявляється в змалюванні автором свого вже дорослого, сучасного життя. Так, персонажі казки носять імена його рідних (Стефа, Ліза – доньки автора), їхній тато пише статті, а мама – працює «вчителька вчительок» (викладачкою). Хоча й ім'я головної героїні змінено, автобіографізм закладено і в повість «*Пінгвінік*».

Дитяча проза Івана Андрусяка характеризується високим рівнем психологізму. Оповідач часто звертається до свого читача, намагається з ним ближче познайомитися, стати співтворцем сюжету, залучити до роздумів і створити атмосферу довіри. Івась Бурундук із повісті «Вісім днів із життя бурундука» дає обіцянки читачеві, ділиться своїми планами, рішеннями та почуттями (наприклад, злістю і симпатією до дівчачого персонажу – «*вертихвістки*»). Передфінальний момент у творі, коли Івась усвідомлює, як змарнував час у надії завести собі друга в особі «*антипка*» (чортика) – «дорослий» і драматичний: у душі хлопчика «було ніяк», а сам він замислився про сенс життя і про «*той, інший світ*».

По-дорослому звучать і міркування хлопчика про духовне. У його свідомості органічно існують поняття добра та зла, Бога і чорта, ангела-охоронця; йому знайоме мистецтво молитви. І саме сльози розчулення «освячують» його образу та страждання. Загалом протягом сюжету цієї повісті читач спостерігає, як формується характер головного персонажа. Казкотерапевт Катерина Єгорушкіна в післямові до казки зазначила, що це історія про «безцінний досвід цілеспрямованості...самостійного мислення, прийняття власних рішень, відповідальності за їхні наслідки» [2, с. 67].

«Пінгвінік» Івана Андрусяка охарактеризовано як «чи не першу психологічну повість» для дошкільнят. Психологізм цього твору розкривається на рівні творення образів, у діалогах, у міркуваннях персонажів і самого оповідача. Специфіка образу головного

персонажа – в його ранньому віці та похідних від цього факторів. Дорослий читач може спостерігати, як у дитини формується свідомість, мислення, як відбувається опанування оточуючої дійсності і яким цікавим є для дитини вивчення способу життя дорослих. Юні читачі можуть відкрити для себе не лише інформацію про гігієну, хвороби, обов'язки, соціальні ролі, а й про почуття і людські стосунки. Автор привідкриває завісу над природними для дорослої психології, хоч і різними наслідковими явищами – симпатією, дружбою, неприязню, конфліктами та навіть сімейними труднощами (як у випадку з Олею, чії батьки розлучаються).

До психологізму в прозі Івана Андрусика віднесемо і розкриття проблеми «батьків і дітей» [1, с. 5]. Так, у казці «Стефа та її Чакалка» маленька героїня так сприймає буденні родинні клопоти: *«...Стефа розсердилася. У неї тоді був, як іноді каже тато, невдалий день...Усе почалося з того, що мама, забираючи Стефу з садочка, не повела її, як завжди, на майданчик. Мамі не було коли... Утім, це був лише початок. Бо потім тато прийшов із роботи голодний, як пес, і злий, як пантера. І доки він кого-небудь не перекусить, до нього краще не соватися, лише поцілувати – і все... Одначе, навіть подобришавши, тато зі Стефою не грався. Він увімкнув комп'ютер і сів писати статтю»* [3, с. 7-9].

Подібно до Івася Бурундука, Стефа володіє знаннями про Бога: *«Мої батьки теж, коли моляться перед сном, просять не галасувати. Бог любить, щоби з ним у тиші спілкувалися...Бог добрий, він нам допоможе. І нагодує. Треба лише попросити. У тиші»* [3, с. 28-29].

Реалістичність казок-повістей Івана Андрусика проявляється у вирішенні «широкого кола питань, які постають у свідомості сучасного автора як реакція на складні соціально-політичні та культурологічні проблеми» [1, с. 5]. Іван Андрусик «на перехресті традицій творить нову дійсність, яскраво забарвлену сьогоднішнім» [7, с. 103]. У казці «Стефа та її Чакалка» автор порушує «дорослі» – економічні, політичні проблеми через сприйняття дитиною: *«Запарки у тата були щотижня. Їх вигадували політики. Це такі погані дяді й тьоті, яких показують по телевізору. Чакалки теж погані, але їх не показують. Це тому, що Чакалки не платять копійчку. А політики платять, але їм треба писати статтю. Не буде статті – не буде копійчки, а не буде копійчки –смоктатимемо лапу»* [3, с. 7].

За допомогою художнього засобу алюзії, автор торкається питань і культурологічного плану. Так, сестрички ведуть діалог про

двох знакових постатей в українській культурі – поетів Тараса Шевченка та Богдана-Ігоря Антонича, хоч і своєю, дитячою мовою: *«Ти ж навіть не знаєш, хто такий Шевченко. – Як це не знаю?! – обурилася Стефа. – Нам про нього в садочку розказували, як він неба шукав. І тато книжечку читав... – Та не неба він шукав, а стовпів, які небо підпирають. І лише тоді, коли був такою малявкою, як ти. – А цей... А-ан...тонич – хто? Пташка така? – Яка пташка? – Та... на вишнях жив... – Поет він. Хрущем був. – Ким?! – Жуком таким. Травневим»* [3, с. 8]. Перебуваючи у школі Чакалки, пригадує Стефа і дитячий віршик Олександра Олесея.

Стиль Івана Андрусяка характеризує мовне багатство його творів. У творах для дошкільнят і дітей початкової школи, розповідаючи про пригоди своїх героїв, автор наслідує дитячу вимову, тим самим адаптуючи маленьких читачів (слухачів) до друкованої історії. Так, хлопчика, нового сусіда Катрусі з «Пінгвініка» звать Шашко, житло для його сім'ї допомагає знайти «ерелентор», Катруся в садочку «нямає». Ірця з «Стефи та її Чакалки» ходить у «лясельну» групу, а Стефа, коли забуде, зве тата «татою». У повісті «Пінгвінік» темі дитячої мови відведено епізод, а перший розділ має назву «Катрусячою мовою». Головна героїня Катруся розмірковує про те, як розмовляють інші діти та як розмовляє вона сама (Леся – «лесячою»). За аналогією утворені прикметники «чакалячий», «хом'ячачий». Проте дитяча мова – це не тільки специфічні слова, а й цілий комплекс вираження емоцій, почуттів, упоратися з якими можуть лише мама, тато або добра вихователька «Тоніна». Інтуїтивно, відчувши щирість і турботу, діти сприймають її як чиясь маму або ту, яка прийшла «замість маму».

Повість «Вісім днів із життя Бурундука» містить ту лексику, яка близька та зрозуміла дітям середнього шкільного віку. Показовим є епізод, у якому діти грають у футбол. Автор описує враження героїв із захватом, експресивно, так, як би про це розповіли в реальності самі ж гравці: *«Ти ніколи в житті не бачив такого пасу! Краса! Лялечка, а не пас!», «Пальнув зльоту», «Затялись – і край!», «Ну, гра так складалася, розумієш?!», «Ой, і ота задержівістка, кісочки-бантики-сусі-пусі».*

Щоб стати ближчим до юного читача, автор послуговується не лише дитячою лексикою, а й зменшено-пестливими словами, при чому в значній кількості. Емоційно забарвлені слова передають почуття ніжності, батьківської любові та турботи: *сміхотунчик, борщик, пальчик, копієчка, нізя, буцнути, ковдерка, ліжечко, оченята, щічки, олійка*. Звертання теж вжиті у зменшеній формі: *Стефця, Ірця, Лізонька, Івась, Богданчик*.

Мовлення героїв насичене фразеологізмами, приказками: «і в ус не дме», «й рiски в ротi не мали», «пригода – вона і в Африці пригода» («Стефа та її Чакалка»), «не дати в кашу наплювати», «чужа сім'я – темний ліс» («Пінгвінік»), «ще куди не йшло», «гріха тати», «клепку мати», «руки не доходили», «боком вилізе», «як кіт наплакав» («Вісім днів з життя Бурундука»).

В. Расихіна, аналізуючи збірку поезій «Чупакабра та інші зайчики. Усе солодший сад», зазначає, що поетичному стилю автора притаманні експеримент та імпровізація, а як наслідок – активне творення неологізмів [8, с. 26]. У казці «Стефа та її Чакалка» теж простежуємо вживання новотворів на зразок «татійка» (тобто татова донечка, улюблена татова донечка), «мамійка», «сестрійка», «бабусійка».

Висновки. Дитячі твори Івана Андрусяка мають глибоке філософське підґрунтя, вони розв'язують важливі моральні, психологічні та соціальні питання. Написані для дітей, вони з легкістю залучають до прочитання і дорослих. Жанр, яким найчастіше послуговується письменник – це казка або повість, яким властиві реалістичність, психологізм, автобіографізм. Тексти характеризуються лексикою, яка повною мірою відображає світ дитини та додає колоритності індивідуальному стилю автора.

Література

1. Анастасьєва Д. «Стефа і її Чакалка» Івана Андрусяка: центральні та периферійні функції казки. Наукові праці. Філологія. Літературознавство. Том 166, №154. 2011. С. 4-8.
2. Андрусяк І. Вісім днів із життя Бурундука. Київ : Грані-Т. 2012. 72 с.
3. Андрусяк І. Стефа і її Чакалка: дівчача повістина. К. : Грані-Т. 2007. 64 с.
4. Андрусяк І. Пінгвінік: «садочкова» повість. Київ : Грані-Т. 2013. 82 с.
5. Безлюдько І. Проблеми та перспективи сучасної української дитячої літератури. URL: <https://vseosvita.ua/library/problemi-i-perspektivi-sucasnnoi-kraïnskoi-ditacoï-literaturi-58994.html> (дата звернення: 03.10.2018).
6. Качак Т. Подолання тематичних табу в сучасній українській прозі для дітей та юнацтва: постколоніальна практика. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Філологія. Літературознавство. 2014. Т. 240, Вип. 228. С. 51-58.
7. Куца Л. Гра хронотопів у повісті Івана Андрусяка «Вісім днів із життя Бурундука». Наукові записки Бердянського

державного педагогічного університету. Бердянськ : БДПУ : ФОРТ Ткачук О. В. 2016. С. 103-112.

8. Літературознавча енциклопедія: У 2-х т. / авт. - уклад. Ю. І. Ковалів. Т. 1. Київ : ВЦ «Академія». 2007. С. 568 (Енциклопедія ерудита).

9. Расихіна В. Жанрово-стильові особливості збірки «Чупакабра та інші зайчики. Усе солодший сад» І. Андрусяка. Збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми слов'янської філології» / Укладач І. М. Бакаленко. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. С. 24-28.



УДК 821. 161. 2'06

*Шипка О. А.,
магістрантка*

ОБРАЗ УКРАЇНИ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ГНАТЮКА

У статті йдеться про творчість одного з найбільших співців України, долі українського народу, гідного Шевченкового спадкоємця, поета-шістдесятника, нашого земляка, уродженця села Дзвиняча Збаразького району Івана Федоровича Гнатюка. Досліджено особливості поетичного стилю письменника, систему лексичних художніх засобів, які використовує автор для змалювання образу України.

Ключові слова: *Україна-мати, батьківщина, поетична традиція, метафора, порівняння, метонімія, провідні мотиви, верба, калина, трагічне осмислення.*

The article deals with the work of one of the greatest singers in Ukraine, the destiny of the Ukrainian people, worthy Shevchenko's heir, a sixteenth-century poet, our fellow countryman, a native of the village Dzvinyacha Zbarazhsky district of Ivan Fedorovich Hnatyuk. The features of the poetic style of the writer, the system of lexical artistic means used by the author to depict the image of Ukraine are explored.

Key words: *Ukraine-mother, homeland, poetic tradition, metaphor, comparisons, metonymy, leading motives, willow, feces, tragic comprehension.*

Виклад основного матеріалу дослідження. Складним і жертвним був шлях українського народу до створення незалежної держави на порозі двадцять першого століття. У перші роки після війни, коли на західноукраїнських землях точилася національно-визвольна боротьба, у сталінські катівні та концтабори потрапили тисячі безневинних юнаків і дівчат Тернопільщини. Серед них – поети Іван Гнатюк, Галина Гордасевич, Микола Дубас, Григорій Радосівський, Микола Волощук та ін. Життя і творчість поетів цієї плеяди засвідчує: духовна свобода завжди була ворожою унітарному ладові. Тюрми та заслання багатьом із них вкоротили вік, забрали здоров'я, не дали можливості на повну силу розкрити свій талант. Та особистим прикладом (творчістю, покривдженою долею) вони здобули найвищу нагороду: любов і визнання українського читача. Творчість Івана Гнатюка патріотична найвищою мірою.

«Як не жилось мені – не заздри я нікому,
Я тільки ним живу і житиму незмінно, –
Воно мені – як хрест, але я весь у ньому –
В твоєму імені святому,
Україно» [8, с. 77].

«Іван Гнатюк – один з найпристрасніших патріотів України, поет-страдник, поет-громадянин, співець долі українського народу. Усе своє життя він шукав можливості сказати правду нашому народові про нього ж самого, будив його національну душу й історичну пам'ять» [10]. Та найголовніше – із власних страждань, власного болю, пройшовши стежками Колими, будував для українців Україну, будував словом і громадянською позицією, твердістю і непоступливістю, самозреченням і самопосвятою найвищої ідеї – національній. Україна для поета – понад усе, Україна – до межі, до останнього подиху, Україна – до «перетління» її болем.

«Перетлію болем України,
Чи згорю, як порох на вогні, –
Все одно діждуся переміни,
За бодай хоч виду у вікні» [2, с. 574].

Відомо, що в сучасній поезії лексема Україна функціонує як символ вітчизни, рідної, омріяної, далекої, занапащеної, гордої, нескореної. Таке прирощення символічної семантики зумовлене суб'єктивними та часовими чинниками. Цікаво, що поетичне око Івана Гнатюка немовби сфокусувало погляди емігранта, в'язня,

дисидента – і перед читачем постав образ отчої землі, сповнений тривоги, хвилювання, розпачу, розчарування, туги, а найбільше – любові.

«Десь на краєчку світу – Україна
Живе в мені, захована в сльозу.
Я позбиваю лікті і коліна,
Але дійду до неї. Доповзу» [7, с. 13].

Наведені рядки актуалізують в уяві читача концепти: «любов», «дорогоцінність», «тривога», «наполегливість у досягненні мети».

У деяких поетичних текстах Івана Гнатюка слово *Україна* вживається як символ місця народження людини, таким чином розширюється сприймання просторового безмежжя рідної землі. Наприклад:

«У кожному звуці живе Україна –
Високі могили й широкі степи,
І мати, що мовчки стає на коліна,
Неначе благає когось: заступи!» [8, с. 31].

Особливе місце у Гнатюковій ліриці посідає образ України-матері, асоційований то з власною матір'ю, селянкою-трудівницею, то зі «страдницею німою» [2, с. 618], то з «жебраккою» [1, с. 26], але «моєю найсвятішою» [3, с. 15] і «неподільною» [3, с. 27]. Особисті почуття поета – синівська пошана й ніжність, довічна спокута за страждання, яких мати зазнала через синову недолю, накладаються на постійну тривогу й біль за батьківщину. Про що б не думав поет, а думки мимоволі притягуються до одного: вболівання за долю України. «Філософія серця» Івана Гнатюка повністю замкнена на долі народній [10, с. 143]. Він боявся лише не стати на чужу путь, а йти своєю дорогою, не втомлювався повторювати, що знову і знову вибрав би своє життя. Через те ніколи не кааявся, що на каторзі віддав молодість, здоров'я, а готовий був віддати і життя за Україну.

«Якби мене спитав хтось пещений і ситий,
Чи варто жити так, як я – на Колимі,
Я б відповів йому, що краще вік прожити
На каторзі, ніж день – в духовному ярмі» [2, с. 391].

У самій суті Гнатюкової поезії закладене особливе ідеалізуюче сприймання образу України, при художній реалізації якого відображається індивідуальна психологія автора. Як певний феномен, що для нього був недосяжний у конкретно-життєвій ситуації, а міг бути наблизений лише уявно, що не на таку Україну лягали кістями в сибірські мерзлоти тисячі й тисячі її вірних дітей, сам образ як ідеал не втратив у контексті Гнатюкової поезії своєї чітко акцентованої й переконливої позитивної конотації.

«Вже воскресають з попелу і тліну
Не тільки храми – капища святі –
Коли ж бо Ти воскреснеш, Україно,
Розіпнута на глумі і хресті?» [2, с. 651].

Варто зазначити, що в Гнатюка всі символічні прирошення та семантичні комплекси, які виникають навколо концепту *Україна*, – завжди позитивно марковані. Поет жодного разу не дозволив собі поверхнево чи зневажливо висловитися про свою Вітчизну. Образ України постає в поезії Івана Гнатюка і через інші лексичні одиниці: *батьківщина*, *домівка*, *мати*. Із давніх-давен людство зверталось і звертається в піснях і молитвах, віршах і поемах до своєї берегині – до матері, уславлюючи її благословенне ім'я. Мати дарує людині життя, надихає на добрі справи, віддає все, що має: тепло душі, своє серце і безмежну любов. Її колискові супроводжують нас упродовж всього життя, а мудре слово допомагає долати труднощі.

«Хочеться серце своє
В теплі долоні покласти,
Бо материнської ласки
Часом йому – не стає» [2, с. 6].

Розкриття семантики образу України у Гнатюка часто відбувається через мотиви ностальгії, туги, печалі, плачу. Це видно на прикладах поезії періоду колимської каторги.

«І та весна, що прийде неодмінно,
І ті колимські – в мрях – солов'ї, –
Усе мені нагадає її –
Мою забуту Богом Україну» [2, с. 499].

Кращі сторінки поезії І. Гнатюка – традиційна за формою, проте сповнена непідробної щирості та несподіваних асоціацій пейзажна лірика. Поет любив усі пори доби та року й умів їх показувати так, ніби бачив уперше, ніколи не повторюючись, відкриваючи в знайомому несподівані відтінки. У змалюванні ліричного образу України провідну роль відіграють назви дерев. Одним із найпотужніших символічних дендронімів, який уособлює образ рідної землі, в Івана Гнатюка виступає *калина*. Калина – це символ вогню, сонця, неперервності життя, роду, українців, України, символ дівочої чистоти і краси, вічної любові, кохання, вірності, гармонії. Калина символізовує також українське козацтво, єдність нації, народні звичаї, традиції:

«Вдивлявся я в холодну однотонь –
І лиш тоді побачив, коли глянув,
Як життєдайно кров'ю пломеніло
На сніжнім фоні полум'я *калини!*» [9, с. 138].

«Гей, *калинова* гілко, не гни голови –
Червінкового гроння, що гнеться донизу!
Загоряється ліс дивозлоттям – диви! –
І ростки непокірно сміються з-під хмизу» [2, с. 86].

Цікавою є символічна паралель *верба* – *Україна*. Образ верби також набув значної популярності в поезії автора. Він асоціюється з нелегким життєвим шляхом, втратами, трагічною долею народу.

«Вербниця – а котики вербові
Ще й у сні не бачили тепла» [9, с. 560].
«Схилиються верби, задивлені в воду,
І йдуть козаки у визвольний похід, –
Не пісня – а біль невмирущого роду,
Що волі шукає навпомацки, вбрід» [9, с. 27].

Знаковим, на нашу думку, є образ тополі. В аналізованих поетичних творах Івана Гнатюка символіка тополі пов'язується з Україною, з її трагічною історією, сивиною матері, долею батьківщини.

«Як на полях тополя рвійна
З гарячим вітром на гіллі,
Я круто ріс, але коріння
Не вирвав з рідної землі!» [4, с. 130].
«Малоросією наречена в неволі,
Позбавлена у ній і долі, і мети,
Ховалась в образах калини і тополі,
Аби хоч душу в них – в їх назвах – зберегти» [4, с. 644].

Як відомо, лексема *вишня* символізує світове дерево, життя. У свідомості українців вишня – це рідна домівка. У контексті Гнатюкової поезії вишня, насамперед, уособлює Україну, рідну землю, матір. Здається, ніхто з поетів після Т. Шевченка та І. Франка так зворушливо не опоетизував образ рідної землі.

«І важко билась крилами об стіни
Його печаль, загорнута в п'їтьму,
Немов у сні не вишня – Україна
Вишнево так явилася йому» [9, с. 143].

Для поетичного змалювання образу України слугує цілий арсенал лексичних засобів: різні види метафор, епітети, порівняння, метонімія. Так, найчастотнішою, за нашими підрахунками, є метафора-уособлення та ґенітивна метафора. Наприклад: «зима здуріла від зловтіхи – сама вже ловить дрижаки» [1, с. 17], «важко билась крилами об стіни його печаль» [9, с. 143], «калинова гілко, не гни голови», [2, с. 86], «вже роздягнулись гаї, небо, линяючи, блідне» [1, с. 17] та ін. Ґенітивні конструкції метафоричного змісту

крик душі, гомін неба, подих світань, рай радості, пекло мук дають можливість простежити власне авторські особливості бачення світу чи образу.

Досить часто автор застосовує порівняння: «як біженці, вертаються бусли» [1, с. 9], «іду по слові, як по лезі» [1, с. 37], «лину до тебе, як птах» [3, с. 19], «день сьогодні світлий, як молебень» [3, с. 61], «печаль нахлинула, як хвиля» [3, с. 49], «де люті морози і голод – як спрут» [6, с. 46]. Дещо рідше знаходимо приклади метонімічних перенесень: «...це театр, де п'яні златоусти сумнівних дівок мають за богинь» [1, с. 55], «Приходить часто уві сні, моє село, до мене» [7, с. 99], «...закінчивши власну одиссею. . . піду» [7, с. 52] тощо.

Висновок. Проведений нами аналіз переконує: центральним образом поетичної творчості Івана Гнатюка є образ України. Для змалювання рідного краю автор найчастіше використовує лексеми-символи: *верба, калина, вишня, тополя*.

Художні засоби – метафори, епітети, порівняння, метонімія – є основою майже кожної поезії, присвяченої Україні. Вони допомагають зрозуміти внутрішній стан митця, передають настрій поетичних творів і підкреслюють своєрідність бачення поетом навколишньої дійсності; виконують стилістичну, композиційну та сюжетотворчу функції.

Література

1. Гнатюк І. Ф. Меч Архистратига. Поезії. Харків : Майдан, 2000. 112 с.
2. Гнатюк І. Ф. Вибрані вірші та поеми. Львів : Червона калина, 1995. 672 с.
3. Гнатюк І. Ф. Благословляла мати на дорогу. Вірші та поеми. Київ: Веселка, 1994. 95 с.
4. Гнатюк І. Ф. Осіння блискавка. Поезії. Львів : Каменярь, 1986. 103 с.
5. Гнатюк І. Ф. Життя. Поезії. Львів : Каменярь, 1972. 40 с.
6. Гнатюк І. Ф. На тризні літа. Поезії. Харків : Майдан, 2002. 112 с.
7. Гнатюк І. Ф. Хресна дорога. Вірші та поеми. Київ : Український письменник, 1992. 190 с.
8. Гнатюк І. Ф. Нове літочислення. Вірші та поеми. Київ : Рад. письменник, 1990. 99 с.
9. Гнатюк І. Ф. Хресна дорога. Поетичні твори. Харків : Майдан, 2004. 820 с.

10. Іван Гнатюк: життя і творчість: документи, світлини, ілюстрації, твори, спогади, літературознавчі матеріали, листи / упор. Г. М. Капініс. Львів : Сполом, 2018. 284 с.



УДК 82. 00

Якимович В. А.,
здобувач

РОЛЬ СТЕРЕОТИПУ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ПРЕДСТАВНИКА ІНШОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті аналізується роль стереотипу у формуванні образу представника іншої етнокультури в художній літературі. Наведені дефініції стереотипу, соціального та етнічного стереотипів. Підкреслюється, що стереотипи можуть бути як позитивними, так і негативними; це залежить від політично-економічних обставин і позиції автора художнього твору. Саме письменникам і публіцистам, а також науковцям і мандрівникам належить значна роль у візуалізації етнокультурних і національних образів інших народів та інших країн. Стверджується, що стереотипні уявлення про «інонаціональне» – це уявлення про стереотипи поведінки, спілкування, сприйняття серед «чужих» у межах «чужої» культури. Національні образи, картини світу специфічним чином відображаються, у першу чергу, в художній літературі. За В. Хоревим констатується, що саме література визначає стереотип про «іншого» в масовій свідомості, його загальний напрямок, а також схематичний образ. Наводяться приклади візуалізації стереотипів, зокрема у творах Марії Матіос та Діни Рубіної.

Ключові слова: стереотип, етностереотип, національний образ, імагологія, «свій», «чужий», художня література.

The role of stereotype in forming representative image of another culture in fiction is analyzed in the article. Definitions of stereotype, social and ethnic stereotypes are given. It is emphasized that stereotypes can

be both positive and negative; it depends on the political and economic circumstances and the position of the author. Writers and journalists, as well as scholars and travelers, play a significant role in the visualization of ethno-cultural and national images of other peoples and other countries. National images, pictures of the world are specifically reflected, first of all, in fiction.

Key words: *stereotype, ethno stereotype, national image, «own», «stranger», fiction.*

Постановка проблеми. На думку літературознавця В. Орехова, найважливіша проблема імагології – частка участі у формуванні образів країн і народів (у творчості окремих авторів і загальнолітературному контексті) трьох основних компонентів: об'єктивних причин (історичних, політичних, соціальних), суб'єктивних факторів (особистих авторських вражень, вболівань) і традиційних уявлень. Перших два аспекти, стверджує науковець, постійно потрапляли в коло уваги компаративістів і тому є найбільш дослідженими. Що стосується третього фактора, то, за твердженням В. Орехова, він не був предметом постійних зацікавлень літературознавців [10, с. 7]. Науковець вважає, що «без урахування ролі традицій неможливо в повній мірі постичь сутність формування інонаціональних образів і типологій і вивчити закономірності їх функціонування в літературі. Наблюдения за процесами літературного відображення характеристик інонаціональних держав і народів свідчать, що в суспільстві і художньому свідомості народу-реципієнта існує ряд традиційних, стереотипних формул, або моделей, не піддаються миттєвими модифікаціям під впливом історичних і політичних змін. Наявність таких стабільних структур диктує безумовну необхідність вивчення їх ролі і значимості» [10, с. 8].

Термін «стереотип» у науковому вжитку порівняно недавно. Уперше його використав американський журналіст У. Ліппман у книжці «Громадська думка» (1922), описуючи суб'єктивні образи етнічних груп. Більшість науковців вважають, що стереотипи є спрощеним (узагальненим) уявленням особи або групи про себе, а також про інших осіб або групи.

У. Ліппман також подав визначення соціальних стереотипів, зазначивши, що вони «упорядковані, детерміновані культурою «картинки світу» в голові людини, які, по-перше, економлять її зусилля при сприйнятті складних соціальних об'єктів і, по-друге, захищають її цінності, позиції та права» [8, с. 59].

Стереотип є предметом зацікавлення у галузях філософії, соціології, психології та літературознавства. Соціальне походження стереотипів та необхідність їхнього втілення в суспільстві в різних формах і проявах викликають візуалізацію стереотипних суджень в анекдотах, популярних прозових творах, а також в нотатках мандрівника та нарисах публіциста.

Стереотипи – це спрощені образи, які неминучі. З цього приводу Дж. Лірсен зауважив, що ми як приватні особи знаємо переважно іноземні культури (та й власні) не безпосередньо, а з їхньої репутації, усталеної громадської думки про них, їхнього розголосу [16, с. 1].

Національний стереотип виступає посередником між тими чи іншими культурами і є своєрідним розпізнавальним знаком. «На стадії свого початкового формування він може закріплювати якісь результати пізнання, але потім, абсолютизуючи ці відносні результати, – зазначає І. Дзюба, – стає на заваді пізнанню і може деформувати людську свідомість та людські відносини» [1, с. 253]. Проте, на думку Пажо, «стереотип постає не як знак, а як сигнал, «що відсилає до єдиної можливої інтерпретації» [12, с. 403]. Деякі науковці інколи скептично ставляться до об'єктивності та цінності під кутом зору інформації стереотипів. Саме тому імагологів не стільки цікавить питання правдивості репутації національних стереотипів, а чому їй довіряють? Лірсен вважає, що стереотипи можуть бути як позитивними, так і негативними, що залежить від політично-економічних обставин і позиції автора художнього твору. Отже, зміна політичних обставин призводить до зміни художнього образу певної країни у зв'язку зі зміною ставлення до неї.

Саме письменникам і публіцистам, а також науковцям і мандрівникам належить значна роль у візуалізації етнокультурних і національних образів інших народів та інших країн.

Мета статті – проаналізувати основні фактори та процеси існування й функціонування стереотипів на матеріалі художньої літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основні фактори та процеси існування й функціонування стереотипів на матеріалі художньої літератури досліджували українські науковці З. Алієва («Архетипні риси ментальності в імагологічних літературознавчих студіях»), В. Будний («Розгадка чарів Цірцеї: національні образи та стереотипи в освітленні літературної етноімагології»), Лисак Н. С. («Національна ідентичність та національні образи в літературі: розходження і точки дотику»), Н. Кіор («Літературна імагологія:

вивчення образів інших етнокультур у національній літературі») С. Котова («Образ чужого і образ ворога: імагологія в сучасних міждисциплінарних гуманітарних дослідженнях»), С. Філюшкіна («Национальный стереотип в массовом сознании и литературе (опыт исследовательского подхода)») та інші, а також зарубіжні літературознавці Г. Дізерінк, Дж. Лірсен, В. Хорев, Папілова, К. Рябчикова, Т. Малікова.

У своєму дослідженні *Imagology: on using ethnicity to make sense of the world* (2016) Лірсен запропонував власний метод аналізу етностереотипів (етнотипів). Він складається з інтертекстуального, контекстуального та текстуального компонентів. Інтертекстуальний рівень передбачає етнічну характеристику стереотипу та її класифікацію. Контекстуальний рівень пов'язаний з історичною, політичною та соціальною обумовленістю етностереотипу. На текстуальному рівні аналізу розглядається функціонування етностереотипу безпосередньо в художньому тексті. Лірсен вважає, що, аналізуючи етностереотип, увагу потрібно звертати не лише на етнічну приналежність літературного персонажу, а також на стать і соціальний статус; ці три компоненти розглядати як взаємопов'язані [16].

Одна з особливостей стереотипного мислення – це намагання відділити себе, «своїх» від «інших» «чужих». У першу чергу, негативні національні стереотипи знайшли відображення у масовій культурі, а саме анекдотах. Що стосується фольклору та художньої літератури, то тут використовують негативні національні стереотипи з ідеологічною метою, особливо, коли між країнами існує довготривале протистояння. Наприклад, між Україною та Польщею, між Україною та Росією.

Так, заслуговує на увагу літературознавче дослідження візуалізації стереотипів в художній літературі «Национальный стереотип в массовом сознании и литературе (опыт исследовательского подхода)» С. Філюшкіної. Авторка стверджує, що «имея дискурсивную природу, национальный стереотип и миф обретают благоприятную сферу бытования в художественной литературе, и здесь для исследователя предстает почти безбрежное поле. Встает вопрос о роли литературы в закреплении стереотипов и мифов или, напротив, – в полемике с ними; о разных формах использования стереотипных образов для реализации художественного сознания автора, утверждения в произведении его концепции мира и человека» [14, с. 146].

У стереотипному оцінюванні часто виникають випадки взаємної неприязні. До прикладу, українці та поляки створюють негативні

образи один одного, що пов'язано з історичною минувиною. Народ, пригнічений сусідом-агресором, створює його негативний образ, що відбилосся в художній літературі. Філюшкіна підкреслює, що «<...налицо стереотип не просто поляка, а ляха. Образ "ляха" одночасно и уже, и выразительнее, чем поляка, и имеет весьма примечательные коннотации – теологическую, социальную и историческую.

«Лях» – это католик, угроза православной вере, это представитель господствующих кругов, угнетатель, это давний враг, с которым всегда приходилось воевать» [14, с. 146]. Стереотип «ляха», зокрема, зустрічається у творчості Тараса Шевченка («Гайдамаки», «І мертвим, і живим. . .») та Миколи Гоголя («Тарас Бульба»). Також негативне змалювання образу іншого, а саме ляха, характерне творчості «Гомера ХХ століття» Уласа Самчука (збірка оповідань «Месники»).

Нідерландський імаголог Дж. Лірсен вважає кінцевою метою дослідження образів теорію культурних чи національних стереотипів, стверджуючи, що останні є інтертекстуальними конструктами, які апелюють не до дійсності, а репрезентують співвідношення між текстами [9, с. 370]. Як зазначає науковець, національні стереотипи «передусім та найбільш ефективно формулюються, увічнюються та поширюються в полі художнього вимислу та поетичної літератури» [9, с. 369] та актуалізують у свідомості реципієнта відповідні характеристики й образи.

За твердженням В. Будного, «національний стереотип – це посередник між нами та іншими культурами, їх неповноцінний еквівалент, своєрідний розпізнавальний знак, який має дуже умовний зв'язок із тими реаліями, які в етнопсихології називають національним характером. Такі стійкі уявлення формуються та еволюціонують упродовж тривалого історичного процесу міжнаціонального й міжкультурного спілкування, коли етнічне "Ми" самоідентифікується, зіставляючи себе з іншими етносами» [2, с. 55].

Стереотипні уявлення про «інонаціональне» – це уявлення про стереотипи поведінки, спілкування, сприйняття серед «чужих» у межах «чужої» культури. Таким чином, літературний образ «інонаціонального» «стал представляється варіантом міжкультурного діалога, в котром на перше місце виходять пріоритети, ценности, представления – общества, человека, социальной группы о себе, «другом», эпохе, традиции, мире, реальности» [7, с. 15].

В. Хорев підкреслює, що імагологія вивчає національні образи, картини світу, що специфічним чином відображаються, у першу чергу, в художній літературі. Науковець стверджує, що саме література визначає стереотип про «іншого» в масовій свідомості, й його загальний напрямок, а також схематичний образ [15, с. 9].

Зокрема, О. Папілова імагологічне поняття «чужий» (тобто його менталітет, характер, цінності, поведінку, сприйняття світу) пов'язує з етностереотипами. Особливості візуалізації образу чужого, іноземця зумовлені «*модусом художественности и жанром*» [13]. Папілова констатує, що «создателем образа чужестранца в художественной литературе выступает автор с его личным мнением, мировоззрением, творческим замыслом и опытом восприятия «чужой» нации» [13].

До прикладу, українська письменниця Марія Матіос стверджує, що її проза – проза так званого історико-психологічного стибу, що відтворює події 30-50-х років минулого століття на західноукраїнських землях [10]. Матіос М. пише: «не знаю жодного читача, який би оскаржував правду часу в моїй «Нації» [10]. Митець слова візуалізує стереотипи «інших». Так, для української письменниці чужорідними, тими, що несуть небезпеку, загрозу життю мешканців Західної України, були представники окупаційних румунської, польської та німецької влади. Проте, стверджує авторка у своїх творах «Нація», «Солодка Даруся», «Москалиця» найбільше зло принесла на буковинські землі радянська влада, яка не рахувалася з інтересами корінного населення, застосовувала жорстокий терор, в якому значне місце займали арешти, виселення і навіть фізичне винищення людей.

У художніх текстах митці слова використовують стереотипи задля підсилення експресивності зображуваного: «референцію до стереотипних національних характеристик, цінностей, традицій, поведінки, типове сприйняття образу іншої нації, свідоме використання іншомовних слів з певної сфери лексики тощо» [5, с. 8-9].

Етнічні, або національні стереотипи – це також уявлення про типові зовнішні ознаки та риси характеру. Вони зустрічаються в осіб певної нації, а також виступають частиною кожного національного образу. Саме тому в художніх текстах використовується специфічне маркування представника певної нації згідно стереотипних уявлень. До прикладу, у прозі російсько-єврейської авторки Діни Рубіної особливе місце займає єврейська тема. Письменницю, яка вихована в бікультурному просторі, цікавить, що відрізняє росіян і євреїв від інших народів. Використовуючи автобіографічний матеріал, Діна Рубіна не акцентує на стереотипній моделі

сприйняття євреїв іншими народами, тим самим не протиставляючи їх представникам інших національностей.

Стереотипи існують протягом тривалого часу, при тому негативне в них, особливо в образі «чужого», превалює над позитивним. У художній літературі стереотипний образ стає більш динамічним, багатограним і, головне, індивідуалізованим.

Перефразовуючи висловлювання І. Кона, ми можемо стверджувати, що образи «свого» і «чужого» в літературі і мистецтві можуть дати «для розуміння етнічних стереотипів і міжнародних відносин набагато більше, ніж анкетний опитувальник» [6, с. 93].

В. Будний з'ясував, що тексти «які стосуються національного характеру, довіряють не безпосередньому спостереженню дійсності, а вже існуючій репутації: часто цитуються або згадуються попередні автори, котрі, своєю чергою, залежать від ще раніших джерел. Інакше кажучи, референціальний, означувальний процес у національних стереотипах відбувається не між текстом і реальністю, а між текстом і текстом. Національні стереотипи – це інтертекстуальні конструкти, успадковані від попередньої текстуальної традиції, які повністю затіняють безпосереднє сприйняття дійсності. Вони викликають те, що по-німецьки називають Aha!-Effekt: загальники «наївний шотландець», «гордий іспанець» звучать звично, і тому публіка плутає звичне з дійсним» [2, с. 56].

У своєму дослідженні «Imagology: on using ethnicity to make sense of the world» (2016) Й. Лірсен переглянув тезу про те, що лише художня література має привілеї в поширенні стереотипів. Тепер вона поступається телебаченню, музеям, і навіть пам'ятникам та коміксам [16].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, етнічні стереотипи передають від покоління до покоління досвід, соціальний, моральний, культурний, звичаї та цінності етносу. Стереотипи спрощено, але вони емоційно оцінюють представника етносу. Стереотипні уявлення про «іннаціональне» - це уявлення про стереотип спілкування, розуміння та поведінки серед «чужих» в межах «іншої» культури. Проте, на нашу думку, варто постійно пам'ятати про суб'єктивний характер оцінок письменників, що пов'язано з їхнім особистим досвідом перебування в країні, про яку йде мова, про літературні традиції і т. інше. Це, зокрема, стосується творів Марії Матіос та Діни Рубіної, в яких відображені стереотипи українців, росіян та євреїв.

У подальшому плануємо акцентувати увагу на стереотипних образах «своїх-чужих» у творах Марії Матіос та Діни Рубіної, які ще не ставали предметом компаративного зіставлення.

Література

1. Будний В. В., Ільницький М. М. Порівняльне літературознавство: підруч. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія». 2008. 432 с.

2. Будний В. Розгадка чарів Цірцеї : національні образи та стереотипи в освітленні літературної етноімагологія. СІЧ. № 3. 2007. С. 52-63.

3. Зашкільняк Л. Історичні міфи і стереотипи та міжнаціональні відносини в сучасній Україні: колективна монографія / за заг. і наук. ред. Л. Зашкільняка. Львів, 2009. 472 с.

4. Ільницький М. М., Будний В. В. Порівняльне літературознавство : навч. посіб. у 2 ч. : Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, ч. 1 : Лекційний курс, 2007. 280 с.

5. Кацберт Т. Л. Національні стереотипи в англо-німецьких відносинах: лінгвокультурний аспект: дис. канд. філол. наук : 10. 02. 04. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. 2007. 295 с.

6. Кон І. С. Нужна допомога психологов. *Советская этнография*. № 3. 1983. С. 15-26.

7. Королева С. Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов): монография. Москва : Директ-Медиа. 2014. 314 с.

8. Липпман Уолтер. Общественное мнение. пер. с англ. Т. В. Барчуновой. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение». 2004. 384 с.

9. Лірсен Дж. Імагологія: історія і метод. *Літературна компаративістика*. вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. ч. II. Київ : ВД «Стилос», 2011. С. 362-376.

10. Матіос М. Не знаю жодного читача, який би оскаржував правду часу в моїй «Нації». *Дзеркало тижня*. № 9, 8 березня. 2008. URL: http://dt.ua/SOCIETY/mariya_matios_ne_znayu_zhodnogo_chitacha,_yakiy_bi_oskarzhuvav_pravdu_chasu_v_moyiy_n_atsiyi-53048.html (дата звернення: 02.10.2018)

11. Орехов В. В. Миф о России во французской литературе первой половины XIX века. Симферополь: СГТ. 2008. 200 с.

12. Пажо Д. А. Від культурних кліше до імажिनарного. *Літературна компаративістика*: вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. ч. II. Київ : ВД «Стилос». 2011. 448 с.

13. Папилова Е. Художественная имагология: немцы глазами русских: дис. канд. филол. наук: 10. 02. 04. URL: <http://cheloveknauka.com/hudozhestvennaya-imagologiya-nemtsy-glazami-russkih> (дата звернення: 02.10.2018)

14. Филюшкина С. Национальный стереотип в массовом сознании и литературе (опыт исследовательского подхода). *Логос*. 2005. № 4 (49). С. 141-155.

15. Хорев В. А. Восприятие России и русской литературы польскими писателями: (очерки). Москва: «Индрик». 2012. 240 с.

16. Leerssen J. Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. *Iberical, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. 2016. № 10. P. 13-31.

17. Leerssen J. National identity and national stereotype. *National Stereotype*. April 12, 2013: URL: <http://www.nationalstereotype.com/national-identity-and-national-stereotype/> (дата звернення: 02.10.2018)



Litteris et Artibus:

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА

нові горизонти



УДК 373. 5. 035

Данилюк М. В.,
магістрант

СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ДЕФІНІТИВНИХ ПІДХОДІВ

У статті здійснюється дефінітивний аналіз поняття «світоглядна культура», визначаються її структура та функції. Представлено огляд наукових праць сучасних дослідників з проблеми формування світоглядної культури молоді.

Ключові слова: світоглядна культура, особистість, виховання, духовність.

The article presents definitive analysis of the "worldview culture" as a concept. It defines its structure and functions. The review of the scientific works by modern researchers in the issue of youth worldview culture formation has been made.

Keywords: worldview culture, personality, education, spirituality.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство потребує покоління з оновленими поглядами на світ та місце людини у ньому, спрямованої на відродження національної культури на якісно новому духовному рівні. Виховання молоді як інтелектуального майбутнього української нації потребує врахування культурологічних підходів, які можуть забезпечити формування національної духовності, зорієнтованої на збереження і примноження культурної спадщини українського народу.

У процесі діяльності людина розкриває власну духовну культуру як культуру практичного освоєння та перетворення світу. Принципом її дій, вчинків, поведінки, регулятором діяльності виступає світогляд. Тому важливого значення набуває виховання світоглядної культури молодого покоління українців, яка обумовлюватиме їхні вчинки, дії та міркування щодо суспільства та його майбутнього. Вона визначатиме той якісний рівень діяльності, на

якому здійснюватиметься вдосконалення людьми самих себе та свого оточення. Через засвоєння соціального досвіду, окремих зразків міркувань та поведінки, освоєння способів діяльності особистість долучається до культури суспільства, перетворюючи її на власні переконання, внутрішні якості, які зреалізуються в подальшому у її діяльності. Культура визначає організацію побуту людини, її повсякденну поведінку, стає нормою життєдіяльності, що обумовлює дії та вчинки людини, її внутрішній світ.

Тому *метою* статті стало здійснення аналізу поняття «світоглядна культура», визначення її структури та функцій, здійснення огляду наукових праць сучасних дослідників із проблеми формування світоглядної культури молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження процесу виховання світоглядної культури молоді потребує дефінітивного аналізу поняття «культура» у загальнолюдському та особистісному значенні, визначення особливостей світоглядної культури особистості та її структури. Проте, не зважаючи на неодноразове звертання науковців до світогляду у різних дослідницьких контекстах, донині немає чітко окресленої дефініції поняття «світоглядна культура». Це пояснюється існуванням різних точок зору відносно визначення даного терміну.

Аналіз літератури засвідчує, що інтерес до проблеми світоглядної культури особистості виник ще на початку 80-х років ХХ століття, коли стали з'являтися окремі праці, що ставили питання про необхідність дослідження сутності та формування цієї складової культури особистості. У цих працях зустрічаємо спроби визначення світоглядної культури, з'ясування її структури.

Так, філософський енциклопедичний словник того часу визначає світоглядну культуру як «інтегральну ознаку змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю й способу його життя». Її компонентами виступають системно сформовані ціннісні якості, які визначають здатність людини до диференційованого осягнення різноманітних явищ навколишньої дійсності, що позначається на характері та якості діяльності.

А. Бальсіс у праці «Світогляд у житті людини та суспільства» стверджує, що світоглядна культура особистості виступає інтелектуальним підґрунтям відносин, залежностей і зв'язків, у які вступає людина у процесі вироблення, передачі, застосування на практиці світоглядних переконань [4, с. 122]. Фактично, дане визначення дає можливість трактувати світоглядну культуру як інтегральне явище, поєднання буття людини та її особистісної проєкції – культури та світогляду.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років з'явилися публікації, у яких здійснювався аналіз світоглядної культури на рівні явища, описувалися її зовнішні прояви. У низці досліджень було представлено глибокий аналіз сутності, структури, факторів та шляхів формування світоглядної культури.

Так, на думку А. Азархіна, представленій у його праці «Естетичні фактори розвитку світоглядної культури особистості», світоглядна культура виявляється як особливої якості світогляд, відповідно до якого людина здійснює культурний спосіб життя. Тому дослідник визначає внутрішнім критерієм культури особистості такий світогляд, у якому культура позиціонується як життєва цінність [2, с. 7].

У монографії «Світоглядна культура особистості» В. Іванов, Є. Бистрицький, М. Тарасенко та В. Козловський зазначають, що світоглядна культура характеризує специфічну властивість людини сприймати та перетворювати природну соціальну дійсність у необхідній для себе формі, адекватній соціальному характеру суспільної діяльності [6, с. 89-175]. Світоглядна культура, на думку науковців, це специфічний спосіб духовно-практичного самовизначення суспільної форми життєдіяльності, який відображає безпосередню єдність людини та суспільної форми практики. При цьому ступінь адекватності індивідуальної життєдіяльності її суспільному характеру виступає практичним показником міри свободи людини у сфері суспільного виробництва, утвердженням її здібностей до творчості за законами природи та мірками суспільної культури. Висловлюючи свої погляди про специфіку світоглядної культури, дослідники підкреслюють практичну роль особистості-творця. Формування світоглядної культури вони пов'язують з інтелектуальним освоєнням загальнолюдських знань, розумінням та осмисленням їх для самосвідомості і самовизначення особистості, створення програми поведінки – з духовно-практичною діяльністю особистості. Причому Є. Бистрицький зазначає, що завдання формування справжньої світоглядної культури полягає у тому, щоб максимально зануритися у значущі питання сьогодення, глибше пізнати їх актуальні особливості. Проте це не можливо без пізнання та свідомого змінювання дійсності.

На переконання В. Гребенькова, який розглядав взаємозв'язок світоглядної та методологічної культури у духовному світі особистості офіцера, світоглядна культура особистості це – частина загальної культури особистості, особлива якість світогляду, з допомогою якої виражаються основні ціннісні орієнтації особистості, життєві позиції та ставлення. Нарівні із світоглядною культурою у структурі загальної культури особистості дослідник виокремлює

методологічну, політичну, правову, моральну, естетичну, філософську, релігійну культури, які активно взаємодіють між собою, завдяки чому відбувається взаємозбагачення певними якістьми. Дослідник представляє структуру світоглядної культури як складне духовно-практичне утворення духовних (світоглядних) та діяльнісних компонентів, що включає в себе: світоглядні знання, стиль мислення, світоглядні цінності та світоглядну діяльність. Завдяки формуванню світоглядної культури як кінцевий результат досягається світоглядна зрілість [8, с. 18].

Тобто до початку XXI століття в науці утверджується позиція щодо світоглядної культури як способу духовно-практичної життєдіяльності особистості, для якої культура виступає життєвою цінністю. У структурі світоглядної культури науковці виокремлюють 4 основні компоненти: знання, метод чи стиль мислення, світоглядні цінності та активність особистості.

На початку XXI століття дослідники доходять думки, що світоглядна культура є найвищим здобутком особистості, її духовно-практичною основою, інтегральною, фундаментальною, цілісною, універсальною якістю особистості. Наразі актуальною стає проблема формування світоглядної культури молоді від старшого шкільного до студентського віку. Здійснені дослідження уточнюють дефініцію світоглядної культури, виявляють умови її формування в особистості.

Так, О. Шаповал у своєму дослідженні «Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство» тлумачить світоглядну культуру як особливим чином упорядковану організацію внутрішнього світу особистості, яка обумовлює способи її орієнтації у природному та соціальному оточенні, тобто як спосіб внутрішнього упорядкування взаємозв'язків індивідуума та соціуму. Вона доводить, що світоглядна культура є вищим щаблем світогляду особистості, який регулює усю життєдіяльність людини. Дослідниця визначає наступні функції світоглядної культури: освітньо-пізнавальну, визначально-детермінуючу, регулятивно-коректувальну, діагностично-прогностичну, виховну, розвивальну та соціально адаптивну. Вона переконана, що формування світоглядної культури уможлиблює вироблення особистістю об'єктивного ставлення до самої себе та до оточуючого світу, здійснення нею в подальшому світоглядного вибору, орієнтованого на загальнолюдські й національні цінності. Дослідниця переконує, що світоглядна культура формується протягом усього життя людини, але особливо активно – на етапі її особистісного становлення [10, с. 17].

На думку академіка АПН України В. Андрущенка, світоглядна культура – це духовно-практична основа особистості, її внутрішній стрижень, джерело розуму, почуттів та волі, тобто мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності. Як зазначає дослідник у своїй праці «Світоглядна культура сучасного учителя: проблеми формування», формування світоглядної культури особистості відбувається через вплив різних факторів [3, с. 3-5]. Головними серед них виступають: соціально-політичні та економічні умови життєвого простору особистості; основний вид її діяльності; загальнокультурний контекст середовища, побуту, найближчого оточення індивіда. Вплив даних факторів обумовлюється активністю індивіда, його особистісною рефлексією, ставленням до життя, психологічною стійкістю, вольовими якостями, бажанням знати історію власного народу. Зазначені процеси можна вважати опорними категоріями нової світоглядної культури молоді та головним завданням педагогічної освіти на сучасному етапі.

В. Смікал, досліджуючи формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва, тлумачить світоглядну культуру як інтегральну якість особистості, що характеризує ставлення людини до світу, її світоглядний потенціал та світоглядну поінформованість [9, с. 20]. Світоглядна культура скріплює окремі шари культури особистості в єдину систему. У структурі світоглядної культури дослідниця виокремлює комплекс знань про людину та її оточення, метод мислення, світоглядні цінності та світоглядну активність особистості.

На переконання дослідниці, світоглядна культура людини є основою свідомості особистості, оскільки вона забезпечує духовний зміст світогляду особливої якості, який визначає культурний спосіб існування особистості та її практичної діяльності, у якій культура посідає місце смисложиттєвої цінності. Звідси очевидно є важливість формування світоглядної культури особистості, оскільки саме вона виступає основою орієнтування особистості у житті, забезпечує евристичність пізнання й розуміння явищ оточуючого світу, творчий рівень освоєння дійсності. На основі світоглядної культури людина визначає важливі для себе критерії оцінювання власного оточення, включаючи внутрішній світ інших людей. Світоглядна культура впливає на більшість психічних процесів, включаючи емоції, волю та установки людини.

Наприкінці першого десятиріччя XXI століття дослідники (Л. Абросімова, Т. Гороховська, Н. Крамська, В. Шамсутдінова та ін.) звертають увагу на тісний зв'язок світоглядної культури

особистості із загальнолюдською, світовою культурою, відзначають вплив на її формування національних особливостей, історичних подій, професійного середовища тощо. Науковці досліджують вплив окремих видів мистецтва, навчально-виховних середовищ різних типів освітніх закладів на формування світоглядної культури особистості. Продовжується уточнення дефініції даного поняття.

Так, Н. Крамська, досліджуючи рольові функції міського дизайну у процесі формування світоглядної культури молоді, визначає світоглядну культуру як механізм, що визначає спрямованість діяльності особистості, вибір діяльності, аналіз її перспектив, формування середовища спілкування, самооцінку свого «Я», ставлення до оточуючих, вироблення естетичних та етичних норм та цінностей, створення системи власних ідеалів та усвідомлення свого місця у макро- та мікросередовищі. Виокремлюючи такі фактори формування світоглядної культури молоді, як освітні структури, родину, засоби масової інформації, молодіжні угруповання, літературу, мистецтво, візуальні та віртуальні засоби комунікації, автор визначає дизайн як суттєвий соціальний фактор впливу сучасного суспільства на молодь.

У роботі «Формування світоглядної культури студента у процесі вивчення татарської народно-музичної творчості» В. Шамсутдінова розкриває світоглядну культуру як систему знань, поглядів, переконань особистісно-значущих та ціннісних норм та правил, що сприяють використанню та накопиченню соціокультурної інформації, яка транслюється на всі аспекти життєдіяльності людини на основі особистісної композиції соціально-ціннісних відносин. На думку дослідниці феномени культури суспільства та світоглядної культури особистості взаємопов'язані. Культура суспільства виступає базовим середовищем, яке живить формування світоглядної культури особистості. Їх перетин відбувається у площинах духовно-моральної та практично-діяльній сфер життєдіяльності соціуму, а також у сфері культурно-світоглядного розвитку особистості. Духовно-моральною основою світоглядної культури особистості виступають світоглядні ідеали та ціннісні уявлення, що склалися історично, моральні принципи поведінки, культурні традиції народу, що викристалізувалися у його соціально-творчій діяльності.

В. Шамсутдінова вважає, що становлення світоглядної культури особистості має бути усвідомлене з урахуванням соціально-ціннісних відносин, провідних ідеалів, соціальних принципів та норм, способів діяльності, притаманних певній культурі суспільства, які відклалися як його базові духовні та практико-діяльнісні компоненти.

Згідно з Л. Абросімовою, яка працює над проблемою формування світоглядної культури студентів у вищому навчальному закладі гуманітарного профілю, світоглядна культура – це багатокомпонентне інтегративне особистісне утворення, невід’ємне від загальнолюдської культури, що характеризується наявністю достатнього запасу знань, переконань, навичок і норм діяльності, поведінки в сукупності з досвідом творчої діяльності. Структура світоглядної культури особистості становить єдність п’яти компонентів: мотиваційно-цільового, емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного [1, с. 15].

Світоглядна культура особистості – це стійка система ставлень людини до дійсності, у формуванні яких беруть участь знання, що відображають спрямованість поведінки і діяльності та втілюються у відповідних справах, вчинках і ціннісних орієнтаціях. Становлення світоглядної культури суб’єкта передбачає, в першу чергу, формування у нього уявлень про категорії світу, життя, життєтворчості у процесі повсякденної діяльності.

На думку науковця, сутність світоглядної культури виявляється у функціях, які вона виконує. Серед них: пізнавальна (спрямована на прилучення індивіда до духовно-соціальних цінностей суспільства і розвиток світоглядної культури), ціннісна (полягає в перетворенні сукупності знань у переконання через діяльність, а також морально-ціннісному самовизначенні особистості), культуруотворювальна (спрямована на збереження, розвиток культури і саморозвиток особистості), адаптивна (виражається в соціальній активності особистості, пристосуванні індивіда і підвищенні конкурентоспроможності випускника ВЗО), інтегративна (виявляється у взаємозв’язку з усіма компонентами загальної культури особистості).

Т.Горохівська ж у своїй праці «Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі фахової підготовки» визначає світоглядну культуру як специфічну організацію внутрішнього світу людини, яка впливає на освоєння особистістю її природного та соціального оточення, на розвиток і реалізацію її творчих сил та здібностей. Науковець відзначає складність та поліфункціональність світоглядної культури, а також визначає її елітарність відносно інших проміжних шарів цілісного світогляду особистості [7, с. 15-20].

Науковець визначає такі чинники становлення світоглядної культури особистості: система ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань, ідеалів і принципів; ідеали, норми та цінності, що формують суспільну духовно-культурну спадщину; соціально-

економічні, соціокультурні, історичні умови життєдіяльності суспільства, що відображаються у світоглядній свідомості і перетворюються у соціальні вимоги до моральності і професійної діяльності фахівця.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Єдиного підходу до визначення поняття «світоглядна культура» не існує. Науковці розглядають світоглядну культуру:

- як окремий вид світогляду людини, згідно якого спосіб життя людини набуває культури (А. Азархін, В. Гребенькова, Н. Соболева та ін.);

- як властивість внутрішнього світу особистості, що виступає інтелектуальним підґрунтям її дій та мислення, спонукає людину до вияву активності (В. Андрущенко, А. Бальсіс, В. Безрукова, Т. Гороховська, Н. Крамська, В. Смікал, В. Табачковський, О. Шаповал та ін.);

- як особливий вияв духовності особистості, невід'ємна складова духовної культури людства, основою якої виступають цінності особистості (Л. Абросімова, Є. Бистрицький, В. Іванов, В. Козловський, Г. Позизейко, М. Тарасенко, В. Шамсутдінова та ін.).

Аналіз зазначених точок зору дозволив нам сформуванати власні уявлення про предмет дослідження. Ми вважаємо світоглядну культуру особистості насамперед складовою загальної культури людини, що наближає нашу точку зору до позиції Л. Абросімової, Є. Бистрицького та інших дослідників, які вбачають у ній особливий вияв духовності особистості.

Світоглядна культура як елемент духовності особистості впливає на формування ціннісних орієнтацій людини згідно її світоглядних позицій. Тобто, світоглядна поінформованість особистості визначає ціннісні орієнтири індивіда, які виступають основою його культурної діяльності у світі та над собою. Накопичуючи протягом життя та навчання світоглядний потенціал, людина, згідно з отриманими уявленнями та ідеями, засвоює загальносвітову культуру, культурні цінності власного оточення тощо.

Вплив культури на ціннісні структури особистості і формування її внутрішньої культури безперечний. На початкових етапах існування людини на формування її цінностей чинить вплив культура найближчого оточення. Сприймання культури соціальної групи, до якої належить особистість, відбувається вже через призму цінностей, переданих їй родиною. Цінності більш загального характеру засвоюються, відповідно, через фільтри інших культур, суб'єктом яких індивід стає в ході власної життєдіяльності. Культура

як система людських цінностей певного суспільства, групи людей чи усього світу засвоюється індивідом через призму власних світоглядних цінностей. Звісно, культура особистості зазнає трансформацій у зв'язку із впливами зовнішніх культур, проте усі вони узгоджуються із світоглядними орієнтирами самої людини.

Отже, світоглядну культуру особистості визначаємо як елемент духовності (загальної культури) особистості, який забезпечує:

- аналіз вхідних (зовнішніх) установок, норм, цінностей крізь призму світогляду особистості;
- синтез на їх основі власних культурних поглядів, переконань та норм поведінки;
- організацію згідно них способів взаємодії суб'єкта з іншими людьми, діяльності у світі, творчої активності та самовдосконалення.

Щодо структури світоглядної культури, то ми приєднуємося до позиції В. Гребенькова, В. Смікал, Н. Соболевої щодо окремих компонентів у її структурі, адаптуючи вищезазначеного визначаємо їх як когнітивний (світоглядні знання, стиль мислення), мотиваційний (світоглядні цінності) та діяльнісний (світоглядна активність). Подальше дослідження світоглядної культури особистості потребує вияву шляхів та способів її виховання та розвитку у сучасної молоді.

Література

1. Абросимова Л. Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования». Смоленск, 2009. 20 с.
2. Азархин А. В. Эстетические факторы развития мировоззренческой культуры личности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филос. наук : спец. 09. 00. 04 «Эстетика». Киев, 1986. 14 с.
3. Андрущенко В. П. Світоглядна культура сучасного учителя: проблеми формування. *Высшее образование Украины*. 2002. №3. С. 5.
4. Бальсис А. Б. Мировоззрение в жизни человека и общества: Особенности становления, формирования и развития научного материалистического мировоззрения трудящихся в зрелой социалистическом обществе. Вильнюс: Минтис, 1981. 384 с.
5. Безрукова В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 57 с.

6. Быстрицкий Е. К. Мировоззрение личности в свете философской традиции: проблема единства сознания, знания и самосознания // *Мировоззренческая культура личности (Гл. II)* / ред. Иванов В. П. Киев: Наукова думка, 1986. С. 89-175.

7. Горохівська Т. М. Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінниця, 2009. 20 с.

8. Гребеньков В. Н. Взаимосвязь мировоззренческой и методологической культуры в духовном мире личности офицера : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филос. наук : спец. 09. 00. 11 «Социальная философия». Москва, 1993. 20 с.

9. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.

10. Шаповал О. А. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 09 «Теорія навчання». Київ, 2000. 17 с.



УДК 373. 016:6

Денисюк В. Е.,
магістрантка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проектну діяльність учнів старшої загально-освітньої школи на рівні стандарту технологічної освіти. Визначаються основні принципи проектної діяльності, обґрунтовується проектно-технологічний підхід на уроках трудового навчання як необхідна умова модернізації технологічної підготовки у старшій школі.

Ключові слова: проектна діяльність, старшокласники, уроки трудового навчання.

This article discusses the project activities older secondary school pupils up to standard technology education. Defined the basic principles of project activities, grounded design process approach in the classroom work training as a prerequisite for the modernization of technological preparation for upper secondary education.

Key words: project activities, high school students, the lessons of labor studies.

Постановка проблеми. Реформування української школи, яке скеровується відповідними державними документами, визначає, що старша ланка загальноосвітньої школи має бути орієнтованою на широку диференціацію, варіативність та багатопрофільність. Профілізація старшої загальноосвітньої школи обґрунтована також у змісті основних положень Концепції профільного навчання в старшій школі [1, с. 58-71]. Очевидно, що дослідження теоретичних та науково-методичних питань стосовно технологічної підготовки учнів старшої школи необхідно починати з розгляду методики організації цього предмету на рівні стандарту.

На рівень стандарту, «академічний рівень», який має модульну структуру, покладена *проектно-технологічна діяльність учнів*. Питання змісту навчальної програми та відповідний базовий модуль, неодноразово висвітлювались у статтях, що опубліковані в методичних часописах для вчителів трудового навчання [2]. Однак є потреба розглянути проектну діяльність старшокласників у процесі вивчення предмету «Технології» на рівні керівних положень (принципів), які впливають на зміст і методику роботи учителя технологій.

Проблема проектної діяльності учнів не є принципово новою, досліджується як вітчизняними (О. М. Коберник, В. К. Сидоренко, С. М. Ящук та інші), так і зарубіжними науковцями (В. Д. Симоненко, О. П. Очінін, Н. В. Матяш та інші).

Метою статті є визначення основних принципів проектної діяльності старшокласників в процесі вивчення предмету «Технології».

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження проектної технології на уроках трудового навчання (технологій) в основній і старшій школі зумовлює перегляд основних положень методики трудового навчання.

Обсяг наукових технологічних знань, які засвоюють учні, наближаючись до старшої школи і безпосередньо у 10–11 класах, значно зростає. Крім того, старшокласники засвоюють проектну технологію як систему методів і засобів для виконання проблемних завдань. Оскільки проектна технологія ґрунтується на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, несумісними з репродуктивною моделлю навчання, то очевидно, що необхідно розглянути принципи навчання, що випливають з логіки проектної діяльності учнів.

Відтак стисло обґрунтуємо концептуальні положення, покладені в основу принципів, на які варто спиратися вчителю, навчаючи учнів проектуванню.

По-перше, ми виходимо з того, що методологічною основою технологічної освіти є виробництво як філософська, соціально-культурологічна, гносеологічна та психолого-педагогічна категорія, котра присутня в усіх галузях життя сучасного суспільства як перетворювальна діяльність людини. Складовою виробництва є технологія – своєрідний інструментарій для успішного функціонування людини в сучасному інформаційному суспільстві.

Тож для методики вивчення предмету «Технології» нагальним буде перегляд і обґрунтування технологій, які є найбільш сучасними і відповідають не лише викликам часу й розвитку виробництва, але й мають відповідну дидактичну цінність.

Усебічний аналіз досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та досвід науково-методичної роботи дають підстави вважати, що *основною структурною одиницею технологічної освіти є творча проектна діяльність учнів*, у процесі якої не лише відбувається засвоєння знань, умінь і навичок, а насамперед формуються учнівський досвід використання знань з основ наук, особистісні якості учнів, їхнє ставлення до певної галузі людської діяльності. Отже, найбільш сильною особливістю проектної технології є її здатність інтегрувати (у змісті творчих проектів) знання з різних предметів на основі особистого практичного досвіду учнів, що, у свою чергу, є передумовою формування в них відповідних технологічних компетентностей.

По-друге, в основі проектної діяльності школярів знаходиться суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії учителя й учнів, що визначає учня як рівноправного учасника навчального процесу й зумовлює діяльнісний підхід до навчання. За таких умов педагог мусить враховувати не лише свою діяльність, а й активну та інтерактивну діяльність учнів, виходити з того, що саме учень визначає завдання власного процесу пізнання, усвідомлює, що йому потрібно для

досягнення навчальної мети, рефлексує з приводу отриманих результатів. Це положення, на відміну від попереднього, впливає не лише на зміст принципів навчання, але й на дидактичні основи уроку з предмету «Технології».

На які ж концептуальні принципи має спиратися вчитель, навчаючи старшокласників проектної діяльності?

У психолого-педагогічних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (П. Атутова, Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, В. Мадзігона, Д. Тхоржевського та ін.) можна віднайти обґрунтування основних принципів навчання і, зокрема, принципів трудового навчання. Серед них – принцип науковості, розвиваючий і виховний характер навчання, доступність, наочність, зв'язок теорії з практикою, принцип політехнічної освіти тощо. Немає потреби розглядати їх у зв'язку з проектним навчанням, оскільки нашим основним завданням є не розгляд методики трудового навчання загалом, а лише тієї її частини, що стосується проектної діяльності учнів на уроках «Технології».

Із досвіду навчання учнів проектуванню відомо, що, крім традиційних, існують і специфічні принципи, на які повинен спиратися педагог, залучаючи учнів до проектно-технологічної діяльності. Вони випливають із логіки проектної технології. До таких специфічних принципів ми відносимо: проблемності, інтегрованості навчального процесу, суспільно-історичної еволюції, професійно-компетентної спрямованості, орієнтації на зону найближчого розвитку, спільної діяльності.

Принцип проблемності є основним положенням проектної діяльності учнів (варто лише згадати, що метод проектів спочатку називали «методом проблем»). Як залучити учня до мислення? Вдалу відповідь на це питання дає у своїй книзі «Педагогіка і сучасність» педагог-журналіст Л. А. Левшин, відзначаючи: «Думка пробуджується лише в умовах проблемної ситуації, тобто такої ситуації, яку ми сприймаємо і переживаємо як протиріччя між нашими власними знаннями і будь-яким явищем дійсності, яке не вкладається у рамки наших знань» [3]. Саме такий проблемний підхід спонукає учня «вирушити» за межі усталених стереотипів за новими знаннями чи досвідом.

У трудовому навчанні технологія проблемного навчання найбільш ґрунтовно досліджувалася Д. Тхоржевським та В. Геттою [4]. У їхніх публікаціях, і зокрема у найбільш відомій книжці «Проблемне навчання на уроках праці», обґрунтовано низку положень, важливих для проблемності на уроках трудового навчання.

Основою творчого проекту є *проблема* чи *проблемне завдання*, якщо йдеться про навчальний проект. Власне розв'язання проблеми полягає в подоланні певної суперечності за допомогою створення відповідного плану дій – проекту, який реалізується в конкретному результаті – виробі чи послугі.

Варто наголосити, що учителю важливо не стільки самому ставити запитання, скільки навчати учнів робити це самостійно, адже таке уміння складає основи критичного мислення. Тому, з точки зору діяльнісного підходу до навчання, під час реалізації принципу проблемності важливо, щоб педагог не лише формував проблему та відповідні питання щодо її розв'язання, а й спільно з учнями визначав такі суперечності, формував їх як проблему, залучав школярів до діалогу й співпраці на основі тих питань, які вони самі визначають.

Наступним суттєвим принципом навчання учнів проектуванню є *принцип інтегрованості навчального процесу*. Інтегрованість полягає в тому, що, по-перше, проектна діяльність учнів дозволяє їм застосовувати на практиці знання не лише з природничих предметів, як-от фізика, хімія, біологія, але й з предметів гуманітарного спрямування – історії, літератури та ін. По-друге, під час проектної діяльності школярі засвоюють не лише певні знання та уміння, як це відбувається під час вивчення шкільних предметів, а й набувають практичного досвіду. Досвід, на відміну від знання, є глобальним, неподільним, таким, що об'єднує протилежні галузі знань. Тимчасом як знання є фрагментарним, тому знаходиться за межами учнівського досвіду. Предметний характер засвоєння знань з основ наук у школі не дає можливості учням у подальшому застосовувати такі знання в реальних життєвих ситуаціях або під час виконання проблемних завдань. Саме тому сьогодні в провідних школах світу дедалі більшої популярності набувають міждисциплінарні проекти.

Принцип суспільно-історичної еволюції передбачає, що під час проектування технічного об'єкта чи технологічного процесу учні досліджують еволюцію форми й конструкції, історичних передумов створення (щодо технічного об'єкта), суспільних та історичних причин виникнення (щодо технологічного процесу) даного об'єкта. Такий підхід дозволяє школяреві доповнити власний об'єкт проектування чимсь новим, що відрізнятиме його від історичного попередника. Також, це дає змогу перевести учня від стану репродуктивного виконавця до творчого підходу у роботі над проектом.

Наступним важливим принципом є *професійно-компетентнісна спрямованість* проектно-технологічної діяльності учнів. Указаний

принцип впливає з того, що в центрі проектної діяльності знаходиться учень як суб'єкт цієї діяльності, який навчається проектувати з урахуванням особистих інтересів і професійних нахилів.

Принцип орієнтації на зону найближчого розвитку обґрунтовує Н. Матяш [5, с. 68-75], спираючись на вчення Л. Виготського та С. Рубінштейна. Згідно з цим ученням, розглядають два рівні психічного розвитку дитини: актуальний і рівень найближчого психічного розвитку. На першому рівні психічний розвиток відбувається самостійно, без сторонніх впливів. На другому рівні формуються нові психічні функції, способи розв'язання завдань шляхом спільної діяльності учня й педагога. Коли процес формування особистісних рис і досвіду учня на рівні (в зоні) найближчого розвитку завершується, психічні функції піднімаються до актуального рівня розвитку особистості. Л. Виготський вводить таку модель розвитку для опису функцій, які ще не сформовані й перебувають на початку процесу формування.

Із викладеного вище впливає наступний принцип навчання проектування – *принцип спільної діяльності*.

Принцип спільної діяльності ставить за мету формувати такі якості особистості, як самостійне мислення, здатність до саморегуляції, вміння виконувати проблемні, нестандартні завдання.

Систематичні дослідження Л. С. Виготського дозволили йому висунути деякі загальні закономірності, що стосуються розвитку психіки людини. Перша з них полягає в тому, що психічні функції, специфічні для людини, виникають лише в процесі співробітництва і спільної діяльності людей і іншим шляхом виникнути не можуть. Так, за словами Л. С. Виготського, «...функція, розділена між двома людьми, стає внутрішньою психологічною функцією однієї людини» [6, с. 9]. Із цього висновку вченого впливає, що розвиток учня його мислення, засвоєння знань, можливе лише у спільній діяльності, яка найбільш повно, у свою чергу, реалізується в процесі практичної, проектної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагог повинен чітко усвідомлювати, що діалог і спілкування можливі лише тоді, коли учень *навчиться* співпрацювати з учителем і однокласниками. Без реалізації принципу спільної діяльності подальший прогрес у проектному навчанні буде майже неможливий.

На останнє слід відзначити, що вище викладені принципи проектування потребують ще докладного обґрунтування і

доповнення не лише практикою навчання учнів але й тривалими науковими дослідженнями.

Література

1. Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / упоряд. С. М. Дятленко. Харків, 2006. 464 с.

2. Терещук А. Диференційоване навчання як провідний шлях модернізації сучасної освіти. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. №4. С. 26-29.

3. Левшин Л. А. Педагогика и современность. Москва : Просвещение, 1964. 359 с.

4. Тхоржевський Д. О. Проблемне навчання на уроках праці. Київ: Рад. шк., 1980. 150 с.

5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования. Мозырь, 2000. 284 с.

6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 470 с.



УДК 378. 013. 32

Дзьоба І.,
магістрантка
Федотов В.,
магістрант

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено практику як засіб професійного розвитку. Запропоновано визначення професійного розвитку в процесі практики. Розкрито етапи та основні форми практик у педагогічному коледжі на прикладі спеціальності «Трудове навчання та технології». Визначено умови, які впливають на професійний розвиток майбутніх учителів безпосередньо у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічна практика, професійний розвиток, педагогічна освіта, викладач, студент.

In the article highlights practice as a means of professional development. The definition of professional development in the process of practice is offered. The stages and main forms of practice in the pedagogical college on the example of the specialty «Labor studies and technologies» are revealed. The conditions influencing the professional development of future teachers, directly in the process of pedagogical practice are determined.

Key words: *pedagogical practice, professional development, pedagogical education, teacher, student.*

Постановка проблеми. В умовах актуалізації особистісно-орієнтованої освіти одним з основних завдань є вдосконалення підготовки вчителя, який добре знає особливості сучасного освітнього простору, специфіку організації навчального процесу різних видів освітніх установ, успішно адаптується до швидко мінливих умов соціуму.

У результаті особистісного розвитку студент стає зрілою особистістю, справжнім суб'єктом культури, історії, власного життя, професійної діяльності, здатним до самоорганізації і самоосвіти. Існуюча потреба суспільства у фахівці, що володіє духовно-моральною зрілістю, громадською зрілістю, професійно-особистісною зрілістю, що включає професійну компетентність і педагогічну культуру, вимагає перегляду якості підготовки фахівця відповідно до вимог Нової української школи [1, с. 40].

З огляду на соціальний характер педагогічної професії, тенденції педагогічної освіти, пріоритетами якої є формування професійно-компетентної, соціально-активної, творчої особистості педагога, ми можемо говорити про професійний розвиток студента в педагогічному ВНЗ.

Суттєве значення сьогодні має безперервність освіти, що розглядається як створення умов для задоволення індивідуальних потреб, здібностей та інтересів особистості.

При цьому найважливіше значення має професійна підготовка майбутнього вчителя в коледжі, яка включає розвиток світогляду, особистісної зрілості, моральної вихованості, соціальної активності, педагогічної і психологічної підготовки, спеціальної підготовки до освітньої роботи на уроках і ін.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в психолого-педагогічній науці приділяється значна увага професійній підготовці, зокрема таким її аспектам, як: філософія освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); психологічні основи професійного становлення

вчителя (О. Божович, О. Леонтьев, О. Пехота, С. Рубінштейн); формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Семиченко, В. Сухомлинський); професійна компетентність учителів (Н. Бібік, Н. Глузман, І. Зимняя, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторський); готовність до педагогічної діяльності (А. Олексюк, В. Бондар, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Сисоєва).

Одним із значущих компонентів професійної підготовки фахівців в педагогічному навчальному закладі є педагогічна практика, яка сприяє їх саморозвитку і самореалізації.

Проблемам змісту і організації педагогічної практики студентів педагогічного закладу вищої освіти присвячені праці О. Абдулліної, Л. Булатової, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, Г. Коджаспірової, Н. Кузьміної, В. Максимова, О. Мосіна, О. Щербакова та багатьох інших науковців. У цих роботах акцентується увага на тому, що педагогічна практика забезпечує поєднання теоретичної підготовки і майбутньої практичної діяльності в школі, розкривається роль і значення педпрактики у професійному становленні майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи проблему практичної орієнтованості педагогічної освіти в контексті її особистісної спрямованості, слід акцентувати увагу не на знаннях і освоєнні конкретних методик як кінцевих результатів діяльності, а на самій діяльності як компоненті змісту освіти та створенні умов для професійного розвитку студента. Розвиток педагогічної освіти в сучасних умовах передбачає забезпечення студентам широкої свободи вибору в навчанні, реалізацію кожним з них індивідуальних побажань і здібностей; перетворення змісту педагогічної освіти в напрямі зміщення акценту на можливості педагогічної практики студентів.

Багато дослідників розглядають теоретичні й практичні проблеми професійного розвитку майбутнього фахівця з позиції особистісно зорієнтованого навчання (О. Асмолов, І. Бех, О. Бондаревська, А. Маркова, С. Ніколаєва, Р. Шаймарданов, І. Якіманська, С. Яценко та ін.). Впровадження особистісно зорієнтованої концепції в системі педагогічної освіти забезпечує умови для діяльності студентів як суб'єктів власного професійного розвитку, що водночас дає їм змогу оволодіти знаннями, уміннями організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток кожної особистості, її потреб, інтересів, здібностей, вияву творчого потенціалу. Особистісний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування у них індивідуального стилю педагогічної діяльності, набуття фахових знань, умінь на

підставі процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, що водночас сприяють їхньому особистісному самотворенню.

Інші дослідники розглядають професійний розвиток вчителя як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (Є. Андрієнко, Г. Вершловській, Е. Ф. Зеер і ін.). Під професійним розвитком Е. Ф. Зеер розуміє зміну в психіці в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності [4].

Узагальнивши вищезазначене, розглядатимемо *професійний розвиток майбутнього вчителя в процесі практики як цілісний процес, спрямований на професійне становлення майбутніх фахівців*. Прогнозованим результатом професійного розвитку майбутнього вчителя є його готовність до майбутньої професійної діяльності.

У нашому дослідженні педагогічну практику ми розглядаємо у таких аспектах:

- професійний розвиток як основна мета і результат педагогічної практики;

- як найважливіший компонент перевірки готовності студента до майбутньої педагогічної діяльності;

- як умову його успішного професійного становлення.

Разом з тим, професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі практики буде відбуватися за таких умов:

- якщо професійний розвиток студента буде розглядатися як складне особистісне утворення, що інтегрує такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, регулятивно-поведінковий;

- якщо буде здійснюватися педагогічна діагностика вище згаданих компонентів студентів в процесі педагогічної практики на вході і виході, рефлексія діяльності та вчинків, результатів і процесу їх діяльності;

- якщо модель управління буде спрямована на підтримку соціально-педагогічної зрілості студентів як комплексного результату педагогічної практики, а її базовими компонентами будуть: цільова, змістовно-організаційна, діагностична, результативна;

- якщо педагогічна практика буде відповідати меті, змісту, формам організації з інноваційними змінами, що відбуваються в сучасній школі, а також проблемам розвитку і виховання сучасних школярів.

У нашому дослідженні ми спираємося на такі концептуальні положення:

– індивідуалізація безперервної педагогічної практики розглядається як процес вибору і реалізації студентами особистісно-мотиваційної сутності;

– педагогічна практика розглядається на основі принципу цілісності та поетапного професійного розвитку студента, що забезпечує єдність теоретичного і практичного підходів, як умова підвищення якості підготовки майбутнього фахівця;

– на всіх етапах професійної підготовки в процесі педагогічної практики створюються умови для професійного розвитку студента.

У результаті проведеного ретроспективного екскурсу процесу становлення методики проходження практики в Кременецькому педагогічному коледжі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шавченка, зокрема спеціальності «Трудове навчання (Технології)», уточнені етапи, види, завдання практики з урахуванням розвитку теоретичної педагогічної думки від педагогічного училища до наших днів.

Виявлено, що студенти спеціальності «Трудове навчання та технології» проходять практику за такими етапами:

– I курс – Практика удосконалення умінь і навичок з ручної обробки матеріалів;

– II курс – Практика удосконалення умінь і навичок з механічної обробки матеріалів;

– III курс – Пропедевтична практика (спостереження і пробні уроки в школі);

– IV курс – Педагогічна (переддипломна практика) [8].

Показниками професійного розвитку студента після проходження практики є: усвідомлення морального вчинку і поведінки як потреби особистості; здатність науково організувати свою працю; знання особливостей змісту та організації педагогічного процесу в різних типах освітніх установ; готовність до постійного професійного зростання; стійке прагнення до самовдосконалення, творчої самореалізації; готовність вести діалогічне спілкування в різноманітних соціально-рольових педагогічних позиціях; відповідальність перед суспільством за свої вчинки; громадська активність.

У ході магістерського дослідження ми виокремили основні напрями модернізації науковцями педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів, що забезпечують професійний розвиток:

– здійснення особистісного підходу в управлінні практикою;

– теоретичне забезпечення, спрямоване на формування у студентів певного рівня самосвідомості, необхідного для проходження педагогічної практики;

– спільна розробка суб'єкт-суб'єктної педагогічної підтримки в процесі педагогічної практики;

– зміщення акцентів в керівництві педагогічною практикою з адміністративно-нормативних вимог на стратегію педагогічної допомоги і підтримку індивідуальності студента, його особистісних зусиль і творчих можливостей;

– зміна організаційно-педагогічних умов педагогічної практики, розвиток соціального партнерства за такими напрямками: вивчення ринку праці, уточнення кваліфікаційних вимог роботодавців, з'ясування конкретних інтересів своїх соціальних партнерів, підвищення власної конкурентоспроможності.

Нормативний аспект професійної практики протягом тривалого часу надавав значний вплив на її організацію і в якійсь мірі виступав стримуючим фактором її розвитку.

На сучасному етапі якість професійної практики розглядається з позицій результативності компетентнісного розвитку майбутнього фахівця відповідно до певного рівня освоєння студентом професійно-освітніх програм і їх повноти реалізації в ході педагогічної практики, однак, нормативний аспект професійної підготовки не зовсім відповідає вимогам часу [8].

У реальній дійсності в навчальних закладах продовжує діяти цільова установка, орієнтована на підготовку вчителя-викладача певного предмета. У цьому контексті практична підготовка студентів хоча і є складовою частиною навчального процесу, але метою її залишається закріплення і поглиблення знань, умінь і навичок студентів, а не розвиток їх компетенцій і професійний розвиток [2].

Перехід від управління, контролю, аналізу і оцінки з боку керівника-методиста та керівника-вчителя до самоврядування, самоконтролю, до самоаналізу і самооцінки з боку студента-практиканта є умовою формування і показником його професійного розвитку. Підкреслюючи важливість самоконтролю в професійній діяльності студентів, відзначимо, що його сутність полягає в тому, що під час виконання педагогічного завдання студент-практикант звіряє, співвідносить кожен свій пізнавальний крок до поставленої мети, регулює і оцінює цю діяльність. Самоконтроль слід розглядати як характеристику, якість особистості суб'єкта навчальної діяльності. При здійсненні самоконтролю студент проявляє себе як активно і самостійно діюча особа [5].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, педагогічна практика є одним з основних засобів професійного розвитку майбутніх педагогів, оскільки правильне її планування і проходження мимоволі сприяє принципу «навчаючи-учись». Подальші наукові розробки і пошуки ми вбачаємо у формуванні структурно-функціональної моделі педагогічної практики, зорієнтованої на професійний розвиток майбутнього вчителя шляхом компетентнісного підходу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. [Кн. 1] Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Білоконний С. П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. канд. пед. наук : 13. 00. 04. Кривий Ріг, 2011. 28 с.
3. Глузман Н. А. Історія розвитку педагогічної практики в системі вищої освіти майбутніх педагогів. Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. Бердянськ, 2012. С. 65-87.
4. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 122-127.
5. Казакова Н. В. Переддипломна педагогічна практика в школі: метод. посіб. Хмельницький, 2004. 164 с.
6. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару (3 квітня 2014 р., м. Київ) : [у 2 ч.] / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. 292 с.
7. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : [монографія]. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.
8. Методичні рекомендації з питань проходження педагогічної практики для студентів педагогічного коледжу спеціальності 014 Трудове навчання та технології. URL: http://www.kogpi.edu.te.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=956&Itemid=309 (дата звернення: 02.10.2018).



УДК 371. 3(73)

Костюк А. Ю.,
магістрантка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА КОРДОНОМ

У статті розкривається актуальність профільного навчання. Розглядаються питання зарубіжного досвіду профільної підготовки старшокласників. Коротко охарактеризовано найбільш усталені моделі та системи профільної освіти учнів старшої школи у країнах Західної Європи та Америки.

Ключові слова: зарубіжний досвід, індивідуалізація і диференціація навчання.

The article reveals the actuality of a profile education. The article deals with foreign experience of the profile preparation of seniors. A brief description of the most established models and the systems of profile education of high school students in the Western Europe and America.

Keywords: foreign experience, individualization and differentiation studies.

Постановка проблеми. Запровадження профільного навчання в теорії і практиці освіти України відбувається з урахуванням історичного вітчизняного і міжнародного досвіду. Ідея профільного навчання займає значне місце у різних країнах світу. Європейські країни мають спільний освітній стандарт: навчання в школі не менше ніж 12 років, останні два-три роки з яких – профілізація. Збільшення строку навчання в цих країнах було викликане необхідністю поглиблено вивчати окремі предмети з перспективою здобуття професійної вищої освіти.

Так в деяких країнах (Англія, Німеччина, Норвегія) тривалість навчання становить 13 років, у Нідерландах – 14. Чи можна назвати ці країни неуспішними в економічному плані? За ініціативи Світового банку, Організації з економічної співпраці і розвитку, Європейського

Союзу та Ради Європи було проведено дослідження взаємовпливу сектору освіти і сектору виробництва.

Як з'ясувалося, підвищення тривалості середньої і вищої освіти та її диференціація позитивно впливають на економічні показники держав, оскільки пов'язані з готовністю здобути вищу освіту, а отже – і з підготовкою майбутніх фахівців. За свідченням експертів, саме невисокий фаховий рівень наших молодих спеціалістів і їхня безпорадність на ринку праці є великою проблемою вищої освіти. І починається вона в загальноосвітній школі.

Запроваджуючи 12-річне (профільне) навчання, ми виховуємо інфантильне покоління, бо до 18 років молодь сидітиме за партами, через чотири-шість років закінчить ВНЗ, а отже, тільки у 24-25 років почне працювати.

Виштовхнути на ринок праці не готових конкурувати з професіоналами молодих людей (у разі невступу до ВНЗ 16-річних дітей) – не означає запобігти їхній інфантильності. Чи не краще дати їм змогу поглибити професійну підготовку і набратися досвіду (зокрема й життєвого) як у країнах Європи? [6].

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що європейські країни систематично працюють над створенням єдиного освітнього простору, запроваджують міжнародні стандарти з визначеними компетенціями для життєдіяльності в XXI ст., долають існуючі кризи в освіті, своєчасно реагуючи на сучасні виклики. Компетенції, що визначаються у стандартах і навчальних програмах, спрямовані на формування з одного боку загальної культури й обізнаності випускників шкільних закладів різного типу, з іншого – на оволодіння ними індивідуальною спеціалізацією, яка має сприяти не лише розвитку виробничих сил, а й відповідати здібностям й інтересам школярів до того чи іншого виду навчальної діяльності [3, с. 95].

Мета статті – розкрити особливості організації профільного навчання за рубежом.

Виклад основного матеріалу. Серед розвинених країн, в освітніх системах яких тривалий час успішно практикується профільне викладання предметів, науковці називають Швецію, Німеччину, Францію, Італію, Іспанію, Данію, Аргентину, США, Японію та ін. [4, с. 5].

Профільне навчання, як правило, організують у старших класах загальноосвітніх шкіл. Не є винятком і заклади освіти європейських країн, де профільна диференціація стала «основним принципом побудови старшої школи». Профільна диференціація передбачає вибір учнями одного з двох напрямів навчання (академічного або професійно-технічного) та «професійно зорієнтоване вивчення циклу відповідних профілю предметів» [1, с. 65].

В європейських країнах профілізація відбувається вже на першій стадії середньої ланки шкільної освіти за рахунок вільного вибору учнями особистісно значущих предметів. У старших класах кількість обов'язкових предметів різко зменшується на користь предметів, необхідних для майбутньої професійної діяльності; спостерігається постійне розширення переліку профілів для вибору учнями. Зокрема, популярними є такі профілі: техніко-технологічний, сільськогосподарський, суспільно-сервісний, культурно-художній, домашня економіка та харчування, наука і технологія та ін. Профільна школа в розвинутих зарубіжних країнах надзвичайно гнучка. Вибір профілю навчання не є остаточним, учням дається можливість освітньої мобільності, корекції індивідуальної освітньої траєкторії в межах обраного профілю і поза його межами.

За рубежем існує декілька підходів до організації профільного навчання, які забезпечують індивідуалізацію та диференціацію в освітньому процесі. Найбільш поширеним є шлях, коли формується обов'язковий набір навчальних предметів, який вивчається всіма учнями, незалежно від обраного профілю, та переліку предметів, із яких вибираються ті, що спрямовані на підсилення обов'язкового блоку предметів. Існує також, так званий вільний блок предметів, який учень формує самостійно або з допомогою консультанта, спираючись на власні інтереси, потреби і здібності. Поширюється спосіб організації різнобічного навчання на основі вибору учнями предметів і елективних курсів із обов'язкового і спеціального блоків різних предметних галузей, тобто учням надається можливість самостійно формувати навчальний план. Реалізовується також предметно-модульний підхід до організації навчання в старшій школі. Модульною одиницею є не лише конкретний предмет, модулем часто буває міжпредметний, інтегрований, тематичний курс. Перелік модулів пропонується значно ширший від обов'язкового вибору модулів, завдяки цьому долається предметна ізольованість [3, с. 97].

Цікавим є досвід організації індивідуального планування освітньої діяльності учнів профільної школи. Школа та учні з

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

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

Крім того, аналіз закордонного досвіду дозволяє виділити такі загальні для всіх вивчених країн риси організації навчання на старшому ступені загальної освіти:

1. Загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною.
2. Як правило, профільне навчання охоплює три, рідше два останні роки навчання у школі.

3. Частина учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і складає в цей час не менше 70 %.

4. Кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, невелика. Наприклад, два в англомовних країнах (академічний і неакадемічний), три у Франції (природничо-науковий, філологічний, соціально-економічний) і три в Німеччині («мова-література-мистецтво», «соціальні науки», «математика-точні науки-технологія»).

5. Організація профільної підготовки розрізняється за способом формування індивідуального навчального плану учнів: від досить жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до можливості вибору з безлічі курсів, пропонованих на весь період навчання (Велика Британія, Шотландія, США й ін.). Як правило, школярі повинні вибрати не менше 15-ти й не більше 25-ти навчальних курсів тривалістю до одного семестру. Аналогами таких курсів у вітчизняній системі освіти можна було б уважати навчальні модулі, з яких можна будувати безліч самостійних курсів.

6. Кількість обов'язкових навчальних предметів (курсів) на старшому ступені в порівнянні з основними істотно менша. Серед них присутні в обов'язковому порядку природничі науки, іноземні мови, математика, рідна словесність, фізична культура.

7. Як правило, старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установи: лицей – у Франції, гімназія – у Німеччині, «вища» школа – у США.

8. Дипломи (посвідчення) про закінчення старшої (профільної) школи зазвичай дають право прямого зарахування до вищих навчальних закладів за деякими виключеннями, наприклад, у Франції прийом до медичних і військових ВНЗ проходить на основі вступних іспитів [5].

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

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Без процесу профілізації навчання неможливим стане існування якісної сучасної шкільної освіти. В основі профільного навчання лежать однакові принципи, схоже ми знаходимо в освітній шкільній політиці багатьох європейських країн та США. Відмінності полягають у рівнях успішної профілізації та індивідуалізації, так як в Україні профільне

навчання в старших класах з'явилося офіційно недавно, то наша держава дещо поступається перед закордонним багаторічним досвідом, який нам необхідно використовувати.

Література

1. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання. *Рідна школа*. 2004. №4. С. 65-68.

2. Мачача Т. С. Стратегії розвитку профільної технологічної освіти в зарубіжних країнах. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2012. № 6. С. 39-41.

3. Омельчук О. В. Особливості вивчення профільного навчання в Україні та закордоном. *LITTERIS et ARTIBUS: нові горизонти* Випуск I. / за заг. ред. Р. О. Дубровського. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2016. С. 94-101.

4. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: монографія / за ред. М. І. Сметанського. Вінниця : ВДПУ, 2008. 339 с.

5. Зарубіжний досвід профільного навчання. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/3521/> (дата звернення: 18.11.2018).

6. Профільна школа: похвальні докори і викривальна похвала навчання. URL:<http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=613> (дата звернення: 18.11.2018).



УДК 373. 5. 016:6

Пархута В. М.,
магістрант

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто основні етапи організації трудового навчання в учнів старшої загально-освітньої школи на рівні стандарту технологічної освіти. Обґрунтовується проектно-технологічний підхід на уроках трудового навчання як необхідна умова модернізації технологічної підготовки у старшій школі.

Ключові слова: проектна діяльність, проектування, технологія, уроки трудового навчання.

The article deals with the main stages of organization of labor training in the students of the senior general educational school at the level of the standard of technological education. The design-technological approach in the lessons of labor training is substantiated as a necessary condition for modernization of technological training in the senior school.

Key words: design activity, design, technology, lessons of labor training.

Постановка проблеми. У трудовому навчанні учнів як основної так і старшої загальноосвітньої школи склались традиційні підходи у навчанні, які мають значний вплив на роботу вчителя, і які досить часто входять у протиріччя з інноваційними методиками і технологіями. У зв'язку з цим шкільний предмет доволі часто сприймається як найбільш консервативний стосовно запровадження нових методик його викладання, а при перших спробах запровадити щось нове, викликає подив і незрозуміння як у батьків, учнів так і колег-освітян. «Що там нового може бути, якщо головною вимогою трудового навчання учнів є практична робота?» – така риторика у методичній підготовці учителя до навчального року чи заняття є зручною, оскільки зводить складний і неповторний творчий процес трудового навчання до рівня звичайної гурткової роботи.

Упродовж усієї історії існування школи, її незмінним завданням залишається передача знань й кращого практичного досвіду прийдешнім поколінням. Однак, нерозв'язаними залишаються питання пов'язані із відбором тих знань, які має наука, і відповідно змістом навчального матеріалу, який необхідно засвоїти учневі. На практиці виявляється, що знання, які учень запам'ятовує у школі, не завжди, а часом, як правило, не знаходять практичного використання у його життєдіяльності, яка розгортається за стінами школи.

Запровадження інноваційних навчальних технологій у навчально-виховний процес школи, допомагає поступово змінювати принципів побудову змісту навчальної програми, шкільних підручників, методичних посібників, і нарешті підготовки учителя до організації навчального процесу. Ці зміни, крім іншого, наприклад, мають виявлятися у тому, що учитель мусить звільнитись від усього штучного і зайвого у методичній підготовці до уроку. Традиційно, учнів залучають до засвоєння навчального матеріалу, керуючись

змістом навчальної програми (і це ніби методично виправдано), а не результатами чи процесом навчально-трудової діяльності учнів. Ось і виходить, що ніби маємо сучасну інновацію – проектну технологію, яка через посилення суб'єктності учня може розвивати його творчий потенціал, а насправді, на практиці – неухильне дотримання учителем змісту навчальної програми зводить усе нанівець.

Педагогічна технологія чи будь-яка інша інновація впливає на навчальний процес, його якість і зміст роботи як учителя, так і учнів. Так ось, саме ці зміни мають зворотній вплив на розробку навчальної програми і відповідно шкільних підручників, методичних посібників тощо. Однак, для трудового навчання, де такою технологією є *проектвання*, серйозних змін не відбулось, навіть більше того – спостерігаючи за сучасним уроком трудового навчання, з'являється непереборне відчуття, що крокуємо на місці або ж у зворотному напрямку від стратегії, яку давно уже визначили у змісті державного стандарту (в освітній галузі «Технології» провідною змістовою лінією є проектна діяльність).

У методиці трудового навчання майже всі питання методології ґрунтувались на основі поєднання навчання з продуктивною працею учнів, причому, за неможливості її реалізації на «...добровільній основі у позаурочний час», основним місцем такого поєднання вважали шкільний предмет «Трудове навчання» (Д. Тхоржевський) [1, с. 24-29].

Обґрунтування науковцями (В. Мадзігон, Г. Левченко, Г. Кондратюк, І. Волощук, О. Гнеденко та ін.) продуктивної праці учнів у трудовому навчанні пов'язували у першу чергу з тим, що цей предмет за змістом має охоплювати види діяльності людей, які відповідають найбільш поширеним галузям народного господарства [2, с. 12].

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

Виклад основного матеріалу. Зміна освітніх орієнтирів від репродуктивного навчання у технологічній освіті до особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, врахування і розкриття у першу чергу творчого потенціалу учнів, їх інтересів і професійних намірів, які не завжди (або не лише) пов'язані з народним господарством, але й з іншими видами сучасної інноваційної діяльності людини, висувають нові вимоги до методики навчання технології, як галузі педагогічної науки. В основному ці причини обумовили відхід від продуктивної праці, і перехід до інноваційних технологій навчання.

Методологічною основою сучасної технологічної освіти учнів вважають проектну технологію (принаймні так відзначено у змісті державного стандарту), яка розгортається у проектно-технологічну діяльність учнів основної і старшої загальноосвітньої школи. Проектна технологія тут виступає у двох вимірах – у першому як основна *структурна одиниця навчального процесу* технологічної підготовки (трудового навчання), і в другому – як *самостійна навчальна діяльність учнів*.

Обґрунтуємо друге положення, яке стосується навчальної діяльності учнів і методичної роботи учителя технологій (трудового навчання), більш докладно.

Накладання проектної технології на процес навчальної діяльності учнів впливає на методику роботи учителя, його «позицію» і участь у роботі з учнями. Очевидно, що необхідно переглянути традиційні для трудового навчання методичні питання, як от: процес утворення умінь і навичок, якими оволодівають учні та способи їх формування в умовах проектної діяльності.

Проектна діяльність учнів має всі ознаки навчальної діяльності з тією лише відмінністю від традиційного трудового навчання, що учні усередині проектної діяльності є суб'єктами цього процесу. Так, вони конструюють цілі і задачі діяльності, поставлені ними самостійно або спільно з учителем як особистісно і соціально значимі, активно оволодівають основними етапами проектної діяльності і реалізують власну проектну діяльність.

З точки зору методики проектна діяльність, яку засвоює учень, дозволяє йому взаємодіяти не лише з учителем (якого традиційно сприймають як єдине джерело знань), але й з навчальним середовищем, у якому учитель є лише одним із його елементів – рівноправним суб'єктом. Навчальне середовище – це цілеспрямовано створюване соціокультурне оточення учня, яке включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечити його продуктивну діяльність.

У результаті взаємодії з освітнім середовищем, яке створюється на основі участі учня у роботі над проектом, він набуває досвіду, який у свою чергу рефлексивно трансформується у знання. Ці знання відрізняються від первинного інформаційного середовища, де відбувалась діяльність учня. Знання, які відносяться до навчальної інформації не ототожнюються із змістом програми і підручників, а виступають у ролі «матеріалу», на основі якого у нього утворюється власний знанневий продукт – засвоєні ним способи діяльності, розуміння смислу засвоюваного середовища (проектної, дослідної, винахідницької тощо, діяльності людини в сучасному

виробництві). Засвоєне у такий спосіб учнем знання включає відомі для проектного навчання компоненти: «Знаю що», «Знаю як», «Знаю для чого» [3].

Із точки зору методики роботи учителя на уроці трудового навчання (або технологій у старшій школі на рівні стандарту чи профільному рівні), вказані компоненти дають чітке уявлення і розуміння того, що традиційні методи навчання, розраховані на пасивного учня, орієнтованого на репродуктивне відтворення трудових умінь і запам'ятовування навчальної інформації є малоефективними і можуть бути застосовані лише частково.

Отже, методика роботи учителя трудового навчання має відбуватись на основі впровадження у навчальному середовищі *педагогічної технології*.

Більшість дослідників сходяться на такому тлумаченні педагогічної технології, коли провідним її чинником є *запланований результат*, досягнення якого відбувається за допомогою певної системи дій чи процедур.

За умов «технологічного навчання», важливим є забезпечення активної позиції учня у навчальному процесі. По суті заняття треба починати з обґрунтування питань: «Що будемо робити і для чого нам це потрібно»? Учні скеровують власну навчальну діяльність, а учитель лише допомагає. Для цього необхідно створити такі умови, за яких учні відчуватимуть себе суб'єктами навчального процесу. Також вони мають засвоїти певний алгоритм діяльності, оволодіти відповідними методами і способами діяльності. Якщо у випадку методики важливою є лише діяльність учителя і відповідний контроль за роботою учнів, то за умов навчальної технології (проектної, інтерактивної чи будь-якої іншої) в процесі навчання відбувається відтворення алгоритму як учнями, так і учителем. Цей алгоритм є визначеним, він не допускає ніяких експериментів на кшталт «спроб і помилок» [7].

Під педагогічною або навчальною технологією будемо розуміти системний підхід до планування і застосування методів навчання, об'єднаних спільною метою, їх найефективнішого використання в навчальному процесі трудової підготовки учнів. Інакше кажучи педагогічна технологія – це раціональний шлях досягнення освітньої мети.

Отже, будь-яка педагогічна технологія, що застосовується під час організації проектно-технологічної діяльності учнів (або технологічної підготовки старшокласників) – проектна, інтерактивна, проблемного навчання, розвитку критичного мислення тощо, – здатна відповісти на запитання: 1) Які методи використовувати? 2) В

якій послідовності їх використовувати? 3) Як саме використовувати ці методи навчання (Які засоби навчання необхідні? Скільки часу потрібно? Що потрібно робити учителю, а що – учням? Як оцінювати роботу учнів? і т. п.).

Зупинимось коротко на методах, у зв'язку з тим, що крім традиційних методів, які застосовує учитель, в проектній діяльності учнів суттєвим є самостійне використання методів, технологій і алгоритмів поведінки самими учнями. Останні методи прийнято вважати нетрадиційними, і їх використання ще не знайшло системного застосування як на уроках трудового навчання, так і технологій у старшій школі.

Проектна діяльність обумовлює цілісність педагогічного процесу, виховання і розвитку учнів. Це дає змогу вести мову про методи навчання проектною діяльністю або методи творчого пошуку ідей. Засвоєння і виконання цих методів планує і коректує учитель. Вказані методи не мають бути чимось штучним, як-от шаблон, який необхідно час від часу повторювати. Зазначені методи мають допомогти учителю й учням, в активній взаємодії, вийти на рівень творчого пошуку під час роботи над проектом. З цієї позиції можемо стверджувати, що такі методи сприяють організації і реалізації проектною діяльністю учнів, активізують їх мислення (творче, асоціативне, логічне тощо), допомагають формувати проєктивні уміння, здійснювати аналіз і оцінку результатів пошукової, творчої діяльності.

Отже, зараз можемо визначити особливості навчальної діяльності учнів в процесі технологічної освіти, що обумовлюють її методологію.

По-перше, навчальна діяльність учнів спрямована на засвоєння *інших* видів технологічної діяльності через проектування, як технологію, яка інтегрує у собі основні види виробництва та життєдіяльності людини – від появи ідеї (основи винахідництва) та дослідно-пошукової (основи наукової діяльності), творчої діяльності (основи дизайну) і до реалізації запланованого результату, за допомогою технічних чи технологічних операцій (основи матеріальних технологій), що є доступними для їх відтворення в умовах шкільної майстерні.

Принагідно підкреслити, що питання оволодіння учнем *діяльністю* є вкрай важливим, оскільки це провідна складова, крім інших (оволодіння технологічними знаннями, основами загальнолюдської культури в контексті проектною культури тощо), які також важливі для сучасної технологічної освіти у школі. Але головним концептуальним положенням є оволодіння діяльністю,

готовність засвоювати і використовувати інноваційну діяльність тощо.

Тому уміння, компетенції, що визначаються як *здатність виконувати* проектно-технологічну чи проєктивну, інформаційно-комунікаційну *діяльність*, є кінцевою метою технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи.

По-друге, логічним продовженням вище сказаного буде висновок, що у методиці технологічної освіти учнів, необхідно враховувати не лише зовнішній результат проєктної діяльності (виріб), але й внутрішній, який властивий для суб'єкта навчальної діяльності і який може з'явитись лише тоді, коли цей суб'єкт набуває нового *досвіду* у вигляді знань, умінь, ставлень, цінностей, розуміння і переконань. З точки зору психології, вказані новоутворення, на відміну від традиційного тлумачення трудових умінь і навичок, мають особистісну складову у своїй структурі.

У професійно технічній освіті формування трудових умінь і навичок розглядали і досліджували на основі утворення так званого «динамічного стереотипу». Цей фізіологічний термін, під яким розуміли організовану систему процесів збудження та гальмування у центральній нервовій системі людини, вперше сформулював І. Павлов.

На основі рухової структури (динамічного стереотипу) М. Віноградов визначав умови, за яких будуть формуватись трудові дії, суть яких зводились до того, що трудова дія для її швидкого засвоєння має бути структурованою, і разом з тим не мати граничного закріплення, бути готовою до зміни.

Д. Тхоржевський, дослідивши методичну сторону формування умінь і навичок, вказував на необхідність поділу цієї структури (трудової операції) на складові частини (прийоми), виконання яких, як окремих дій, з часом призведе до об'єднання в єдиний процес – виконання певного трудового процесу [1, с. 85].

О. Новіков пропонував, крім поділу технологічного процесу, який вивчається, виділяти з нього найбільш суттєвий компонент і вивчати його у першу чергу, тоді як решта складових операцій будуть формуватись самостійно під впливом саморегуляції з боку учня.

В цілому, сьогодні учителі трудового навчання під час практичних занять, коли учні виконують і вивчають певні трудові операції, керуються методикою розробленою Д. Тхоржевським – поділ трудового процесу на складові частини, вивчення кожного і потім об'єднання в ціле.

Вітчизняний досвід вивчення фізіології і психології формування умінь та навичок (І. Павлов, П. Анохін, М. Бернштейн, Е. Мілерян,

М. Віноградов та ін.) і методики їх формування на уроках трудового та виробничого навчання (С. Батишев, О. Воловиченко, А. Гедвілло, А. Дьомін, О. Новіков, Д. Тхоржевський та багато інших) залишаються актуальними для тієї частини проектування виробу, де відбувається реалізація запланованих технічних процесів.

У методиці трудового навчання загальнонавчаним є таке визначення уміння і навички. Уміння розуміють як певний рівень засвоєння трудової дії. Вищий рівень засвоєння цієї дії – так звана «автоматизація» уміння називається навичкою. Навичка формується на основі уміння у процесі тривалої практики [1].

Як відомо, компетентнісний підхід вимагає формування в учнів не лише умінь і навичок, але й досвіду діяльності, певних переконань і цінностей у певній галузі.

Принадно відзначити, що формування таких узагальнених умінь не є принципово новим, їх експериментальне обґрунтування і теоретичне визначення було проведено ще у середині 70-х, і у першій половині 80-х років минулого століття.

Так, починаючи з досліджень Є. Мілеряна (70-ті роки ХХ ст.) і завершуючи докторською дисертацією О. Новікова (експеримент проводився на прикладі слюсарної справи), уміння почали розглядатись не лише у вузькому «технологічному» розумінні, а як «...складні структурні новоутворення особистості, до яких відносяться чуттєві, інтелектуальні, вольові, творчі, емоційні якості особистості, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності у мінливих умовах її протікання». Треба визнати, що вказане тлумачення (яке було обґрунтовано у свій час тривалими експериментальними дослідженнями) є дещо ширшим, ніж сьгоднішні європейські висновки про компетенції, які, до речі, не обґрунтовані експериментально. Як влучно відзначає О. Новіков в одній із своїх полемічних статей: «...теорія формування умінь у той час (радянського періоду) виявилась незатребуваною... адекватного перекладу «уміння» в англійській мові не існує... З часом, коли освітня практика зіткнулась з проблемою діяльнісного розвитку в освіті – в англо-американському освітньому середовищі почали використовувати термін «competence», який дружньо підхопили вітчизняні науковці».

Уміння, які у своїй структурі мають не лише трудові дії, але й особистісні новоутворення – ціннісні орієнтації, ставлення тощо, і дозволяють самостійно конструювати знання на основі певних розумових операцій: *аналізу, синтезу, прогнозування* – називають конструктивними.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, конструктивні уміння дозволяють учням в умовах проектно-орієнтованого навчання швидко включатись у самостійну проектну діяльність, а їх сформованість є основною умовою для успішного формування проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей.

Ця схема не вичерпує усіх питань пов'язаних з утворенням предметних та ключових компетенцій в технологічній освіті учнів, проте вона відбиває методологічну сторону цієї справи, що може становити інтерес для досліджень з методики навчання технологій, вносити ясність у питання того, яку ж роль має відігравати трудове навчання учнів (технологічна підготовка) у формуванні компетенцій.

Слід відзначити, що вище викладені принципи потребують ще докладного обґрунтування і доповнення не лише практикою навчання учнів, але й тривалими науковими дослідженнями.

Література

- 1.Тхоржевський Д. О. Дидактика трудового навчання. Київ : Рад. школа, 1972. 224 с.
- 2.Організація трудового навчання та виховання учнів 5-7 класів / В. М. Мадзігон, Левченко Г. Є., Волощук І. С., та ін. Київ : НДІ педагогіки АПН України, 1992. 190 с.
- 3.Краевский В. В. Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.
- 4.Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / За ред. Сисоєвої С. О. Київ, 2001. с. 123.
- 5.Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва : НИИ школьных технологий, Т. 1. 2006. 816 с.
- 6.Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. Смирнова С. А. Москва, 2001. 280 с.
- 7.Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. -метод. посібн. К. : Вид-во А. С. Київ., 2004. 192 с.
- 8.Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000. 286 с.



УДК 374

Семенюк В. О.,
магістрант

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито та запропоновано змістовий компонент підготовки майбутніх учителів трудового навчання до ефективної роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості. Проаналізовано наукові дослідження у сфері підготовки педагогів технологічного, художнього й професійного напрямів загалом та безпосередньо у сфері декоративно-прикладної творчості. Розглянуто місце декоративно-прикладного мистецтва в підготовці майбутніх фахівців та запропоновано зміст професійно-педагогічної підготовки учителів трудового навчання до роботи в гуртках з метою формування їх готовності до ефективної реалізації змісту позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку під час здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: декоративно-прикладна творчість, керівник гуртка, позашкільна освіта, професійна підготовка, трудове навчання, учитель трудового навчання.

The content component of the training of future teachers of labor education for effective work in the groups of decorative and applied art is disclosed and proposed. The scientific researches in the field of preparation of teachers of technological, artistic and professional directions in general and directly in the field of decorative and applied art are analyzed. The place of decorative-applied art in the preparation of future specialists is considered and the content of vocational and pedagogical training of teachers of labor education for working in circles with the purpose of forming their readiness for the effective realization of the content of extracurricular education in the artistic and aesthetic direction during the professional activity is proposed.

Key words: *arts and crafts, head of the circle, extracurricular education, vocational training, labor training, teacher of labor education.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі формування суспільства, де науково-технічний прогрес перебудував ставлення до людської праці, велика частка виконавської діяльності перекладена на машинне виробництво, а від людини потрібні творчі здібності, які вважають найбільш істотною частиною її інтелекту. Тому що тільки гнучкість, швидкість мислення, постійна переорієнтація й адаптація можуть забезпечити результативність у вирішенні багатьох сучасних проблем. Рівень соціального зростання людства визначається переважно творчим потенціалом нашого покоління, тому його розвиток є одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки.

Орієнтація на всебічний розвиток особистості учнів, зокрема їх здібностей, творчої активності й талантів, є пріоритетним напрямом навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу. У такому разі вчитель виступає в ролі організатора самостійної творчої діяльності дітей, на якого покладена дуже відповідальна робота – навчити учнів здобувати знання самостійно, використовуючи методи дослідження. Саме тому від педагога вимагається високий рівень професійної підготовки та педагогічної майстерності.

У зв'язку з цим зростають вимоги до підготовки керівників гуртків, які повинні не тільки володіти професійними вміннями, а й забезпечувати розвиток творчого потенціалу кожного учня в процесі позашкільної освіти. Як зазначав Б. Неменський: «Справа не тільки в тому, щоб навчити дітей бачити, відчувати й розуміти прекрасне в мистецтві, завдання набагато складніше – необхідно сформулювати в них уміння творити прекрасне в своїй повсякденній діяльності, повсякденній праці, повсякденних людських відносинах» [6].

Декоративно-прикладна творчість у системі позашкільної освіти є однією з важливих ланок, оскільки вона є необхідною платформою для розвитку творчих здібностей дітей та їх активної діяльності, що створить основу для розвитку генетично закладених якостей, їх удосконалення, формування й розвитку нових. Образ предметного світу стає невечерним об'єктом художньої інтерпретації. У процесі організації матеріального середовища люди не просто вирішують утилітарні завдання, а й висловлюють своє світосприйняття у формі та внутрішньому ладі речей.

Освітня система вищої школи у сфері декоративно-прикладної творчості спрямована на забезпечення їх професійної

компетентності в майбутній професії, але сьогодні не менш важливим є питання підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи з дітьми в гуртках і творчих об'єднаннях, де на передній план у роботі виходить не тільки передача суми певних знань і вмінь, а й здатність до формування та розвитку в дитини системи ставлення до навколишнього світу, виховання творчої особистості.

Теоретичні аспекти професійної підготовки педагогів у педагогічних навчальних закладах висвітлено в працях О. Абдуліної, Ю. Бардашевського, С. Гончаренко, Т. Огородник та ін. Формування й становлення особистості майбутнього педагога досліджували О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Лазарев, О. Рудницька, В. Семиченко та ін. Загальну професійно-педагогічну підготовку педагогів позашкільної освіти розглянто в працях С. Васильченко, О. Белошецького, О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта. Деякі підходи до підготовки учителя трудового навчання до діяльності в гуртках та інших формуваннях позашкільної освіти розробляли О. Ширбул та О. Благодислов. Питання розвитку творчих якостей майбутніх фахівців порушували Ю. Азаров, К. Горчинська, С. Сисоєва та ін.

Оскільки декоративно-прикладне мистецтво посідає особливе місце у вихованні підростаючого покоління як унікальна знакова система й потужний творчий потенціал, українські педагоги, а саме Е. Антонович, А. Гурська, О. Гулей, О. Опалюк, М. Станкевич, Р. Чугай-Захарчук та інші, акцентували увагу на його навчально-виховному потенціалі в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та вчителів молодшої школи.

Систему професійно-педагогічної підготовки вчителів трудового навчання з декоративно-прикладної творчості безпосередньо для ефективної роботи в системі позашкільної освіти досі не було розроблено.

Результати аналізу практики підготовки студентів технологічного напрямку й теоретичних напрацювань науковців із цієї проблеми надають змогу окреслити наявні суперечності між високим виховним потенціалом декоративно-прикладного мистецтва й недостатньою розробкою системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості.

Тому *метою статті* стало визначення та обґрунтування змістового компонента у формуванні готовності майбутніх учителів трудового навчання до діяльності в гуртках декоративно-прикладної творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У філософському словнику творчість визначено як діяльність, що породжує щось нове, чого ніколи не було. Психологи розглядають творчість як високий рівень дивергентного мислення, яке є поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні й духовні цінності. В умовах кризових явищ у суспільстві розвивальне навчання надає змогу не тільки зберегти інтелектуальний потенціал підростаючого покоління, а й примножити його без особливих труднощів. Будучи ще дітьми, ми починаємо мислити творчо, кожна ситуація для нас була нова й вимагала нового рішення.

Формування вмінь і навичок у різних видах художньої діяльності стає тільки засобом, що надає змогу дитині відтворити свої почуття, думки, фантазії в самостійній творчій діяльності. Цей процес тривалий і залежить від виховання емоційно-чуттєвої сфери, засвоєння елементарної інформації (знань) через оволодіння вміннями й навичками у вищому прояві творчої самореалізації дитини.

Одним з істотних факторів підвищення ефективності творчого виховання студентів є пошук оптимальних умов організації процесу залучення до різних видів мистецтв, творчої діяльності на цій основі. Комплексна взаємодія різних видів мистецтв є важливою умовою формування художніх здібностей, естетичних почуттів, творчого ставлення до навколишнього світу, світоглядних уявлень.

Зміст професійної підготовки педагогів для позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості найбільш повно реалізується в змісті освіти, що знаходить відображення в навчальній документації, розробка якої має здійснюватися відповідно до дидактичних принципів, що визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників. Це зумовлює визначення нових підходів до структурних і організаційно-дидактичних основ навчання фахівців, спрямованих на розвиток особистості, формування її моральних і духовних цінностей, педагогічної майстерності та творчості, морального художнього мислення на основі володіння історико-культурною спадщиною етнічного декоративно-прикладного мистецтва України та сучасних видів мистецтва.

Як зауважує В. Беспалько, однією з організаційно-педагогічних умов якісної та ефективної підготовки фахівців є системний підхід до вирішення цієї проблеми на основі теорії створення освітніх систем і управління ними [1].

Водночас для вирішення проблеми формування та структуризації змісту підготовки вчителів трудового навчання до роботи в системі позашкільної освіти необхідне обґрунтування педагогічних умов і змісту навчання з декоративно-прикладної творчості.

Педагогічні умови організації навчання майбутніх педагогів для позашкільної освіти передбачають: ґрунтовне й компетентне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту технологічного, художнього та педагогічного компонентів освіти з урахуванням вимог державного стандарту, особливо варіативної складової; дотримання чіткої послідовності вивчення загальних і спеціальних предметів, проведення практик; поєднання різних форм організації навчання; використання сучасних педагогічних технологій; залучення студентів до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; упровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх педагогів, заснованої на самооцінці власної професійно-педагогічної діяльності, на взаємозв'язках змісту навчання й вимог сучасних вимог до особистості педагога-позашкільника.

Неодмінною умовою для визначення ефективного змісту підготовки педагогів В. Краєвський вважає необхідність дотримання основних принципів:

- відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва й вимогам розвитку сучасного демократичного суспільства;
- урахування єдності змісту й процесу навчання, який передбачає презентабельність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку в усіх предметах навчального плану;
- структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення студента, який передбачає взаємну рівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти [5].

Ці принципи відображаються на всіх рівнях конструювання змісту педагогічної освіти й виявляються у включенні до нього сукупності знань, умінь і навичок, що відповідають сучасному рівню розвитку суспільства, науки, культури й забезпечують можливості особистісного та професійного зростання майбутніх керівників гуртків.

Так, дослідивши культурологічну й психолого-педагогічну концепції особистісного розвитку майбутніх педагогів, О. Рудницька виявила, що функція освіти не зводиться до набуття знань та ерудиції. Важливого значення набуває засвоєння способів їх

самостійного набуття. Головне полягає в тому, щоб залучити студентів до художніх цінностей, допомогти їм опанувати їх зміст. Знання про мистецтво, не підкріплені глибокими індивідуальними пізнавальними процесами, нічого не варті [7].

Професійна діяльність педагога в позашкільному навчальному закладі передбачає конструктивний компонент, що включає в себе розробку річних і місячних планів виховної роботи, програми гуртка декоративно-прикладної творчості.

Організаційний компонент передбачає організацію трудової діяльності на основі отриманих знань, вироблення постійного бажання працювати, робити щось корисне, сприйняття праці як радісного прекрасного процесу; планування й організацію заходів з розвитку, збереження та відродження народних промислів і ремесел; організацію екскурсій до музеїв на виставки декоративно-прикладного мистецтва, зустрічі з народними майстрами; підготовку та участь робіт декоративно-прикладного, ужиткового, образотворчого мистецтва, виготовлених учнями гуртка, у міських, районних, обласних, всеукраїнських конкурсах, фестивалях.

Ще одним із компонентів, визначених О. Щербаковим, є дослідницький, що в діяльності керівника гуртка є обов'язковим і важливим, адже він спрямований на постійну роботу в напрямі підвищення особистого професійного та культурно-освітнього рівнів, а також учасників творчого колективу.

У своєму дослідженні професор О. Биковська визначає такі складові підготовки майбутніх педагогів для системи позашкільної освіти: фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну та практичну. Тільки в їх системі професійний рівень буде високим [2].

Методична підготовка передбачає вивчення методики викладання навчальних предметів та методики проведення позашкільної й позакласної роботи. Забезпечується також шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін.

Практична підготовка є наскрізною й здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та циклів підготовки педагогічних працівників.

Відомо, що на початкових етапах для навчання характерні репродуктивність мислення й застосування відповідних методів навчання, які полегшують сприймання нового матеріалу та сприяють кращому засвоєнню. На цьому етапі ефективним стане викладання

навчальної дисципліни «Технологічний практикум», метою якої є створення основи для формування особистості майбутнього педагога додаткової освіти та вчителя технологій, формування вмінь і навичок виконання технологічних операцій, що необхідно для успішного викладання технологій у школі і позашкільному навчальному закладі.

При підготовці майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках безпосередньо з декоративно-прикладної творчості навчальний матеріал необхідно поділити на систему дисциплін, які будуть виконувати певні завдання, доповнюючи систему підготовки.

Вивчення дисципліни «Теоретичні основи декоративно-прикладного мистецтва» формує теоретичні основи для викладання дисципліни «Практикум з декоративно-прикладної творчості», що забезпечить вироблення студентами практичних навичок репродуктивного виконання робіт з різних видів декоративно-прикладного мистецтва, що становить основу їх подальшої творчої діяльності.

На думку О. Сергеєнкової, важливим питанням є психодіагностичний аспект у змісті освіти ВНЗ, тому необхідно можна вважати роботу викладачів з розвитку креативності як професійної якості здібного студента, а також своєчасне виявлення рівня розвитку соціальної та мотиваційної зрілості й тих якостей особистості, які необхідні студенту для реалізації в творчій діяльності [8].

Тому важливою складовою системи навчального процесу на наступному етапі буде дисципліна «Психологія творчої діяльності», метою викладання якої є підвищення рівня психологічної культури, зокрема, шляхом поліпшення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів і вивчення творчості як психологічного процесу й особистісних характеристик студента як необхідної складової.

До однієї з важливих умов формування майбутніх педагогів Л. Бичкова зарахувала розвиток високого рівня загальної й колористичної культури, невід'ємними складовими якої є колірна гармонія та колірна композиція із закладеними в них змістовно життєвими цінностями [3].

Важливим питанням для розуміння декоративно-прикладного мистецтва є поняття композиції — науки про систему логічних закономірностей художньої творчості. Композиція декоративно-прикладного мистецтва покликана створювати в прикладних творах органічну єдність міри, доцільності, гармонії, прекрасного та утилітарного. Саме тому важливим компонентом системи навчання є дисципліна «Композиція декоративно-прикладної творчості»,

метою якої є формування знань, умінь і навичок з основ композиції в декоративно-прикладному мистецтві.

До умов успішної діяльності педагогів художніх дисциплін Ф. Шиллер зараховує формування композиційних умінь: навчально-пізнавальних; спеціально-композиційних; синтезуючих (інтелектуально-творчих); професійно-функціональних. Ця діяльність, як зазначає дослідник, ґрунтується на принципах дидактичного принципу художньої освіти – переходу від репродуктивного ставлення до змісту навчання до творчого.

Доцільним і необхідним на цьому етапі є введення дисципліни «Креативне рукоділля», спрямованої на творчу діяльність студентів із застосуванням синтезу різних видів декоративно-прикладної творчості й виконанням повністю самостійно творчих проєктів, починаючи від задуму та закінчуючи готовим виробом.

О. Вишневська досліджувала процес інтеграції основ дизайну в освітній процес навчання вчителя технологій і виявила позитивну тенденцію активізації студентів у творчо-дослідницькій діяльності [4]. Тому вважаємо за доцільне внесення до системи освіти майбутніх педагогів для позашкільної освіти дисципліни «Етнодизайн». Основним завданням навчальної дисципліни є розвиток творчих здібностей студентів та виявлення потенційних можливостей.

Невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості можна вважати методику навчання, яка спрямована на розкриття принципів, методів і способів навчання й виховання учнів, розвитку їх творчих здібностей засобами різних видів декоративно-прикладного мистецтва.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Під час дослідження встановлено, що зміст підготовки вчителів трудового навчання для подальшої роботи в системі позашкільної освіти включає чотири компоненти: конструктивний, організаційний, комунікативний та дослідницький. Кожен з них розкриває особливі функціональні обов'язки керівника гуртка, які забезпечують якісну організацію навчально-виховної роботи.

Потребують розробки й обґрунтування методика викладання системи дисциплін з декоративно-прикладної творчості та організаційні умови їх вивчення під час підготовки вчителів трудового навчання.

Література

1. Беспалько В. П. Системно-методические основы учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва :

Высш. шк, 1989. 141 с.

2. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: моно графія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.

3. Бичкова Л. В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04. Київ, 1996. 24 с.

4. Вишневская Е. В. Основы дизайна как средство развития творческих способностей учителя технологий : автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Москва, 2000. 19 с.

5. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2003. 286 с.

6. Неменский Б. М. Кто есть кто в современной культуре: в 2 вып. / гл. ред. С. М. Семенов, авт. и сост. Н. И. Шадрина, Р. В. Пигарев и др. Москва : МК Периодика, 2006-2007. 23 с.

7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.

8. Сергєєнкова О. П. Психологічна служба в художньо-професійній підготовці сучасних фахівців // Проф.-худож. освіта України : зб. наук. пр. /ред-кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2002. С. 131-137.

9. Славтенин В. А. Педагогіка : учеб. Пособие для студентов высших педагогических заведений / В. А. Славтенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиялов ; [под ред. В. А. Славтенина]. Москва : Академия, 2002. 576 с.

10. Тимків Б. М. Формування художньої етнокультури студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського університету ім. В. Стефаника : зб. наук. -теорет. статей. Івано-Франківськ : Плай, 2003. № 1. С 131-135.



УДК 159. 923. 2

Шевчук М. Р.,
студент

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовується тісний взаємозв'язок між самосвідомістю особистості, її вихованням і самовихованням. Стисло аналізуються основні ідеї гуманістичного підходу в психології, де ключовими поняттями виступають «саморозвиток» і «самореалізація». Також аналізується залежність поведінки підлітків від когнітивних та емоційних аспектів їх самопізнання та самоприйняття, окремі з яких досліджені емпірично.

Ключові слова: самосвідомість, образ «Я», виховання, самовиховання, підліток, позиція дорослого.

The article substantiates the close relationship between self-awareness of the individual, her upbringing and self-education. A brief analysis of the main ideas of the humanistic approach in psychology, where the key concepts are "self-development" and "self-realization." Also, the dependence of behavior of adolescents on the cognitive and emotional aspects of their self-knowledge and self-perception is analyzed, some of which are empirically investigated.

Key words: self-consciousness, image of "I", education, self-education, teenager, position of an adult.

Постановка проблеми. Усталена система суспільного життя в Україні потребує спеціалістів, котрі розвивалися б не лише як знаючі особистості, а й як індивідуальності й універсуми суспільного продуктивного життя у безперервному потоці повсякденних взаємостосунків і водночас у процесі самореалізації свого власного «Я». Сучасний фахівець, а особливо педагог, покликаний теоретично і практично забезпечувати позитивно-гуманне творення

себе та свого оточення, якісно організувати себе, свою життєдіяльність та ефективно впливати на інших, приймати адекватні професійні й особисті рішення. Становленню зазначених властивостей та рис особистості людини, їх професійному закріпленню сприяє усвідомлення людиною світу, що не зводиться до відображення лише зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може й повинен бути спрямований і на самого суб'єкта, на його внутрішній світ. Завдяки цьому людина стає цілісною, гармонійною у взаємодії зі світом, позитивно організованою у системному ставленні до довкілля, впорядковує своє життя та адекватно переборює складні перипетії буденності.

На сьогоднішній день становлення самосвідомості особистості залишається актуальною науковою проблемою. Особливо це стосується підлітків, адже самосвідомість – ключове психологічне новоутворення цього віку. Наприклад, притаманним цьому віковому періоду є те, що підліток із властивою йому жадобою самоствердження посилено цікавиться своєю зовнішністю, оскільки образ власного тіла є важливою складовою самосвідомості. При цьому часто саме зовнішність визначає ставлення до дитини її однолітків і вчителів, що, безумовно, позначається на загальній самооцінці школяра. Тісний взаємозв'язок між образом тілесного «Я» та самооцінкою спричинює відповідні типи людської поведінки – як спробу компенсації підлітком своєї реальної чи уявної неповноцінності. Усе це потребує ретельних психологічних досліджень, оскільки є вагомим чинником виховання й самовиховання підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом питання розвитку самосвідомості є стрижневим у проблематиці людського високоефективного самоформування. Особа самореалізується під час прийняття образів самої себе через символіку в найрізноманітніших ситуаціях і через поєднання їх у позитивну цілісність. Процес усвідомлення людиною самої себе отримав у психології статус особливого феномена – самосвідомості. Самосвідомість – це здатність людини усвідомлювати саму себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, сенс свого буття, власну поведінку й переживання тощо [1, с. 73].

Проблематикою самосвідомості, як ефективної самоорганізації внутрішнього світу людини у форматі суспільних взаємостосунків, займалося чимало відомих психологів. Це спричинено тим, що самосвідомість особистості – той визначальний чинник, за допомогою якого кожен має змогу самовизначитися, зайняти певне місце у суспільстві, отримати свій статус.

Самосвідомість – неподільна єдність пізнання та переживання, точніше, єдність самопізнання й переживання, пов'язаного з аналізом особистістю власної поведінки та діяльності [2, с. 639]. З кожним новим знанням про себе у самосвідомості відбувається взаємодія того, що вже стало «моїм», із тим, що як нове ще тільки повинно поєднатися з «моїм». Здебільшого такий процес взаємодії завершується певним новоутворенням у психіці, піднімає особистість на новий рівень її розвитку. Цей момент зіткнення двох тенденцій супроводжується переживанням різних емоційних станів. Ступінь глибини, сили, напруженості переживання залежить від внутрішніх умов особистості, рівня її домагань, стійкості чи, навпаки, нестійкості її уявлень про себе, особливостей емоційного складу. Сам процес перебудови внутрішнього світу та його зміст формують в особистості певне ставлення до себе.

К. Роджерс наполягає на тому, що внутрішня структура Я пізніше формується через постійну взаємодію із довкіллям, зокрема, зі значущими іншими (батьки, брати та сестри, інші близькі родичі). Отже, у процесі соціалізації, коли дитина окультурено сприймає середовище, розвиваються її когнітивні та перцептивні здібності, а Я-концепція дедалі більше диференціюється та ускладнюється. Природно, що психологічний зміст останньої – це переважно продукт процесу соціалізації; усе залежить від того, як вона організована дорослими. Звідси можна визначити важливі психодидактичні умови виховання й самовиховання дітей та молоді, проектування соціально-культурного простору школи, створення сімейної співпраці та взаємодопомоги [4, с. 268–269].

Пізнанням Я-концепції як центральної ланки самосвідомості займалися також: Р. Бернс, котрий досліджував образ «Я», самооцінку й поведінкову складову як сукупність установок; В. Джемс – вивчав емпіричне Его та Я, тобто чисте Его; М. Розенберг та А. Налчаджян – обґрунтували образ тіла, або тілесне «Я» (якою сприймає особа свою зовнішність), теперішнє, або актуальне «Я» (яким індивід бачить себе насправді у цей момент), динамічне «Я» (яким індивід поставив собі за мету стати), фантастичне «Я» (якою б людина хотіла стати, якби це було можливо), ідеальне «Я» (яким індивіду треба бути, орієнтуючись на представлені моральні норми, ідентифікації та взірці поведінки), можливе або майбутнє «Я» (яким, на думку індивіда, він може стати), ідеалізоване «Я» (якою людині приємно бачити себе зараз), зображувальне або уявлюване «Я» (образи й маски, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати негативні риси чи слабкості свого реального «Я»), фальшиве «Я» (набуття спотвореного уявлення про

себе та викривлення теперішнього «Я»), центральне «Я» у співвідношенні з підструктурами особистості (яким чином центральна інстанція «Я» здійснює контроль і керівництво психічною діяльністю); І. Кон – описав рефлексивне «Я» та рефлексивне «Я»; К. Роджерс, К. Хорні – ідеальне «Я» та реальне «Я»; І. Міхаєва – функціональне «Я» та субстанціональне «Я»; В. Столін – фальшиве «Я» та безпорадне «Я»; Л. Орбан-Лембрик – потаємне «Я»; Р. Лейнг – втілювальне «Я» та невтілювальне «Я»; Т. Яценко – маленьке «Я» та велике «Я»; М. Бовен, К. Роджерс, А. Орлов – зовнішнє, наявне «Я» та внутрішнє, сутнісне «Я» [3, с. 125-125].

Однією з базових категорій психології, зокрема вікової та педагогічної, поряд із «самосвідомістю», виступає також «виховання». Теоретичний аналіз різних формулювань відповідного поняття дає змогу виокремити два основні підходи до його розуміння: 1) виховання (у широкому соціальному контексті) – це аспект соціалізації людини, комплексне створення умов для її повноцінного фізичного, психологічного, духовного становлення; 2) виховання (у вузькому сенсі) – це цілеспрямована педагогічна діяльність, основною метою якої виступає формування складових спрямованості особистості (її потреб, мотивів, переконань, ідеалів, цінностей тощо).

Виховання як складова соціалізації особистості здійснюється через різні соціальні інститути, в тому числі, через систему освіти. Воно, як і навчання, виступає спільним об'єктом досліджень для ряду фундаментальних наук: філософії, соціології, етнографії, біології, педагогіки, психології та ін. Психологія при цьому розглядає виховання з його, так би мовити, внутрішнього боку, з боку структури та динаміки свідомості й самосвідомості особистості вихованця.

Усі наявні на сьогодні погляди на психолого-педагогічні особливості організації виховання умовно можна поділити на три основні групи: технологічно, гуманістично та діяльнісно зорієнтовані. При цьому перші дві – традиційні для педагогіки та психології Заходу, Європи. Гуманістичний, або людиноцентрований підхід саме і спирається на ресурси особистісної свідомості й самосвідомості. В його основі лежить гуманістичний напрям у психології, провісником якого вважається К. Юнг, а активними розробниками у 50-60-их роках минулого століття стали Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл [6, с. 231–233].

Базовими поняттями відповідної концепції є «самоактуалізація» та «самореалізація» особистості, що не тотожні за своїм значенням. Так, самоактуалізація – процес становлення та відкриття для самої себе особистістю свого внутрішнього потенціалу

(здібностей, мотивів, цінностей тощо); тоді як самореалізація вже похідна від самоактуалізації, оскільки передбачає зовнішнє втілення попередньо набутих та усвідомлених особистісних потенціалів.

На відміну від біхевіористичного, або технократичного підходу, поведінка особистості в цьому випадку розглядається як така, що спрямовується не системою зовнішніх підкрплень, а вродженим внутрішнім прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, самопрезентації. Відповідно до цього основна мета виховання – підтримка зазначених процесів, психолого-педагогічне сприяння їх розвитку. А ідеал виховного процесу – становлення «повноцінно функціонуючої особистості», тобто такої людини, котра «йде своїм життєвим шляхом», максимально реалізуючи власний потенціал. При цьому варто пам'ятати, що справжнє особистісне зростання не має меж.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати провідні чинники конструктивного розвитку самосвідомості особистості, процес становлення «Я» особистості в підлітковому віці як чинник її виховання й самовиховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психологічній науці однією з найважливіших проблем виступає вивчення онтогенетичних особливостей становлення самосвідомості. Адже відповідний процес – вельми складний. Досліджують самосвідомість переважно в дітей підліткового віку, оскільки саме в цей період відбуваються надзвичайно важливі якісні зрушення у психіці людини. Виокремлення дитиною себе й усвідомлення свого «Я» здійснюється у процесі розвитку особистості як самостійного суб'єкта різноманітних дій. Спочатку виділяється фізичне «Я», а з ускладненням зв'язків дитини зі світом людей, що її оточують, у спілкуванні виділяється більш складне за своїм змістом духовне «Я». Тобто, насамперед у спілкуванні особистість пізнає себе як «Я», а інший суб'єкт взаємодії виступає для неї як «Ти», або інше «Я». Взаємодію «Я» і «Ти» зумовлює структура свідомості, яка, у свою чергу, сама є результатом зазначеної взаємодії.

У підлітковому віці, як зазначає С. Рубінштейн, розвиток самосвідомості проходить декілька етапів – від певного незнання себе до все більш заглибленого самопізнання, що проявляється згодом у самооцінці. Центр тяжіння дедалі більше переноситься від зовнішнього до внутрішнього, від відображення більш-менш випадкових рис до пізнання характеру в цілому [7, с. 236]. Щоб особистість була неповторною, треба навчити дитину розуміти своє «Я», інших людей, навколишній світ. Проблема самопізнання

завжди турбувала людство і на сьогодні вона залишається важливою та актуальною.

Аналіз попередніх теоретико-експериментальних досліджень з означеної проблеми дозволив нам змодельювати графічне завдання «Пізнання свого Я» для дослідження самосвідомості особистості та світоглядних уявлень сучасних школярів.

Констатувальним експериментом було охоплено 42 підлітки (25 учнів 6-7-их класів і 17 учнів 9-го класу) Кременецької загальноосвітньої школи № 4. Школярам було запропоновано виконати 3 психомалюнки на теми: «Автопортрет», «Неіснуюча тварина» та «Ідеал». Ці методики виявляють яскраві індивідуальні відмінності підлітків і дозволяють найглибше зрозуміти душевний стан кожної дитини, її бачення світу, соціальну орієнтацію тощо.

1) Психомалюнок «Неіснуюча тварина» дає змогу виявити ступінь тривожності, агресивності, міру пристосування особистості до оточуючого світу. Більшість малюнків справді відбили ці показники (82 %), оскільки у зображених підлітками тварин часто були ікла, шипи, гострі пазурі й т.п. Часто (у 53 % підлітків) зустрічається нерівність ліній, нібито вони проводилися тремтячою рукою. Це означає, що у психіці таких школярів наявна певна міра тривожності. Більшість так званих демонстративних малюнків трапляються у дівчаток (у 29 %, як правило, в учениць 9-ого класу). Зображені на них довгі вії говорять про зацікавленість і замилювання зовнішньою красою, манерою одягатися тощо. Ряд малюнків (у 14,5 % піддослідних) було виконано на весь лист. Тож за ними складно визначити рівень самооцінки відповідних осіб. Назагал самооцінка в більшості досліджених підлітків (у 69,2 %) є адекватною.

2) Психомалюнок «Автопортрет» також дуже важливий для практичного вивчення особливостей самосвідомості, самовідносин школярів та їх самооцінки. При аналізі робіт було помітно, що чимало підлітків (36,5 %) малюють дуже велику голову чи взагалі голову без тулуба (переважно учні 6-7-их класів). Це говорить про великі інтелектуальні претензії або невдоволення своїм інтелектом. Деякі дівчатка (31 %) намалювали дуже серйозні очі, що свідчить про їх підозрілість і чутливість до думок оточуючих. Один хлопчик, наприклад, намалював дуже велику голову, одне маленьке вухо та маленький тулуб. Це характеризує його дуже низьку самооцінку, високу чутливість до критики. Отже, він потребує індивідуальної психолого-педагогічної корекційної роботи.

3) Після аналізу результатів тесту «Ідеал» виявилось, що взірцями для молодших підлітків (6-7-мі класи) виступають в

основному їх ровесники (для 54 % осіб). Учні 9-го класу здебільшого розглядають в якості ідеалу осіб старшого віку (як правило, це – відомі співаки та співачки, актори, спортсмени). З робіт також можна побачити, що всі підлітки (особливо дев'ятикласники) прагнуть наблизитися до того, що, на їх думку, є еталоном мужності або жіночності. Зокрема, хлопчики малюють себе зазвичай із широкими плечима, з м'язовими «рельєфами», а дівчата – з витонченою фігурою, незвичайною зачіскою, кліпсами й іншими модними аксесуарами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми систематизували й емпірично підтвердили знання про те, що вступ дитини у підлітковий період супроводжується якісними змінами в розвитку її самосвідомості. Як відомо, в підлітка починає формуватися позиція дорослої людини, що є важливим чинником його виховання й самовиховання. І хоча ця позиція ще не відповідає реальному становищу школяра у соціальному житті, проте вже сама її поява означає, що особистість суб'єктивно перебуває у нових взаєминах із дорослими, світом їх цінностей, активно засвоює ці вартості, а ті, у свою чергу, утворюють новий зміст її самосвідомості. Потреба усвідомити свої особливості та вади виникає із бажання відповідати вимогам як інших людей, так і власним вимогам до себе. До аналізу своєї особистості людина звертається як до засобу, потрібного для організації взаємостосунків і діяльності. Знання та оцінка себе є обов'язковою умовою успішної самореалізації.

На нашу думку, в подальшому доцільно детальніше обґрунтувати проблему специфіки становлення самосвідомості людини, зокрема підлітка, у сучасних умовах гіперінформаційного суспільства.

Література

1. Бажутіна С. Б. Проблемы формирования «Я» человека // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 8. С. 72-75.
2. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посібник. Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. Львів : Край. 2005. 968 с.
3. Гуменюк О. Я-концепція у плінні соціального довілля // Психологія і суспільство. 2004. № 2. С. 125-143.
4. Коpecь Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 458 с.
5. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

6. Савелюк Н. М. Психологія педагогічна: навчальний посібник. Кременець : Ред.-вид. відділ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2013. 300 с.

7. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 432 с.



УДК 373. 5. 015. 3

*Шкред Ю. М.,
магістрантка*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У статті проаналізовано сутність і структуру особливостей організації творчої співпраці вчителя та учнів в позаурочний час; висвітлено діяльність та принципи організованої виховної роботи.

Ключові слова: позаурочний час, форми роботи, діяльність, пізнавальна діяльність, позакласна діяльність.

The article analyzes the essence and structure of the peculiarities of organizing the creative work of teachers and students in extra-curricular time; the work and principles of organized educational work are covered.

Key words: extracurricular time, forms of work, activity, cognitive activity, extracurricular activity.

Постановка проблеми. Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвитку творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною. Позакласна робота – різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи. У залежності від цілей і змісту позакласної діяльності, як зазначають

вчені, форми її бувають: масові, групові, індивідуальні. При цьому зазначається, що важливо аби будь-яка форма позакласної роботи найбільш повно розкривала її зміст, створювала оптимальні умови для розвитку вихованців.

Слід зауважити, що виділяють такі найважливіші критерії ефективності форм позакласної роботи:

1) спонукання та посилення інтересу, що приносить радість та задоволення;

2) інтелектуальний, емоційний відгук вихованців, який проявляється в процесі діяльності (зосередженість, активність, захопленість), або після завершення (тривалість після дії);

3) реальний результат цієї діяльності, яку здійснюють учні.

Педагогічною наукою доведено і шкільною практикою перевірено, що інтенсивний розвиток школяра відбувається не тільки на уроці, а й у позаурочний час в атмосфері вільного спілкування, праці, дозвілля. При цьому різні форми позакласної роботи дозволяють вчителю враховувати індивідуальні особливості учнів, їх схильності, освітні потреби, мотиви, рівень домагань, пізнавальні та професійні інтереси.

Сьогодні перед вчителями навчальних закладів різних типів постало завдання переглянути принципи організації та зміст позакласної роботи з огляду на профілізацію старшої школи, вимоги сьогодення щодо рівня компетенції випускника школи, реалії розвитку соціально-економічної сфери нашої держави [2].

У ході проектування та організації позакласної роботи виникає багато складностей. Вони пов'язані з тим, що сьогодні позакласна робота – це багатовекторна складова освітнього процесу, яка вимагає творчого підходу до організації та проведення будь-якої конкретної форми позапрограмного навчання, врахування місцевих умов, запитів шкільного колективу, індивідуальних можливостей учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позакласна робота – це вид різноманітної добровільної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється на основі як програмного, так і позапрограмного матеріалу під керівництвом вчителя з метою розширення та задоволення їх пізнавальних інтересів, створення стійкої позитивної мотивації до творчої активності.

Позаурочна робота є невід'ємною частиною мікросередовища, яке сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, що розвивається, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально значущих якостей. Доповнюючи, розширюючи і поглиблюючи вплив сім'ї та навчального процесу,

продовжуючи освітньо-виховний процес, позаурочна діяльність задовольняє індивідуальні запити (інтереси) дітей, підлітків та учнівської молоді, стимулює розвиток їхніх нахилів і здібностей у різних галузях діяльності людини (наука, техніка, культура, спорт). Це сприяє духовному, інтелектуальному й фізичному вдосконаленню, що відбувається в емоційно привабливій сфері неформального спілкування [7].

У статті О. Виштак наголошено, що позакласна діяльність сприяє розвитку незалежного мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітей, ігри, гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно скерованої.

Позаурочна робота з трудового навчання розширює загальноосвітній кругозір учнів, та надає додаткові можливості для реалізації міжпредметних зв'язків, зокрема з фізикою, математикою, хімією, біологією, малюванням, кресленням. Роль і значення позаурочної та позашкільної роботи у всебічному розвитку особистості посилюється тим, що вони сприяють вихованню не лише духовності і моральності, задоволенню різнобічних інтересів, а й стимулюють розвиток творчої обдарованості й індивідуальності, залучають дитину до загальнолюдської гуманітарної культури. Проблемі активізації пізнавальної діяльності учнів присвячено роботи великого кола науковців.

Досліджуючи проблему активізації навчання, Г. Щукіна основну увагу приділяє спільній діяльності викладача та учнів, спонуканню учнів до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, подоланню інерції та пасивних стереотипних форм викладання та навчання. Науковець виділяє три рівні пізнавальної активності: репродуктивно-наслідувальна; пошуково-виконавська; творча. При цьому розроблена у процесі роботи з учнями-школярами типологія рівнів визначає характер діяльності та вимагає відповідного рівня їхнього загального розвитку, врахування вікових та індивідуальних можливостей.

Науковець В. Лозова серед видів пізнавальної активності виділяє: потенційну і функціонуючу; нормативно-гетерономну та ініціативно-автономну; зовнішню та внутрішню; імпульсивну і усвідомлену; ситуативну та інтегральну; репродуктивну, реконструктивну і творчу пізнавальну активність. Кожен із названих видів активності має ступінь та рівні виявлення.

Проте, дуже часто відбувається ототожнення понять «активізація навчання» та «активізація пізнавальної

діяльності». Більш чіткіше означення активізації пізнавальної діяльності учнів знаходимо у Т. Шамової, яка вважає, що активізацію навчально-пізнавальної діяльності слід розуміти не як підвищення інтенсивності її протікання, а як мобілізацію інтелектуальних, емоційно-вольових та фізичних сил учня, що здійснюється викладачем за допомогою певних засобів і спрямовується на досягнення конкретних цілей навчання та виховання.

У роботі О. Ващук пізнавальна діяльність розглядається як психічний процес, що відбувається у центрах інтелекту в результаті дії механізмів сприймання, мислення і поведінки; як цілеспрямований процес виконання учнем пізнавальних дій, в результаті яких відбувається раціональне відображення учнем сприйнятої через посередника інформації, спрямованої на досягнення навчальної мети.

Сутність терміну «пізнавальна активність» найбільш повно розкрито у дослідженні М. Ігнатенка. У своєму дослідженні науковець трактує цей термін як якість навчальної діяльності, в якій проявляється особистість учня, його ставлення до змісту, характеру діяльності, бажання мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети [3].

На сьогодні у наукових працях виділяють такі основні функції позакласної роботи:

- освітня (одержання позапрограмних знань);
- виховна (збагачення і розширення культурного простору освітнього середовища, формування в учнів чітких моральних орієнтирів, екологічної та валеологічної культури поведінки);
- креативна (розвиток творчого потенціалу особистості);
- компенсаційна (доповнення базового компоненту середньої освіти новим змістом, напрямками та сферами діяльності);
- рекреаційна (організація змістовного дозвілля як сфери відновлення психофізичних сил учня);
- профорієнтаційна (сприяння у визначенні життєвих планів учня, формування стійкого інтересу до соціально значимих видів професійної діяльності);
- інтеграційна (збагачення змісту знань учнів основами інших навчальних дисциплін);
- соціалізація (засвоєння учнем соціального досвіду на основі взаємодії з іншими суб'єктами навчання);
- самореалізація (самовизначення учня у соціально-культурних формах життєдіяльності, проживання ним ситуацій успіху).

Найбільш поширене означення позаурочної діяльності пропонується Ю. Бабанським, який трактує її як «спеціально організовані позанавчальні заняття, які сприяють поглибленню знань, розвитку вмінь і навичок, задоволенню і розвитку інтересів, здібностей і забезпечує розумний відпочинок учнів» [1].

Поряд із гуртковою роботою, у школі практикуються масові та індивідуальні форми позаурочної роботи. До масових форм належать: вечори відпочинку, диспути, огляди і конкурси, фестивалі. Саме через таку діяльність школярі вчаться спілкуватися між собою, знаходять товаришів. Індивідуальна позаурочна робота проводиться із врахуванням інтересів кожного учня. Її мета – виявляти творчі здібності учнів і розвивати їх з передбаченням індивідуальних особливостей дітей. Такий підхід до індивідуальної роботи дозволив їй перерости в групову, що сприяло виокремленню поза навчальної роботи у повному її обсязі.

Позакласна діяльність ставить перед собою такі завдання:

1) виховання якостей особистості всебічно розвиненої, духовно багатой творчо, самостійної у виборі форм і методів своєї діяльності, здатної знайти індивідуальний варіант розвитку на шляху соціалізації;

2) розширення знань та вмінь школяра для розвитку його здібностей, гармонії інтересів.

Позакласна робота будується на загальних принципах виховання, до яких слід віднести, зокрема, такі:

- добровільний характер участі в ній;
- суспільна спрямованість діяльності учнів;
- розвиток ініціативи учнів;
- розвиток винахідливості та творчості.

Враховуючи завдання, функції та особливості позаурочної предметно-перетворювальної діяльності, виділяють такі її види: дослідницька, техніко-конструкторська, декоративно-прикладна, суспільно корисна трудова діяльність.

Позакласна робота – органічна частина всієї навчально-виховної діяльності школи. Вона є продовженням і розвитком процесу, здійснюваного на уроках, і підлягає загальним навчально-виховним задачам. Позанавчальна робота відкриває додаткові можливості для реалізації міжпредметних зв'язків технології з іншими предметами, у першу чергу з фізикою, математикою, хімією, біологією, малюванням, кресленням.

Загальну координацію позакласних заходів у школі здійснює директор. Свої пропозиції в загально шкільний план позанавчальної роботи може внести кожен учитель.

За організаційною ознакою позакласні заходи, можна розділити на три види: індивідуальні, групові і масові. У першому випадку мова йде про керівництво роботою окремих учнів. У другому – в основному про організації гурткових занять, а в третьому – про масові заходи (предметні вечори, конкурси, олімпіади, виставки творчих робіт учнів і т. д.). Але потрібно знати, що індивідуальний підхід присутній у кожній із цих форм [4].

Найбільш розповсюдженою груповою формою організації позаурочної роботи є гурток – добровільне об'єднання учнів, що виявляють підвищений інтерес до визначеної області знань і прагнуть займатися практичною діяльністю. Це може бути спільне вивчення питань техніки і технології, конструювання моделей, приладів і інших пристроїв, раціоналізаторська діяльність, науковий і технічний пошук. Заняття в гуртках характеризуються наявністю програми, регулярністю, тривалістю термінів і визначеним профілем роботи.

У шкільній практиці склалися такі типи гуртків технічної творчості учнів:

1) підготовчі технічні гуртки створюються в основному для молодших школярів. Тут вони поглиблюють отримані на уроках елементарні знання й уміння з техніки і технології, працюють з папером, картоном, жерстю, соломкою й іншим природним матеріалом, виконуючи нескладні моделі машин і механізмів, навчально-наочні посібники, іграшки. Як показує досвід, заняття в таких кружках служать гарною підготовкою для подальшого залучення дітей у технічну і декоративно-прикладну творчість;

2) предметні (науково-технічні) гуртки поєднують учнів середніх і старших класів. На базі шкільних майстерень звичайно створюють гуртки з столярної, слюсарної і токарської справи, електро- і радіотехнічні, конструювання і шиття одягу й ін. Знання й уміння, що здобувають тут школярі, виходять за рамки навчальних програм, створюються умови для самостійної творчості;

3) спортивно-технічні гуртки – авіамоделльні, ракетно-космічного моделювання, авто- і судомоделістів, картингістів, залізничного моделізму й ін. У них займаються учні, що виявляють інтерес до спортивного моделювання, технічних видів спорту. Вони вивчають спеціальну техніку, роблять стендові і функціональні моделі літальних апаратів, автомобілів, судів, локомотивів і інших засобів транспорту, знайомляться з історією і перспективами розвитку техніки, беруть участь у змаганнях;

4) у виробничо-технічних гуртках учні займаються вивченням пристрою і роботи яких-небудь широко розповсюджених машин,

апаратів або інших технічних об'єктів (автомобілів, мотоциклів, комбайнів, кіноапаратів і ін.), здобувають уміння і навички керування ними, догляду й обслуговування. Виконавши програму, учень одержує посвідчення, що полегшує придбання конкретної професії: шофера, комбайнера, кіномеханіка й ін.;

5) гуртки художньо-прикладної або декоративної творчості охоплюють учнів усіх вікових груп, що займаються художньою обробкою деревини, металу, глини, макраме, в'язанням, вишивкою, виготовленням іграшок із тканини, хутра, роботою зі шкірою, клаптевою пластикою й ін. Створюються сприятливі умови для формування естетичного смаку, розвитку творчої індивідуальності [6].

Аналіз вітчизняної виховної практики свідчить, що як позакласна, так і позаурочна робота розширює виховні можливості школи та її культурний простір, сприяє самовизначенню школярів в особистісній та професійній сферах.

Цілісний розвиток особистості як ідеал навчально-виховного процесу, формується в адекватній соціально-педагогічній ситуації шляхом залучення учня в систему відносин спільної, тобто прийнятої діловими міжособистісними стосунками, навчально-пізнавальної, предметно перетворювальної, соціально-комунікативної, фізично-оздоровчої, художньо-естетичної та ін. діяльності. У діяльності здійснюється перетворююча роль людини. Саме в діяльності створюються сприятливі соціально-психологічні умови для розвитку творчого потенціалу, життєвої активності учнів. На це має бути спрямована як урочна, так і позаурочна навчально-трудова діяльність школярів.

Важливою умовою організації позаурочної роботи з трудового навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких діти відчуватимуть себе з перших хвилин частиною цієї системи. Тоді учні зможуть розвивати свою індивідуальність, творчі здібності, вільно ділитись ідеями, такий підхід допоможе залучати учнів до загальнолюдської гуманітарної культури. А такий результат є найяскравішим показником ефективності позаурочної роботи в активізації пізнавальної діяльності [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумувавши все вище сказане можна зробити висновок, що позаурочна діяльність є вагомою складовою навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів та потребує ґрунтовної підготовки до її здійснення майбутніми педагогами. Адже, основними умовами ефективної організації позаурочної діяльності учнів є: включення учнів у різні види

позаурочної предметно-перетворювальної діяльності: суспільно-корисну, продуктивну працю, дослідницьку, технічну, конструкторську, природоохоронну діяльність тощо; зміст позаурочної предметно-перетворювальної діяльності повинен забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу; позаурочна діяльність повинна бути чітко організована, спланована, проконтрольована; позаурочна діяльність повинна бути цікавою і посилюючою для школярів, відповідати віковим особливостям учнів; результатом має бути продукт, що має певну суспільну або особисту цінність; позаурочна діяльність повинна сприяти розвитку виконавських та організаторських умінь та навичок, а також передбачати активну участь вчителів, фахівців, батьків у різних видах позаурочної предметно-перетворювальної діяльності. Сучасний вчитель трудового навчання та технологій має знати не лише функції, зміст, форми, методи та умови здійснення позаурочної діяльності, а й творчо використовувати їх в різних інтеграційних поєднаннях. Адже, сьогодні в школі позаурочна робота несе основне навантаження виховної роботи з учнівською молоддю, а саме основних її складових: соціалізація учня-підлітка в суспільстві, формування особистості та патріота України. Однак подальшого дослідження потребують напрями та умови ефективної реалізації кожного з видів позаурочної діяльності в контексті сучасної парадигми освіти.

Література

1. Бабанський Ю. К. Оптимизация процесса. Москва : Просвещение, 1997. 192 с.
2. Гаврилук О. М. Теоретико-методичні аспекти організації позаурочної діяльності: методична робота. *Трудове навчання в школі*. 2014. №19, жовтень. С. 14-20.
3. Горбутов Ю. В. Позакласна діяльність учнів як педагогічна проблема. *Litteris et Artibus: нові горизонти* / за заг. ред. Р. О. Дубровського. Кременець : КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018. Вип. 2. С. 100-107.
4. Колесник І. Г. Позакласна робота старшокласників. Київ : Знання, 1977. 48 с.
5. Поддубко Л. Зробімо відкриття! : Дизайн. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2008. № 3 (55), травень-черв. С. 36-39.
6. Тхоржевский Д. А. Практикум по курсу «Методика трудового обучения» : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1980. 112 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.



УДК 159. 925

Яцюк Н. М.,
викладач

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ІНДИВІДА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ТА ГРАФОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

У статті аналізується такий психологічний феномен, як агресія. Розмежовується сутність понять «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка». Визначено психологічні детермінанти і подано основні теорії виникнення агресії. Розглядаються різні види агресії та її зовнішні вербальні і невербальні прояви. Встановлено, яким чином схильність до агресивної поведінки відбивається в почерку індивіда. Здійснено графологічний аналіз почерків окремих історичних особистостей з метою діагностики їх агресивності.

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивні поведінка, деструктивна поведінка, фрустрація, почерк, фізична агресія, вербальна агресія.

In the article the psychological phenomenon of aggression is analyzed. The essence of the concepts of "aggression", "aggressiveness" and "aggressive behavior" is distinguished. The psychological determinants are defined and the main theories of the origin of aggression are presented. Different types of aggression and its external verbal and nonverbal manifestations are considered. It is established how the tendency to aggressive behavior reflects itself in the handwriting of the individual. The graphological analysis of the handwriting of some historical personalities was conducted in order to diagnose their aggressiveness.

Key words: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, destructive behavior, frustration, handwriting, physical aggression, verbal aggression.

Постановка проблеми. Історія людства доводить, що агресія є невід'ємною частиною життя особистості і соціуму. Сьогодні агресія розглядається здебільшого як дії, які порушують прийняті в суспільстві правила поведінки. Це поняття інтегрує низку аспектів, зокрема: агресивну поведінку, насильство, ворожість, жорстокість, конфлікт, злочин, убивство та ін. Оскільки агресія є одним із проявів асоціальної поведінки індивіда, то для адекватного функціонування сучасного соціуму вкрай важливим є завдання вчасно розпізнати людей, вчинки яких можуть бути деструктивними щодо існуючих макро- і мікрогруп зокрема та суспільного ладу загалом. Нині над цим активно працюють психологи та фахівці HR-сфери, розробляючи новітні методи діагностики схильності особистості до агресивної поведінки, з-поміж яких досить ефективним є графологічний аналіз.

Мета дослідження – описати психологічний механізм агресивної поведінки особистості та встановити можливості графологічного методу при діагностиці її схильності до агресії.

Об'єктом дослідження є психологічний феномен агресії. **Предмет** вивчення – механізм виникнення агресивної поведінки та прояви агресії індивіда у почерку.

Для досягнення поставленої мети передбачається виконання таких завдань:

- з'ясувати сутність понять «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка»;
- описати психологічний механізм виникнення агресивної поведінки особистості у рамках основних теорій агресії;
- розглянути основні класифікації видів агресії;
- визначити зовнішні прояви агресивності;
- встановити графологічні характеристики, що дадуть змогу діагностувати схильність індивіда до агресивної поведінки;
- здійснити експериментальне дослідження щодо визначення агресивності та конфліктності конкретної особистості на основі її почерку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми агресії присвячено значну кількість досліджень в історії психологічної науки. Цю тему активно вивчали ще З. Фрейд, Е. Фромм, К. Доллард, К. Лорец, А. Бандура, автори основних теорій походження агресії, та ін. У сучасній психології заслуговують на увагу праці М. Козлова, Ю. Качанової, Н. Кудрявцевої, О. Блискун. Із графологічної точки зору ймовірність проявів агресії намагалися

діагностувати О. Ісаєва та А. Дмитренко, однак цей аспект на сьогодні ще не є досліджений достатньою мірою.

Виклад основного матеріалу. У перекладі з латинської мови агресія (*aggressio*) означає «напад» [2]. Сьогодні це поняття вживається досить широко. Його пов'язують із негативними емоціями (гнів) та негативними мотивами (намагання задати шкоди). Сучасна психологічна наука поряд із вказаним терміном вживає ще поняття «агресивність» та «агресивна поведінка». Різниця між цими лексичними одиницями не є чітко окресленою, тому нерідко люди використовують їх як синоніми. З огляду на це вважаємо за необхідне дати чіткі дефініції вищеназаним термінам та з'ясувати, наскільки доречним є їх ототожнення у широкому вжитку.

У сучасній психології *агресивність* розглядають як стійку рису особистості, що проявляється в готовності до агресивної поведінки [11, с. 12]. Як синонім вживається поняття «ворожість» [3]. Виражається вона в негативному ставленні до інших та прагненні до насильницьких дій, спрямованих на завдання шкоди або знищення об'єкта [11]. Тобто, агресивність є рисою характеру, набутою властивістю людини, продуктом її соціалізації. Окремі вроджені характеристики людини (тип темпераменту та ін.) у процесі розвитку можуть інколи суттєво впливати на формування агресивності, але не є визначальними чинниками [12].

Соціодинамічна теорія *агресивності* вважає невротичну захисну реакцію людини, яка відчуває загрозу задоволення своїх потреб, цінностей, гідності, бачить себе відстороненою та приниженою [6].

На відміну від агресивності, поняття «агресія» має дещо іншу конотацію. Л. Берковіц, один із перших дослідників агресії, запропонував визначення, відповідно до якого *агресія* – це «будь-яка форма поведінки, яка націлена на те, щоб заподіяти кому-небудь фізичну або психологічну шкоду» [10, с. 24].

За В. Козловим, *агресія* – будь-яка форма особистої чи групової вербальної, емоціональної, поведінкової активності, спрямованої на образу, приниження, завдання тілесної, матеріальної, соціальної, духовної шкоди іншій людині або групі людей [7].

У психологічних словниках подаються такі дефініції:

– агресія – дія або система дій людини, мотивом яких є нанесення комусь або чомусь шкоди. Саме наявність мотиву є необхідним для психологічної класифікації дій людини як агресивних [12];

– агресія – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам (правилам) співіснування людей у суспільстві і завдає шкоди об'єктам нападу (одухотвореним і неодухотвореним); зокрема, йдеться про дії, що завдають фізичної шкоди людям або спричиняють у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригнічення і т. п.) [2].

Під «агресивною поведінкою» розуміють дії, що мають на меті заподіяння моральної або фізичної шкоди іншим. Існує зв'язок між об'єктивною ситуацією та агресивною поведінкою людини [6].

У психологічному словнику знаходимо таке визначення: *агресивна поведінка* – це одна з форм реагування на різні несприятливі у фізичному та психічному відношенні життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію і т. п. Психологічно такі дії є одним із основних способів вирішення проблем, пов'язаних зі збереженням індивідуальності та ідентичності, із захистом і зростанням почуття власної гідності, самооцінки, рівня домагань, а також збереження і підсилення контролю над важливим для суб'єкта середовищем [2].

Таким чином, можемо сказати, що поняття «агресивність», «агресія» та «агресивна поведінка» не тотожні і вживання їх як синонімічних не є виправданим.

Природа такого психологічного феномену, як агресія, розглядається у чотирьох основних групах теорій. Це теорії потягу (або інстинкту) (психоаналітичний підхід), етологічний підхід, фрустраційна теорія агресії (гомеостатичний підхід) і теорії соціального навчання (у тому числі дослідження, які стосуються психології мотивації) (біхевіористична модель).

3. Фрейд, засновник психоаналітичної теорії, вважав, що агресивна поведінка за своєю природою є інстинктивною і неминучою. У людині існує два найбільш могутні інстинкти: потяг до життя (ерос) і інстинкт потягу до смерті (танатос). Енергія першого типу (лібідо – сексуальний потяг) спрямована на зміцнення, збереження і відтворення життя, пошук задоволень. Енергія ж другого типу спрямована на руйнування і припинення життя. 3. Фрейд стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії цих інстинктів, і між ними існує постійна напруга. За рахунок антагоністичної взаємодії ероса і танатоса виникає джерело безперервного внутрішньопсихічного конфлікту, а агресивна поведінка розглядається як засіб вивільнення руйнівної (деструктивної) енергії та зміщення її на інші об'єкти (зокрема на оточуючих) для збереження внутрішньопсихічної стабільності Я людини. Якщо енергія танатоса не буде спрямована

назовні, то це незабаром призведе до руйнування самого індивідуума. З. Фрейд припускав можливість вивільнення деструктивної енергії через неагресивну експресивну поведінку (наприклад, жарти), називаючи це катарсисом [1].

Цю теорію можна відобразити наступною схемою:



Основоположник етологічного напрямку, лауреат Нобелівської премії К. Лоренц дотримувався еволюційного підходу до трактування агресії. Дослідник розглядав людську агресивність із позицій розробленої ним теорії інстинкту. У людей так само, як і в інших живих істот, є вроджений інстинкт боротьби за виживання – джерело агресивної енергії, що генерується в організмі спонтанно, безупинно, регулярно накопичуючись із часом. Таким чином, розгортання явно агресивних дій є спільною функцією кількості накопиченої агресивної енергії та наявності стимулів, що полегшують розрядку агресії. Чим більша кількість агресивної енергії наявна в конкретний момент, тим менший стимул потрібний для того, щоб агресія вилилася назовні. При досягненні критичного значення накопиченої енергії та відсутності дії зовнішнього стимулу виникає спонтанне вивільнення агресивної енергії, яке К. Лоренц називав невмотивованою агресією. Отже, як і З. Фрейд, учений стверджував, що агресія неминуча, адже накопичена енергія повинна знайти вихід [1].

Класичною для сучасної психології є фрустраційна теорія агресії (гомеостатична модель). К. Доллард (автор теорії) та його послідовники розглядають агресію як ситуативну реакцію на фрустрацію, тобто спонукання усунути стан фрустрації. Основні положення цієї теорії звучать так: 1) фрустрація завжди призводить до агресії в будь-якій формі; 2) агресія завжди є результатом фрустрації [8, с. 60]. Ступінь агресії обумовлюється трьома факторами. Це: 1) ступінь очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети; 2) сила перешкоди на шляху досягнення мети; 3) кількість послідовних фрустрацій. Так, чим більше суб'єкт очікує задоволення, чим вагоміша перешкода, чим більша кількість реакцій блокується – тим сильніший поштовх до

агресивної поведінки. Якщо фрустрації виникають поступово, то їхня сила може бути сукупною і здатна спричинити агресивну реакцію більшої сили [8, с. 61]. Однак індивідууми не завжди реагують агресією на фрустрацію – так відбувається насамперед через загрозу покарання. У цьому випадку відбувається «зсув», у результаті якого агресивні дії спрямовуються на іншу людину, напад на яку асоціюється з найменшим покаранням.

Теорія соціального навчання (біхевіористична модель), запропонована А. Бандурою, на відміну від інших, стверджує, що агресія являє собою засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостереження відповідних дій і соціальне підкріплення. Тобто відбувається вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок. Якщо вихователі дитини (батьки, учителі) проявляють агресивність, то й дитина, наслідуючи їх, стане агресивною. Якщо ж об'єкт буде покарано за його агресивність, це зменшить прояв агресивності [6]. А. Бандура вважає, що ворожі зразки поведінки переймають у суспільстві із трьох джерел. Це такі: 1) родина; 2) субкультура; 3) символічне моделювання, що забезпечується засобами масової інформації, особливо телебаченням. Таким чином, для прихильників цієї теорії агресивність – це продукт простого насліддя. Вона розвивається, підтримується або зменшується в результаті спостереження сцен агресії і її наслідків для агресивної людини. [6].

Оскільки агресія є явищем різноплановим, то вважаємо за необхідне розглянути основні її види.

Е. Фромм [14, с. 37] поділяв агресію на доброякісну та злякакісну. В основі класифікацій видів агресії Е. Фромма лежить функціональний підхід за критерієм: необхідно (корисно) – не потрібно (шкідливо). На його думку, доброякісна агресія є біологічно адаптивною і являє собою реакцію на загрозу вітальним інтересам. Злякакісна агресія не є біологічно адаптивною, не пов'язана зі збереженням життя, не зв'язана з захистом вітальних інтересів. Злякакісна агресія дійсно розглядається як шкідлива, а її синонімом є «деструктивність та жорстокість» [14, с. 43].

Заградова Й., Осинський А. К., Левітін Н. Д. класифікують види агресії таким чином [9]: 1) за спрямованістю: агресія, спрямована зовні; аутоагресія – спрямована на себе; 2) за метою: інтелектуальна агресія; ворожа агресія; 3) за методом вираження: фізична агресія; вербальна агресія; 4) за ступенем вираженості: пряма агресія; непряма агресія; 5) за наявністю ініціативи: ініціативна агресія; оборонна агресія.

Залежно від типу агресії, можемо припустити причину її виникнення. Найчастіше під агресією ховається нестача впевненості в собі. Коли людина відчуває стрес та загрозу, вона легко втрачає віру у свої сили і може приховати власну невпевненість за агресивністю. Більшість агресивних людей мають занижену самооцінку. Інколи агресія виникає на основі почуття тривоги: люди, які отримали підвищення нерідко агресивні в спілкуванні з оточуючими [13, с. 71].

Агресія легко ідентифікується, тому агресивних людей нескладно розпізнати: 1) їх погляд і дії сповнені люттю, вони часто вступають у конфліктні ситуації з оточуючими; 2) вони приймають рішення за інших, не зважаючи на їх особисту думку; 3) у них напористий і загрозливий підхід до будь-якої справи; 4) вони критичні щодо інших, висміюють тих, у кого виникають цікаві ідеї, і ніколи не визнають власних помилок; 5) постійно перебивають людей і не дають їм можливість висловитися

У невербальній поведінці також помітні прояви агресивності: 1) тіло завжди напружене та випрямлене; 2) вони схильні стискати руки в кулаки і вказувати пальцем; 3) обличчя завжди похмуре або розгніване; 4) вони дивляться на людей зверху вниз; 5) у них пронизливий та гучний голос, у якому часто присутній відтінок холоднокривості та сарказму [8, с. 61].

Схильність до агресії (агресивність особистості) відображає також психомоторика, зокрема почерк людини. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлено у працях А. Дмитренка, Л. Захаріяш та О. Ісасевої.

Оскільки агресія (див. дефініцію) передбачає протистояння усьому нормативному та загальноприйнятому, «вихід за рамки», то природно, що почерк людини агресивної відрізнятиметься від стандарту, тобто буде характеризуватися високим ступенем індивідуалізму або ущербністю форми. І в першому, і в другому випадку виникне повна чи часткова *нечитабельність* тексту як результат ігнорування загальноприйнятих норм та порушення гармонійної комунікації. Про наявність у людини опозиційної позиції може свідчити також нахил почерку ліворуч (нещирість, недовіра, антипозитивізм) [5].

Прагнення самоствердження, пошук власної тотожності виникає у зв'язку із почуттям неповноцінності та як наслідок недоотриманого безумовного прийняття, зазвичай у дитинстві. Людина щосили намагається довести світові і самій собі власну значущість. Це проявляється у підписі. Якщо домінують позицію чи препозицію має символ, що співвідноситься з іменем, то можна говорити про

прагнення самоствердитися, отримати визнання, звільнитися від будь-яких впливів, у тому числі й від тиску соціальних норм. Наявність розчерку (додатковий штрих) над підписом свідчить про владну поведінку, честолюбство, намагання контролювати ситуацію, невдоволеність своїм соціальним статусом. Лінія, що підкреслює підпис, відображає прагнення бути в центрі уваги, заявити про себе, «бонапартизм» [4].

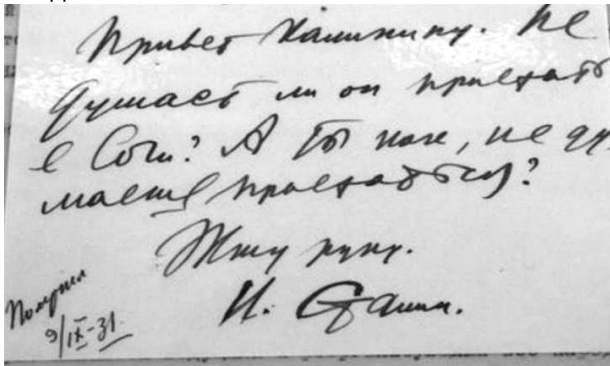
Агресивна людина з метою самоствердження намагається захопити владу над іншими та над певним середовищем, про що свідчить *експансія* написаного тексту. Автор намагається захопити увесь простір, не залишаючи вільного місця на аркуші паперу. Інколи можна помітити, що частини літер просто вириваються за межі листа, людина пише буквально на столі. Почерк нагадує інтенсивну суцільну масу, простору між рядками, словами чи буквами мало або майже немає [5].

Відчуваючи зовнішню загрозу, агресивна людина не зможе бути довірливою чи відкритою, щирою, отже, гірляндна форма (щирість, відкритість, дружлюбність, доброта) для її почерку не буде характерною. Натомість у тексті домінуватимуть «*гострі кути*» (впертість, непоступливість, категоричність, різкість, холонокровність, жорсткість, аж до конфліктності) та аркади (закритість, оборонна позиція, неприродність). Штрихи будуть викривлені і спазматичні як свідчення відсутності внутрішньої гармонії [5].

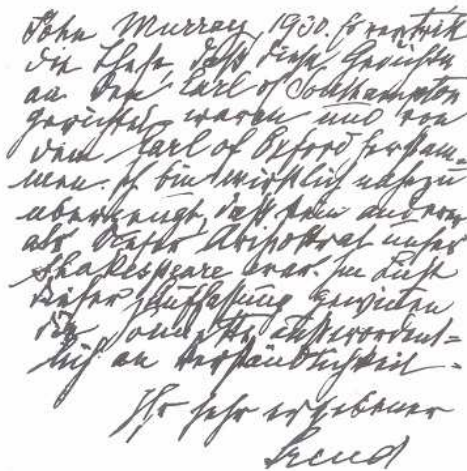
Оскільки агресія – це завжди викид енергії, то людина повинна мати значний її запас. Велика кількість внутрішньої енергії, потужна вітальність – це *сильний натиск*, аж до прориву паперу. Якщо із сильним натиском написані *довгі нижні відростки* (нижня зона – Id, за З. Фрейдом), форма яких нагадує штики чи колючі предмети, то можна говорити про безцеремонне втручання в особистий простір іншої людини (відростки втручають в сусідній рядок). Різкі, чіткі (наче обрубані) закінчення штрихів відображають здатність до фізичної агресії (див. літери *p*, *ф*, *д*) [5]. Якщо закінчення штрихів гострі, то особистість більш схильна до вербальної агресії (сварка, сарказм, лайка та ін.).

Щоб бути активним агресором, людині необхідна психофізична мотивація, інакше кажучи, природна *імпульсивність*. У почерку про це свідчить наявність різних штрихів, написаних із розмахом, висока швидкість (швидкість психічних процесів) та низький ступінь контролю при формуванні букв [5]. Сильний нахил праворуч при високій швидкості письма теж говорить про нестримання емоцій, імпульсивність [4].

Розглянемо, наприклад, почерки окремих історичних постатей і проаналізуємо, яким чином у них відображається схильність до агресивної поведінки.



Йосип Сталін



Зигмунд Фрейд

Для обох почерків характерні жирні штрихи, важкий натиск, що свідчить про великий запас внутрішньої енергії. Висока швидкість письма є відображенням динамічності психічних процесів: високий інтелект, кмітливість, експресивне мовлення та імпульсивні рухи. Стиль формування букв нестандартний, втрачається

читабельність – це говорить про проблеми у соціальній сфері, неблагополучну взаємодію з людьми, зокрема при комунікації. Аркади та гострі кути в середній зоні, непостійність розміру букв, викривлені штрихи відображають негативізм, сприйняття світу як ворожого для особистості середовища. І Й. Сталін, як і З. Фрейд, відчував себе «самотнім вовком», що нікому не може довіряти і змушений нападати першим, аби захистити власне Я. Така поведінка є спробою замаскувати низьку самооцінку, нелюбов до себе та комплекси. У Й. Сталіна бачимо більш-менш чіткі відстані між рядками, незначний розмах штрихів та раптову появу букв із лівим нахилом як намагання стримувати природну імпульсивність, спроби застосувати самоконтроль. Однак потовщення штрихів у нижній зоні та різкі обірвані закінчення свідчать про жорстокість і схильність до фізичної агресії. Висока швидкість та імпульсивні штрихи, довгі відростки, що втручаються в сусідні рядки, у З. Фрейда говорять про імпульсивність та безцеремонність їх автора. Крім того, текст заповнює практично весь вільний простір, відстані між словами тісні, букви вузькі, спазматичні, з низькою читабельністю. Психіатр не був об'єктивною людиною, йому не вдавалося спокійно вислухати співрозмовника, мав схильність до вербальної агресії (доказом цього є загострені кінці штрихів). Отож бачимо, що почерк є відображенням агресивності людини та здатності її до асоціальної й антигуманної поведінки.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, можна зробити висновок, що феномен агресії у сучасній психологічній науці є досить багатоплановим. Нам вдалося диференціювати поняття агресії, агресивності та агресивної поведінки. Так, вважаємо за доцільне трактувати агресивність як рису характеру, психологічну готовність до агресивних дій, схильність діяти ворожо і агресивно. Агресією є мотивована деструктивна поведінка, тобто сукупність дій, а агресивна поведінка – це конкретні усвідомлені ситуативні дії. Схильність до агресії, відповідно до проаналізованих вище наукових теорій, розглядаємо як властивість, що має психофізіологічну та соціальну природу. Готовність до агресії у різних її видах і проявах знаходить своє відображення у вербальній та невербальній поведінці індивіда, зокрема в його почерку, що може бути інструментом її діагностики. Проаналізовані нами зразки почерків дозволяють стверджувати, що на основі графологічного дослідження можна зробити висновок щодо агресивності особистості та спрогнозувати її поведінку у певній ситуації. У рамках окресленої теми

перспективним вважаємо більш детальний аналіз феномену аутоагресії, зокрема його прояви у почерку та шляхи психокорекції.

Література

1. Блискун О. О. Систематизований аналіз теорій, конструктів та моделей агресії. Теоретичні і прикладні проблеми психології (частина 1). 2013. № 3. С. 35-43.

2. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

3. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] [2-ге вид.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 288 с. URL: http://khoeti.com.ua/library/spec/pdf/Zagalna_Psihologia-Variy.pdf

4. Дмитренко А. К., Захаріяш Л. П. . Основи почеркознавства. Київ: Видавець Микола Дмитренко, 2004. 64 с.

5. Исаева Е. Практическая графология: как узнать характер по почерку. Москва: Рипол Классик, 2010. 256 с. URL : <https://www.e-reading.club/book.php?book=1009049> (дата звернення: 02.10.2018)

6. Качанова Ю. В. Агресивність та агресія як соціологічні категорії. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. 2010. Т. 146, Вип. 133. С. 50-54. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2010_146_133_12 (дата звернення: 02.10.2018)

7. Козлов В. В. Психотехнологии изменённых состояний сознания. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2016. 400 с.

8. Кудрявцева Н. Н. Агрессия : от концепции К. Лоренца к современным представлениям Природа. 2008. № 9. С. 60-63.

9. Левитов Н. Д. Избранное. М. : Московский рабочий, 1982. – 415 с.

10. Педагогічна енциклопедія URL : http://slovník.com.ua/?grupa=11&id_sl=20 (дата звернення: 02.10.2018)

11. Психологический словарь / авт. -сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.

12. Психологічний словник / авт. -уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. URL : http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.Pdf (дата звернення: 02.10.2018)

13. Строяновская Е. Агрессия: помощник или враг. Секретарь-референт. 2008. № 2. С. 70–73

14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва, 1988. С. 31-56.



УДК 373. 5. 016:6

*Левицький П.,
магістрант*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемам використання індивідуального підходу під час навчання учнів старших класів за технологічним профілем. У статті розкрито поняття «індивідуальний підхід» до навчання та виховання учнів. Окреслено основні форми реалізації індивідуального підходу у процесі навчання старшокласників технологічного профілю.

Ключові слова: *індивідуальний підхід, індивідуалізація, диференціація, старшокласники, технологічний профіль.*

The article is devoted to the problems of using an individual approach during the study of high school students according to the technological profile. The article describes the concept of "individual approach" to the education and upbringing of students. Outline the main forms of implementation of the individual approach in the training of senior students of the technological profile.

Key words: *individual approach, individualization, differentiation, senior pupils. technological profile.*

Постановка та актуальність проблеми. Сучасний розвиток суспільства, поширення інформаційних технологій, постійне зростання обсягу інформації обумовлюють потребу вдосконалення загальної середньої та професійної освіти. Зростає необхідність у постійному пошуку шляхів модернізації та вдосконалення підготовки майбутніх працівників. Одним із напрямів вирішення означеної проблеми є навчання та розвиток особистості відповідно до її

генетично обумовленого потенціалу, індивідуальних здібностей, нахилів та уподобань.

Реалізація концепції профільного навчання у старшій школі створює можливості для врахування індивідуальних особливостей учнів. Навчання за технологічним профілем сприяє формуванню у старшокласників проектно-технологічних компетентностей, а також поглибленню і розширенню спеціальних знань і вмінь відповідно до обраної спеціалізації. У процесі навчання учні ознайомлюються із виробничим середовищем, засвоюють основи сучасних та перспективних технологій обробки матеріалів; створюються передумови для реалізації здібностей та інтересів школярів у сфері технологічної діяльності, для їх самореалізації та професійного самовизначення. Однак, для подальшого розвитку особистості учня, його здібностей та індивідуальності необхідно поглибити реалізацію індивідуального підходу шляхом диференціації змісту та процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження індивідуального підходу у процесі навчання старшокласників за технологічним профілем розкриті у працях відомих педагогів, серед яких: М. Акімова, В. Володько, Г. Коберник, В. Монахов, Є. Рабунський та інші. Актуальні питання технологічної підготовки учнів старших класів розглядають О. Севастьянова, Г. Селевко тощо.

Метою статті є висвітлення основних теоретичних засад використання індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем.

Завдання статі: розкрити поняття «індивідуальний підхід» до навчання та виховання учнів; окреслити шляхи реалізації індивідуального підходу у процесі навчання старшокласників технологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Розвиток та становлення особистості відбувається особливо активно у шкільному віці. Акцентуючи увагу на дитині як об'єкті навчання та розвитку, дослідники підкреслюють, що вона – не просто «нове видання» старшого покоління, яке повинне сприймати та відтворювати в собі все те позитивне, що вже було накопичено. Для подальшого культурного та економічного прогресу соціуму дуже важливо вже з дитинства розвивати ті особливі якості, від яких залежить соціальна цінність кожної людини. Вчені переконані, що в центр процесу навчання необхідно поставити дитину з її власними інтересами і здібностями, власним життєвим досвідом та індивідуальними потребами [1].

Потреба враховувати індивідуальні особливості дитини в процесі навчання відома ще з часів Конфуція. Відтоді реалізація індивідуального підходу пов'язувалася із особистістю вчителя [1, с. 46]. Він зобов'язаний був вживати певні дії (заходи) з метою врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання.

Сьогодні індивідуалізація навчального процесу обумовлюється такими факторами: індивідуальні особливості людей абсолютно безмежні, і серед них практично немає двох однакових; відмінні як фізичні, так і розумові здібності, які можуть проявлятися у різному віці; важливо допомогти розвивати в дитини ті особливі якості, від яких залежить цінність самої людини; учні в колективі є відмінними за психофізичними, психологічними та особистісними ознаками; засвоєння знань школярами відбувається нерівномірно, що спостерігається на будь-якому матеріалі, у будь-якому класі та у будь-якого вчителя; успішність навчання зумовлюється створенням оптимальних умов для оволодіння програмою та реалізації кожним школярем своїх здібностей тощо.

Необхідність постійного врахування індивідуальних особливостей школярів у процесі навчання потребує, в свою чергу, реалізувати на практиці дієві засоби індивідуального підходу до учнів для забезпечення оптимальних умов навчання та розвитку їхніх здібностей, нахилів і задатків.

Поняття «індивідуальний підхід» трактується науковцями по-різному. Так, М. Акімова під індивідуальним підходом розуміє орієнтацію на індивідуально-психологічні особливості учнів, використання в роботі з ними спеціальних способів та прийомів, які відповідають їх індивідуальним особливостям. Індивідуалізація проявляється у виборі методів навчання, в дозуванні домашніх завдань, при визначенні варіантів самостійних та контрольних робіт (за ступенем їх важкості і складності) [1, с. 45].

За Г. Коберник [5, с. 15] індивідуальний підхід – один із визначальних принципів організації і здійснення продуктивної навчальної діяльності учнів, відповідно до якого в навчанні досягається педагогічний вплив на кожну дитину і який має опиратися на знання її індивідуально-психологічних особливостей.

В. Володько у своїх працях подає таке визначення поняття індивідуальний підхід: «Педагогічний принцип, що зважає на індивідуальні особливості учнів у навчанні та вихованні. У ньому враховуються індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня – вчителя, студента – викладача, вихованця – вихователя» [3, с. 58].

Використання індивідуального підходу до учнів із врахуванням їхніх індивідуальних особливостей дозволяє забезпечити зайнятість усіх школярів класу та виконання пізнавальних завдань повною мірою відповідно до їхніх здібностей; підвищити ефективність навчання; сформувати позитивне ставлення до навчання та подальший розвиток потенційних можливостей учнів; допомогти кожному учневі розкрити ті сторони, які сприяють саме його навчальній діяльності. Важливою умовою цього процесу є той факт, що вчитель повинен відігравати роль активного помічника, а основну пізнавальну функцію має виконувати саме учень.

Індивідуальний підхід у навчальному процесі може бути реалізований у формі індивідуалізації та диференціації навчання.

Індивідуалізація – організація навчально-виховного процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [4, с. 143]. У науково-педагогічній літературі поняття «індивідуалізація навчання» має різне трактування. Так за Є. Рабунським, індивідуалізація навчання – особлива організація навчального процесу у колективі класу, яка спрямована на реалізацію вимог індивідуального підходу. Під індивідуальним підходом у навчальному процесі автор розуміє дієву увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання та оптимальне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного школяра [7, с. 15–18].

Такої ж позиції дотримується і Г. Селевко, пропонуючи ще один варіант визначення поняття «індивідуалізація навчання»: «різноманітні навчально-методичні, психолого-педагогічні і організаційно-управлінські заходи, які забезпечать індивідуальний підхід» [9, с. 7].

Паралельно з індивідуалізацією навчання у психолого-педагогічній літературі розглядається і диференціація (з лат. «*difference*», поділ на різні частини, форми ступені) – це форма організації навчальної діяльності, яка враховує нахили, інтереси, здібності учнів та передбачає врахування індивідуальних особливостей (інтереси, успішність, здібності та ін.) учнів через їх групування (різноманітні школи, класи, умовні групи в середині класу). Як підкреслює О. Севастьянова, основним принципом диференціації повинна бути диференціація допомоги учням з боку вчителя [8, с. 192].

Дослідники виділяють зовнішню та внутрішню диференціацію. Під зовнішньою диференціацією розуміють таку

організацію навчального процесу, за якої формуються відносно стабільні групи на основі певних індивідуальних особливостей учнів (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів та ін.). Зміст освіти і вимоги, які висуваються до груп (класів), відрізняються.

У сучасній школі зовнішня диференціація наявна у формі профільного навчання у старших класах. Виділяють такі психолого-педагогічні переваги профільного навчання:

- дозволяє зробити навчання старшокласників корисним, усвідомленим та цікавим;

- визначає оптимальний режим самостійної праці в отриманні знань та професійних умінь і навичок;

- сприяє підвищенню якості освіти на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, розвитку здібностей, нахилів, інтересів, а також активності їх пізнавальної діяльності та більш повного врахування психологічних можливостей школярів;

- носить допрофесійний характер за рахунок поглибленого вивчення дисциплін у старших класах;

- створює умови для самоствердження та самореалізації старшокласників, дозволяє реально оцінити власні пізнавальні здібності, професійні наміри, спланувати шляхи подальшого навчання і професійного самовизначення;

- надає гнучкості та можливості вибору учнями власної освітньої траєкторії відповідно до їх здібностей та життєвих планів;

- об'єднує учнів у відносно однорідні та стабільні групи за метою діяльності та рівнем розвитку, в яких навчання відбувається за програмами і підручниками, що різняться за змістом, обсягами викладу матеріалу, вимогами до знань, умінь та дій школярів;

- створює умови для спеціалізації в тій сфері знань, яка викликає в учнів зацікавленість;

- зменшує перевантаження учнів [2, с. 14].

Внутрішня диференціація передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів у групі (класі), які підібрані за випадковими ознаками (гетерогенні класи). Така форма, на думку В. Монахова, сприяє найбільш повному врахуванню індивідуальних та групових особливостей учнів. Це передбачає варіативність темпу навчання, диференціацію навчальних завдань, підбір різноманітних видів діяльності. При внутрішній диференціації учні в середині класу розподіляються на умовні групи для роботи різними методами. У свою чергу, внутрішня диференціація може здійснюватися як у традиційній формі врахування індивідуальних особливостей учнів (диференційований підхід), так і у формі системи рівневої

диференціації на основі запланованих результатів навчання [6, с. 42–43].

Особливості індивідуального підходу в процесі навчання старшокласників за технологічним профілем зумовлюються рядом факторів:

– складністю навчального матеріалу й труднощами в учнів до оволодіння ним на належному рівні (в умовах профільного навчання вимоги до рівня знань, умінь і навичок старшокласників є значно вищими, ніж у звичайних класах, оскільки вони отримують не тільки загальноосвітню, але й допрофесійну підготовку);

– специфікою предмета «Технології», що передбачає не лише оволодіння теоретичним матеріалом, але й практичними вміннями виконувати технологічні операції, проектувати та виготовляти вироби відповідно до програми;

– різномірністю учнів у класі (профільні класи формуються з кількох паралельних класів, у тому числі з інших шкіл);

– особливостями психічного розвитку учнів у старшому шкільному віці;

– своєрідністю індивідуального розвитку учнів та їх індивідуально-типологічними особливостями;

– необхідністю враховувати індивідуальні особливості учнів на кожному етапі навчання у школі [8, с. 194].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, індивідуальний підхід – один із визначальних принципів організації і здійснення продуктивної навчальної діяльності учнів, відповідно до якого в навчанні досягається педагогічний вплив на кожну дитину і який має спиратися на знання її індивідуально-психологічних особливостей. Врахування та подальший розвиток індивідуальних особливостей школярів на уроках технологій дозволяють підготувати їх до реальних умов професійної діяльності, коли від працівників вимагається повноцінна самовіддача, якісне виконання своїх обов'язків, прояв творчості, креативності та самоосвіти протягом життя.

Література

1. Акімова М. К. Індивідуальність учасцягося и индивидуальный поход. Москва : Знание, 1992. 80 с.

2. Афанасьев А. Е. Профильная дифференциация в сельской школе. Новосибирск : Наука, 2004. 238 с.

3. Володько В. В. Індивідуалізація та диференціяція навчання і виховання. *Гуманітарні науки*. 2001. Вип. 1. С. 54-65.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

5. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика. Київ : Науковий світ, 2002. 232 с.

6. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика, 1990. Вип. 8. С. 42-47.

7. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. Москва : Педагогика, 1975. 184 с.

8. Севастьянова О. Індивідуалізація навчальної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці як педагогічна проблема // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2005. Вип. 5. С. 192-195.

9. Селевко Г. К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. Москва : Респ. ин-тут пов. квал. раб-в. образ., 1996. 79 с.



УДК 373. 5.015.4

Іванкіє М. Н.,
магістрантка

ПОЗАУРОЧНА РОБОТА З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ТРУДОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано сутність позаурочної роботи, розкрито основні її переваги та особливості. Висвітлено питання організації позаурочної роботи з трудового навчання та основні труднощі, що виникають у процесі її організації.

Ключові слова: позаурочна робота, навчально-виховний процес, трудова діяльність, творча особистість, трудове навчання.

The article analyzes the essence of extra-curricular work, reveals its main advantages and features. The issues of organization of extra-curricular work on labor training and the main difficulties that arise in the process of its organization are covered.

Key words: *extra-curricular work, educational process, labor activity, creative personality, labor training.*

Постановка проблеми. У сучасній школі вчитель уже практично перестає бути основним джерелом інформації, але натомість зростає його роль в активізації пізнавальної діяльності учнів. Оскільки активізувати пізнавальну діяльність школярів лише на уроках є неможливим, необхідно всіляко підтримувати їх активність у позакласній роботі та скеровувати на поглиблене засвоєння трудових навичок під час занять в гуртках, на позаурочних заходах з трудового навчання.

Однією із пріоритетних завдань сучасної школи є створення потрібних і повноцінних умов для особистого розвитку кожної дитини, формування активної позиції кожного учня в навчальному процесі. Тому впровадження активних форм навчання є основою розвитку пізнавальної компетентності школяра. Активні пізнавальні здатності формуються і розвиваються в процесі пізнавальної діяльності. Коли дитина не просто слухач, а активний учасник у пізнавальному процесі та своєю працею здобуває знання. Ці знання більш міцні.

Конкретно форма активного навчання – це перша іскорка, що запалює смолоскип допитливості.

Учитель відмовляється від авторитарного характеру навчання на користь демократичного пошуково-творчого. У якості головних незаперечних переваг виступають: високий ступінь самостійності, ініціативності, розвиток соціальних навичок, сформованість уміння добувати знання, розвиток творчих здатностей. Почуття свободи вибору робить навчання свідомим, продуктивним і більш результативним.

Однією з форм навчально-виховного процесу, що становить частину виховання, є позаурочна робота з трудового навчання. Вірно поставлена позаурочна робота в школі має величезне освітнє і виховне значення. Вона розширює й поглиблює знання, отримані на уроці, дозволяє набути багато корисних навичок, а, отже, наближає навчання й виховання до життя. Позаурочна робота спрощує особистий підхід до учнів, створює сприятливі умови для

розвитку в них самостійності. Під час уроків нереально задовольнити всі питання учнів. Позаурочна робота у взаємозв'язку з навчальною служить тим діючим засобом, що мобілізує активність учня в пошуку знань і допомагає повніше задовольнити інтереси школярів [9].

Мета статті полягає у визначенні організаційних основ позаурочної роботи з трудового навчання в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трудове навчання – обов'язкова умова і складова частина навчання, виховання та розвитку дитини на початковому щаблі загальноосвітньої школи реалізується засобами різноманітної визначеної і позаурочної діяльності учнів. Питаннями трудового навчання в урочний та позаурочний час займалися такі видні вчені, як А. Макаренко, А. Луначарський, В. Сухомлинський.

Ціллю трудового навчання є виховання особистості учнів на базі формування трудової діяльності. Н. Конишева вказує, на те, що на уроках праці в школі або вдома з батьками, а пізніше без допомоги інших діти можуть навчитися безлічі цікавих і потрібних речей: роботі з папером і вишивці, шиттю і виготовленню виробів із природного матеріалу, роботі з дерева і ліплення із пластиліну, можуть навчитися випалювати і шити м'які іграшки, випробувати себе в ролі кухаря або кулінара, а може бути, дитині більше сподобається бути актором лялькового театру й відразу – і власником цього театру [2, с. 18].

Теорія і практика трудового виховання учнівської молоді тісно пов'язана з організацією трудової, однією із складових частин загальної системи позашкільного виховання, вирішення завдань якої спрямоване на розвиток здібностей і талантів учнів, задоволення їх інтересів і духовних потреб [6].

Проблеми трудового виховання в позашкільному середовищі відображені в працях педагогів, сучасних дослідників С. Букреева, А. Гурасової, Б. Ступарика, І. Сватковського, Н. Ярмаченка. Вони збагатили теорію педагогіки новим дослідження про роль праці в житті людини і вплив трудового виховання на особистість учня. В їх працях розкрита роль соціально-економічних перетворень нашої держави, які створили нову сферу, що впливає на формування особистості учня.

Методику організації позаурочної роботи з трудового навчання розглядали в наукових працях Веремійчик І., Глущенко А., Шутяк В., Міщенко І. та інші.

У педагогічній енциклопедії «позакласна робота» визначається як «складова частина навчально-виховного процесу в

школі, одна з форм організації вільного часу учнів» [3]. Позакласній роботі постійно приділялася пильна увага з боку багатьох учителів, методистів і вчених. У методичній літературі існує багато визначень позакласної роботи. Більша частина авторів вважають, що позакласна робота – це навчально-виховний процес, реалізований у позаурочний час понад навчальним планом і обов'язковою програмою колективом учителів й учнів або працівників і учнів установ додатково освіти на добровільних починаннях, неодмінно з урахуванням інтересів всіх її учасників, будучи невід'ємною складовою частиною виховного процесу [3].

Суть позакласної роботи визначається діяльністю школярів у позаурочний час при організуючій і направляючій вчителя. Але ця організація проводиться таким чином, що творчість і ініціатива учнів зобов'язані постійно виходити на перший план. Г. І. Перевертень вважає, що поза сумнівом той факт, що позакласна робота з будь-якого предмету, зокрема з трудового навчання грає величезну роль для сучасної школи [5]. В умовах перманентної трансформації соціального і економічного життя, в якій перебуває українське суспільство зростає роль позакласної роботи у вихованні нового виду особистості. Ця робота вносить вклад у такі властивості особистості, як ініціативність, активність, творчість, здатність до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Позакласна робота – це, з одного боку, педагогічна система, що володіє цілісними якість і закономірностями функціонування, а з іншого боку – невід'ємна частина вітчизняної системи освіти. З цієї причини однією із центральних проблем методики позакласної роботи, зокрема з трудового навчання, є постійна непогодженість взаємозв'язку визначених і позаурочних занять.

Загальною метою позаурочної роботи з усіх шкільних предметів є – розширення й поглиблення знань. Також можна відзначити, що позакласна робота ставить перед собою дуже важливе завдання – це формування й розвиток творчої особистості учня. Але окрім перерахованих цілей позакласної роботи вірно проглядається, що в рамках якихось визначених шкільних предметів, зокрема трудового навчання є характерні лише для даного предмета задачі. Мета позакласної роботи вимагає рішення ряду завдань, до яких автори відносять наступні: формування пізнавального ентузіазму до предмета; зв'язування шкільного предмета з життям; поглиблення і розширення змісту досліджуваного предмета; розвиток здатностей учнів; втілення особистого підходу; професійна організація позакласної роботи з

предмета; поліпшення вмій і навичок використання джерел інформації.

Головні задачі позакласної роботи з трудового навчання:

1. Прищеплювання ентузіазму до трудового навчання.
2. Розвиток і удосконалення навичок по трудовій підготовці.
3. Розвиток творчої активності, ініціативи й самодіяльності учнів.
4. Підготовка учнів до практичної трудової діяльності.
5. Організація відпочинку учнів у сполученні з їх естетичним і моральним вихованням.

Навчання і виховання становить єдиний педагогічний процес, який забезпечує формування і всебічний розвиток особистості учня. Досвід показує, що педагогічні задачі вдало вирішуються тільки при органічному сполученні учбово-виховної роботи в ході уроку із цілеспрямованою дією на учня в позаурочний час, тому позаурочні заняття справедливо розглядаються як принципову складову частину роботи школи.

Принциповим завданням позакласних занять з трудового навчання є розвиток уміння школяра, без допомоги інших працювати з різними видами матеріалів і навичок експериментальної трудової діяльності. Нарешті, значимий виховний елемент позаурочних занять – виконання суспільно потрібних завдань, у ході якого в учнів виробляється почуття відповідальності, дбайливе відношення до матеріальних цінностей, повага до праці. Варто виділити ще одну дуже важливу сторону позаурочної роботи. Чудовий педагог нашого часу В. О. Сухомлинський писав: «Логіка навчального процесу таїть у собі небезпеку замкнутості і відособленості, тому що в школі на кожному кроці підкреслюється: досягай успіху своїми зусиллями, не сподівайся на когось, й – результати розумової праці оцінюються індивідуально. Щоб шкільне життя було перейнято духом колективізму, воно не зобов'язане вичерпуватися уроками» [7, с. 47].

Позаурочна робота поєднує учнів у дружні колективи, пов'язані спільними інтересами і захопленнями. Вона допомагає переборювати такі негативні риси характеру, як замкнутість, егоїзм, недисциплінованість. Робота в колективах з трудової підготовки – гуртках, товариствах, секціях – виховує учнів у душі товариства, цілеспрямованості, найглибшого й активного ентузіазму до науки. Позакласні заняття більшою мірою, ніж урок і факультатив, пристосовані для розвитку в учнів самостійності в роботі, творчої самостійності і винахідливості, вони дозволяють глибше і конкретніше познайомити учнів з багатьма питаннями виробництва

предметів своїми руками, встановити більш тісний зв'язок досліджуваного теоретичного матеріалу із практикою його використання у виробничих умовах, прищепити і розвинути багато цінних практичних навичок і умінь.

Позаурочна робота з трудового навчання зобов'язана бути частиною загальношкільної системи позаурочних заходів, і гармонійно змішуватися з аналогічною роботою по іншим предметами. Плануючи позаурочну роботу з трудового навчання варто врахувати загальношкільну позаурочну роботу, яка виникає у зв'язку з різними заходами, що виходять за рамки шкільної роботи, наприклад: конкурси, виставки творчості, тематичні й предметні тижні і дні.

Цінність гурткової роботи з трудового навчання в школі полягає в тому, що вона певною мірою вирішує проблему організації вільного часу школярів, задовольняє їх різноманітні інтереси, активізує пізнавальну діяльність учнів, створює умови для практичного застосування одержаних ними знань. Розглянемо організаційні основи діяльності гуртка з трудового навчання в школі. Весь процес роботи гуртка з трудового навчання можна поділити на три етапи: підготовка, реалізація, підсумки. У підготовчий період виокремлюються наступні напрямки діяльності: реклама, комплектування, планування, матеріально-технічне забезпечення. Починається підготовча робота з анонсування вчителем змісту і особливостей діяльності з трудового навчання учням. Важливо надати дітям інформацію про те, чим вони будуть займатися, якими техніками зможуть оволодіти, з якими матеріалами працюватимуть, який практичний результат отримають і, головне, яку практичну цінність в їх житті матиме цей результат. Особливого значення у цій роботі набуває наочність, оскільки найбільший стимулюючий ефект мають конкретні вироби, які можна роздивитися, взяти в руки. У дітей виникає бажання зробити щось подібне. Тому вчитель словесну інформацію має обов'язково підкріпити вже готовими виробами, які зроблені учнями або вчителем у попередні роки і розкривають багатогранну палітру діяльності гуртка з трудового навчання. При чому складність застосованих у виробах технік має відповідати віковим особливостям дітей, оскільки це формує у школярів упевненість у можливості зробити подібний виріб власноруч. Бажання учнів відвідувати гурток забезпечується і вмінням учителя "притягувати талантом", залучати дітей до власної системи цінностей. Учні одразу відчують захопленість вчителя улюбленою професійною діяльністю, його ставлення до предмета викладання і бажання передати школярам свої знання й досвід.

Позакласну роботу з трудового навчання потрібно планувати перспективно на навчальний рік і більш детально на півріччя і чверть. Необхідність ця визначається не лише тим, щоб зв'язати позаурочні заняття з навчальними планами з трудового навчання, але й тим, щоб уникнути перевантаження учнів позаурочними заходами щодо трудової підготовки і інших предметів. Плани позаурочної роботи, як по окремих предметах, так і школи в цілому, обговорюються з учнівським активом, затверджуються директором школи і доводяться потім до відомості всієї школи в особливих графіках, афішах, оголошеннях. При чому інформувати учнів про окремі заходи масового характеру потрібно заздалегідь. Варто виділити, що не може бути вдалої позакласної роботи без її початку на уроці праці. Принцип єдності основної і позаурочної роботи – найважливіший принцип організації навчально-виховного процесу. Конкретно на уроках учитель ставить перед учнями питання, які зобов'язані провокувати їхню допитливість, дати перші імпульси до читання додаткової літератури по предмету, викликати бажання своїми руками виконати те, про що говорив вчитель на уроці, або про що читали в книжках.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Активізація пізнавальної діяльності учнів – це процес, спрямований на мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів на досягнення конкретної мети навчання, виховання та розвитку, на подолання пасивності школярів, стимулювання їх пізнавальної активності, використання оптимальних форм і методів навчання.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури дають підстави стверджувати, що існує багато засобів активізації пізнавальної діяльності учнів із трудового навчання для ефективної трудової підготовки, проте роль позакласної роботи в цьому процесі мало висвітлена і до кінця не з'ясована. Тому на сьогодні виникла нагальна потреба у впровадженні ефективних форм і видів позакласної роботи, які б сприяли активізації пізнавальної діяльності школярів. Серед них ми виділили позакласні свята, позаурочні практичні заняття з трудового навчання, гурткові заняття та індивідуальну роботу з учнями, теоретично обґрунтувавши їх ефективність. Позаурочна робота з трудового навчання значною мірою залежить від методичної підготовки вчителя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування трудових умінь та навичок в учнів у позаурочній роботі з трудового навчання. Подальшого вивчення потребують питання

співпраці загальноосвітніх і вищих навчальних закладів у проведенні позаурочної роботи з трудового навчання, використання інтерактивних технологій у позаурочній діяльності та ін.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
2. Конышева Н. М. Методика трудового обучения школьников: базы дизайнобразования : Уч. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 1999. 192 с.
3. Макаренко Л.С. Методика виховної роботи : підручник. Київ : Радянська школа, 1990. 366 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук. Київ : Шкільний світ, 2001. С. 14.
5. Перевертень Г. И. Техническое творчество в начальных классах: Книга для учителя по внеклассной работе. Москва : Просвещение, 1998. 159 с.
6. Ступарик Б. М. Внеклассная работа – важный компонент трудового воспитания . Трудовое воспитание учащихся. Львов : 1986. С. 49-65.
7. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. тв.: В 5 т. Київ, 1976. Т.1. 340 с.
8. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 144 с.



Litteris et Artibus:

**ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ**

Нові горизонти



УДК 374

Вальчук В. Ю.,
магістрант

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються методичні основи підготовки вчителя основної школи у позашкільній діяльності. Досліджено стан та проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів, проведено аналіз складу педагогічних кадрів та виявлено шляхи подолання проблем.

Ключові слова: позашкільна освіта, методична робота у позашкільних закладах, особистісні якості керівника позашкільного закладу.

The article deals with the methodical foundations for the preparation of a primary school teacher in extracurricular activities. The state and problems of training specialists for out-of-school establishments, the analysis of the composition of pedagogical personnel and ways of overcoming of problems have been investigated.

Key words: extracurricular education, methodical work in out-of-school establishments, personal qualities of the head of an out-of-school institution.

Постановка проблеми. У системі державних інститутів, покликаних забезпечувати освітню, трудову, загальнокультурну і моральну підготовку учнівської молоді, важлива роль належить позашкільним закладам. Їх кількість рік у рік зростає. Нині понад мільйон школярів країни беруть участь у роботі різноманітних творчих об'єднань (гуртків, секцій, клубів тощо), створених при будинках і палацах культури, станціях юних техніків, туристів, натуралістів.

Однак педагогічний вплив позашкільних закладів на шкільну молодь ще низький. Причин цьому багато: слабка матеріально-

технічна база, низька пропускна здатність, обмеженість напрямів діяльності творчих об'єднань, надмірна заорганізованість і недостатня якість освітньо-виховної роботи.

Питання позашкільної освіти та розвитку творчої особистості учнів в позашкільних закладах розглядають такі вчені, як І. А. Барташнікова, Л. Ковбасенко [2], Н. Литвинова [3], І. Мельнікова [4], Л. І. Неміровська, Г. П. Пустовіт [1], В. К. Сидоренко, Т. І. Суценок, В. А. Худик. Але ще не розглянуті проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів, цьому ми й приділимо увагу в даному дослідженні.

Тому *метою статті* стало з'ясувати склад педагогічних кадрів, проаналізувати стан та проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів, віднайти засоби розв'язання виявлених проблем. Для цього необхідно визначити: чинники, які впливають на рівень підготовки фахівців для позашкільних закладів; характерні особливості роботи керівників творчого об'єднання позашкільного закладу; напрямки професійного зростання педагогів позашкільних закладів для чіткого розуміння мети і завдання їхньої діяльності, вдосконалення її з одночасним розширенням кола власних функцій як вихователів.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливим чинником, що впливає на рівень і результати функціонування позашкільних закладів, є якісний склад кадрів керівників творчих об'єднань. Його зазвичай оцінюють передусім за освітою і стажем педагогічної діяльності. Щодо першого показника, то лише 70 % керівників гуртків мають вищу освіту (на станціях юних техніків, натуралістів ці дані значно нижчі). Але більшість тих, хто має вищу освіту, не є професійними педагогами. Це зумовлено тим, що склад працівників позашкільних закладів поповнюється переважно фахівцями різних галузей національно господарства, мистецтва, культури, науки.

Показник педагогічного стажу зараховується як час роботи, пов'язаної з профілем відповідного творчого об'єднання позашкільного закладу. Якщо взяти до уваги значну плінність цієї категорії працівників, а також те, що в їх власне педагогічній діяльності трапляються тривалі перерви, то сумарний педагогічний стаж виявляється невеликим: у середньому менше 10 років. Важливим показником, який характеризує професійне становлення педагогів та істотно впливає на якість навчально-виховного процесу, є рівень задоволеності своєю діяльністю. Певні висновки робили на підставі оцінки професії загалом, усвідомлення її престижу і суспільного значення; відсутності чи наявності бажання

змінити професію; обрати цю професію знову при виникненні перерви у роботі або через інші обставини. Одержані результати показали в середньому низьку задоволеність опитаних своєю діяльністю. Однією з причин цього, на нашу думку, є недостатні психолого-педагогічні знання і вміння, якими володіють керівники творчих об'єднань позашкільних закладів. Саме тому вони відчувають серйозні труднощі у роботі. Найпоширенішими є такі труднощі:

- пов'язані з вивченням особистості вихованців, урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей;
- виховного характеру (організація колективу, створення традицій, вироблення громадської думки);
- методичні (відбір матеріалу, залучення вихованців до пошукової і дослідницької діяльності);
- пов'язані з організацією зворотного зв'язку та оцінкою результатів своєї роботи.

Подолати їх заважає відсутність базових планів. Це, своєю чергою, негативно позначається на рівні готовності до роботи з дітьми – основи і запоруки формування педагогічної майстерності.

Однак часто педагогічні працівники позашкільних закладів цього не усвідомлюють і недоліки в роботі пояснюють зниженням своєї спеціальної кваліфікації. Але саме недостатня психолого-педагогічна підготовка, знижуючи інтерес до роботи, спричинює послаблення спеціальних умінь, які не набувають подальшого творчого розвитку. Формування у керівників творчих об'єднань позашкільних закладів готовності до педагогічної праці сприятиме зміні ставлення до неї, підвищенню престижу, рівня задоволеності нею, скоротить плінність кадрів і зрештою поліпшить навчально-виховний процес.

У вчителів готовність до педагогічної праці виробляється під час навчання у педагогічному ВНЗ в умовах спеціально організованої діяльності (навчальної, наукової, виховної, власне педагогічної та ін.). Більшості працівників позашкільних закладів доводиться формувати таку готовність переважно безпосередньо у практичній роботі.

Робота керівника творчого об'єднання позашкільного закладу – це специфічний вид педагогічної праці, що має певні характерні особливості: організація навчально-виховного процесу при його необов'язковості (на відміну, скажімо, від школи, де відвідування занять обов'язкове); максимальне задоволення особистих інтересів і потреб учнів; відсутність жорсткого контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу; специфічність виховної роботи в колективі,

який, по суті, є неформальним об'єднанням; підвищена відповідальність керівника за створення в творчому об'єднанні атмосфери співробітництва тощо. Це зумовлює першочергову необхідність оволодіти педагогічними знаннями і вміннями поряд зі спеціальними.

У формуванні готовності до педагогічної діяльності провідна роль належить методичній роботі з педагогами позашкільних закладів.

Для професійного зростання педагогів позашкільних закладів дуже важливо, щоб вони чітко знали мету і завдання діяльності, вдосконалювали її, розширюючи коло власних функцій як вихователів. Тому зміст методичної роботи з ними повинен тісно пов'язуватися із завданнями виховання учнів у позашкільному закладі в цілому і в кожному творчому об'єднанні зокрема. Визначаючи зміст і форми, основні напрями методичної роботи, потрібно враховувати спеціальну освіту, виробничий і педагогічний стаж працівників, рівень їхніх знань, умінь і навичок.

Методична робота повинна враховувати труднощі, з якими стикаються у своїй діяльності педагоги, їхні професійні потреби. Останні часто виникають на основі перших. Якщо методична робота сприяє задоволенню професійних потреб, подоланню труднощів, вона тим самим стимулює прагнення педагогів до розширення психолого-педагогічних знань і умінь, їх активного застосування на практиці.

При організації методичної роботи обов'язково треба враховувати особливості педагогічного колективу позашкільного закладу, зокрема його професійно-кваліфікаційну структуру, сталість складу, згуртованість, що виявляється в потребі взаємного спілкування, обміну інформацією, спільного обговорення педагогічних проблем тощо.

На формування у керівників творчих об'єднань готовності до педагогічної праці має впливати передусім зміст методичної роботи.

Важливо виробляти позитивне ставлення до такої праці, інтерес до неї. Варто добиватися, щоб стали особистісно значущими цілі й завдання професійної діяльності. Це сприятиме розвитку позитивних мотивів і безпосередньо педагогічної праці.

Добре показало себе ознайомлення педагогів із роботою кращих керівників творчих об'єднань на зустрічах із ними, проведенні відкритих занять, у практиці обміну досвідом, у бесідах із вихованцями. Підвищенню престижу цього виду педагогічної праці сприяє увага до її актуальності в сучасних умовах, зв'язок із завданнями соціального, культурного і науково-технічного прогресу,

з високими гуманістичними ідеалами. Бажано максимально розширити контакти керівників і самих творчих об'єднань із представниками творчої та науково-технічної громадськості, виробничниками, школами, батьками. Громадське визнання успіхів і схвалення діяльності педагога позитивно впливають на формування в нього готовності до педагогічної праці.

Центральне місце у змісті методичної роботи має належати оволодінню і збагаченню керівників творчих об'єднань психолого-педагогічними знаннями та вміннями. На основі нашого дослідження, враховуючи досвід діяльності позашкільних закладів і їх перспективні завдання, найбільш значущі знання, вміння і необхідні особистісні якості керівників можна узагальнено викласти так:

1. Знання та вміння, необхідні для організації виховного процесу в позашкільному закладі (знання основних положень теорії виховання, специфіки організації виховної роботи в умовах вільного часу, реального суспільно-політичного і культурного життя; вміння проникати у внутрішній світ дитини, адекватно сприймати його і правильно оцінювати, встановлювати зовнішні зв'язки творчого об'єднання). Здатність до емоційно-вольового впливу, переконаність, висока моральність тощо.

2. Знання та вміння, необхідні для організації творчої діяльності за профілем об'єднання (знання закономірностей творчої, дослідницької роботи школярів загалом і за профілем конкретного об'єднання; вміння аналізувати творчий потенціал вихованців, прогнозувати і стимулювати його зростання, організувати творчі колективні та індивідуальні заняття, показати практичні прийоми і способи виконання завдань). Інтерес до роботи з дітьми, захопленість конкретною галуззю діяльності та ін.

3. Уміння, необхідні для залучення гуртківців до виховної самодіяльності (організувати і згуртувати колектив на основі традицій, стимулювати ініціативу і самодіяльність вихованців, пов'язувати завдання колективу з можливостями його членів). Прагнення до колективного розв'язання завдань, самокритичність, вимогливість передусім до себе, педагогічний такт.

Ефективність методичної роботи з кадрами з точки зору формування у них готовності до педагогічної діяльності багато в чому залежить від застосованих форм і методів. У практиці позашкільних закладів найчастіше використовуються лекції, методичні, творчі і проблемні семінари, психолого-педагогічні практикуми, творчі групи, школи передового досвіду. Аналіз

свідчить, що в такий спосіб організоване навчання не дає бажаного ефекту. Серед причин – інертність педагогів, які націлені на пасивне сприймання інформації, схильність до засвоєння одноваріантних істин, невміле і однобічне формулювання проблем, поверховість, формалізм в обміні досвідом.

Усе це потребує широкого запровадження активних форм роботи з кадрами. Тут успішними можуть бути проблемні лекції, тематичні дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, ділові і рольові ігри тощо. Наприклад, під час аналізу конкретних ситуацій керівник формує певну складну задачу чи проблему з тих, з якими стикаються у своїй роботі працівники позашкільних закладів, і визначає питання для розв'язання. Розподілені на групи педагоги розробляють варіанти розв'язання проблеми, відшукуючи прийнятніші за ті, що застосовуються на практиці. Потім запропоновані рішення обговорюються і захищаються. Використання такого методу дає змогу створювати ситуації несподіваності, конфлікту, невизначеності, вибору, що викликає в учасників занять інтерес, спонукає до активної пізнавальної діяльності. За таким принципом організуються і рольові та ділові ігри.

Побудована на науковій основі, цілеспрямована методична робота має виробити в керівників дитячих та юнацьких творчих об'єднань потребу в самоосвіті і самовдосконаленні, без чого не можна сформувати готовності до педагогічної діяльності, досягти майстерності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасні інноваційні процеси, пов'язані з підвищенням соціального значення особистості, гуманізацією і демократизацією суспільства, потребують перегляду ролі керівних кадрів позашкільних навчальних закладів, якісного оновлення змісту переподготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів цих закладів. Полісистемний характер науки управління позашкільними навчальними закладами охоплює багато теорій: теорію систем, інформації, моделювання, прийняття управлінського рішення. Новій генерації керівних кадрів позашкільних навчальних закладів, здатній здійснювати науково-дослідницьке й експериментальне втілення педагогічних інновацій, яка досконало володіє теорією соціального управління, психологією управління, педагогічним менеджментом, педагогічними та інформаційними технологіями, необхідні глибокі знання специфіки керованого процесу.

Університетом для багатьох керівників і педагогічних кадрів позашкільних навчальних закладів стала створена в Україні система

підвищення їхньої кваліфікації на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України. Щорічно з цієї проблеми видається наказ Міністерства освіти і науки України. Особливу увагу необхідно звернути на міжнародне співробітництво. За наявності цілеспрямованої діяльності можливе зміцнення зв'язків між працівниками та навчальними закладами, що займаються підготовкою працівників з розвитку дитини в Україні та в інших країнах світу. У міжнародному співробітництві є великий потенціал нових ресурсів для покращення якості життя людини. Цей потенціал необхідно направити в русло розвитку системи навчання позашкільній роботі в нашій країні.

Література

1. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 11-15.
2. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу. *Шкільний світ*. 2003. № 22-24. С. 2-25.
3. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності. // *Рідна школа*. 2003. № 8. С. 6-10.
4. Позашкільні заклади України (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) / під ред. Мельникової І. М. Київ, 1993.



УДК 378. 016:6-043. 61

*Івановський П. І.,
магістрант*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ МАШИНОЗНАВСТВА

У статті висвітлено підходи до визначення поняття професійної компетентності. Розглянута структура професійної компетентності вчителя технологій.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність, вчитель технологій.*

The article describes some approaches to the definition of professional competence. The structure of professional competence of teacher of technology is considered.

Key words: *competence, professional competence, teacher of technologies.*

Постановка проблеми. Сучасний стан формування знань в умовах педагогічного процесу вищої школи, зростаючі тенденції щодо підвищення якості професійної діяльності майбутніми фахівцями освітньої галузі, високий рівень вимог до конкурентно-спроможності майбутніх освітян зобов'язують вищу школу вносити значні корективи у процес підготовки. Це зумовлює перехід вищої школи від передачі студентам знань у готовому вигляді до управління їхньою самостійною діяльністю та формування у них досвіду творчого самовиявлення, потреби у зміні педагогічних позицій та підходів до навчання у межах педагогічного процесу вищої школи.

Основними характеристиками майбутнього вчителя мають стати професіоналізм, компетентність, самоорганізація, креативність, суспільний інтерес до компетентісного підходу. Детермінується дана потреба і Болонською декларацією про «зону європейської вищої освіти», в якій означена основна мета – забезпечення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці та мобільність трудових ресурсів.

Актуальність цього дослідження зумовлена підвищенням вимог до підготовки майбутніх фахівців технологій, оскільки основна мета освіти – відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, підготовка різнобічно розвиненої особистості, здатність до самоосвіти і самовдосконалення. Якісне оновлення вимог, висунутих до підготовки вчителів, зумовлює пошук нових підходів та активізації досліджень у напрямі загальної підготовки. Від професійного рівня педагога залежить соціально-економічний, культурний і духовний розвиток суспільства, а професійна компетентність є провідним показником готовності до професійної діяльності, формуванню якої сучасні науково-педагогічні дослідження приділяють значну увагу.

Метою даної статті є висвітлення особливостей формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій у процесі фахової підготовки. Реалізація мети передбачає здійснення теоретичного аналізу сучасного стану досліджень проблеми педагогічної професійної компетентності, уточнення ключових

професійних компетенцій, розкриття структури та компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання проблеми якісної підготовки майбутнього фахівця можливе з урахуванням основних позицій та методологічних засад компетентісного підходу в освіті. Так, дослідженням проблеми педагогічної професійної компетентності присвячені наукові доробки таких вчених, як І. Зимня, Н. Кузьміна, Дж. Рамен, А. Хуторська та ін., які вказують, що в психолого-педагогічній теорії та практиці відсутня методологічна цілісність у розв'язанні проблеми змісту й якості компетентностей педагога, що підтверджується існуванням різних підходів до розуміння самих понять «компетенція» та «компетентність».

Поняття «компетентність» вперше стало вживатися в контексті діяльнійної освіти, метою якої була підготовка фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці. Було запропоновано розрізнати два поняття: «компетентність» і «компетенція» (competence and competencies) [1]. Розглянемо деякі точки зору на визначення «компетенція» і «компетентність».

За визначенням С. Тришиної і А. Хуторського, компетенція – це задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки фахівця, яка є необхідною для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері. На відміну від компетенції, компетентність, на думку науковців, це володіння суб'єктом відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. У самому означенні компетентності вбачається вже особистісна якість, що сформувалась, або ж сукупність якостей фахівця та мінімально необхідний досвід діяльності в заданій сфері [2].

Л. Степашкіна визначає компетентність як інтегральний показник якостей особистості. Науковець констатує, що важливим компонентом є не сума здобутих знань та умінь, а вміння фахівця мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід [3, с. 129].

Ю. Фролов та Д. Махотін вважають, що компетенція – це предметна сфера, в якій індивід виявляє готовність до виконання діяльності, тобто компетенція пов'язана зі змістом самої сфери майбутньої професійної діяльності. Компетентність, на їхню думку, інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВЗО для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). Компетентність – це ситуативна категорія,

оскільки виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності у конкретних професійних (проблемних) ситуаціях [4].

За Е. Зеером, компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання і навички у потрібний момент, використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. Автор відзначає, що професійна компетентність – одна зі складових професіоналізму, у структурі якої виділяються: професійна затребуваність, професійна придатність, професійна задоволеність, професійний успіх. Під професійною компетентністю автор розуміє сукупність професійних знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності [5].

А. Дахін вказує на існування відмінності між поняттями «компетенція» і «компетентність». Науковець вводить поняття «освітня компетенція», яка пов'язана з рівнем розвитку особистості, з якісним освоєнням нею змісту освіти. Освітня компетентність, на його думку, є здатністю особистості здійснювати складні види діяльності, тобто мова йде про компетентність як сформовану особистісну якість. У поняття «освітня компетенція» входить моделювання властивостей особистості, яке базується на предметах, що вивчаються, обсяг знань і формування вмінь і навичок. Освітня компетентність, у свою чергу, це не стільки обсяг отриманих знань і сформованих умінь і навичок, скільки здатність і готовність застосувати їх у майбутній професійній діяльності, в соціально-економічних і міжособистісних взаєминах [6].

Отже, у всіх наведених вище дослідженнях компетентність розуміється як володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом. Компетентність виступає як загальне поняття, яке, на жаль, не відображає конкретні пізнавально-практичні якості особистості, що мають сформуватися в процесі навчання. Даний аспект пов'язаний із тим, що у різних сферах професійної діяльності компетентність розкриватиметься за допомогою пізнавально-практичних понять, таких, як: знання, вміння, навички, творче мислення, здатність приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Одночасно компетенція є і більш вузьким поняттям, сутність якого, на нашу думку, полягає в обмеженнях певної предметної сфери, в якій індивід реалізовує власний потенціал та виконує ту чи іншу професійно зорієнтовану діяльність. Звідси доцільно ввести розуміння готовності до професійної діяльності, провідним показником якої є професійна компетентність. У даному контексті змістовним і структурним наповненням професійної компетентності виступає саме поняття «компетенція».

Огляд психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел показує, що можна виділити кілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність». Так, наприклад, зарубіжними дослідниками дане поняття розглядається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій» [1].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; як комбінація особистісних якостей та властивостей; як комплекс знань і професійно значущих особистих якостей; як єдність теоретичної та практичної готовності до праці та ін. [7].

Н. Лобанова досліджує професійно-педагогічну компетентність і визначає її як системні властивості особистості та виділяє три її компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний [8].

Отже, компетентність фахівця є набутою та присвоєною, відрефлексованою ним під час професійної діяльності системою соціально-значущих і особистісно-значущих компетенцій, а професійна компетентність є однією зі складових педагогічної майстерності викладача поряд зі здатністю до саморозвитку та самореалізації.

Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності особистості, формування у неї позитивного розуміння й адекватного сприйняття педагогічних інновацій, розвинених здібностей адаптуватися до змінюючого педагогічного середовища. Рівень професійної компетентності досягається завдяки розвитку особистості в системі професійної освіти. Формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста здійснюється через зміст освіти, яка включає в себе не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, що формуються в процесі оволодіння предметом, а також засобами активної дієвої позиції студента у соціальному, політичному та культурному житті. Підготовка компетентного фахівця, що відповідає вимогам сьогодення, неможлива без побудови на науковій основі відповідної системи навчання.

У багатьох сучасних дослідженнях розглядаються загальні компетенції для всіх професій та спеціальностей, що визначаються як ключові професійні компетенції [6]. Ключові компетенції є універсальними і застосовуються в різних ситуаціях. Здійснено узагальнення структури та змісту загальних компетенцій та

диференційовано їх за певними групами, оволодіння якими і виступає основним критерієм якості освіти [7, с. 8].

Отже, ключові компетенції, які прийнято виділяти в професійній освіті, визначають універсальність підготовки, соціально-професійну мобільність фахівців і готовність успішно адаптуватися в різних соціальних і професійних умовах. Оволодіння ключовими професійними компетенціями є важливим завданням сучасної педагогічної теорії та практики.

Найважливішою характеристикою фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, є професійна компетентність, яка є похідною від системи ключових, загальних і спеціальних компетенцій, що є сукупністю професійно-значимих властивостей, особистісного досвіду та забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності.

Професійну компетентність вчителя технологій доцільно розглядати як єдність ключових і спеціальних компетенцій [9].

Актуальність ключових компетенцій зумовлена тими функціями, які виконують ключові професійні компетенції в життєдіяльності кожної людини. А саме:

- формування здатності навчання та самонавчання;
- забезпечення майбутніх працівників гнучкістю у взаєминах з довколишніми та роботодавцем;
- закріплення репрезентативності і, як наслідок, зростаючої успішності в конкурентному середовищі.

Ці функції професійних компетенцій закріплюють за ними статус основи освітнього процесу на всіх рівнях системи освіти [7, с. 9].

Одним із основних завдань підготовки фахівців технологій є набуття студентами незалежно від їх спеціалізації знань з основ технічних дисциплін, про сучасні матеріали, технології їх отримання та опрацювання, вміння аналізувати склад, структуру матеріалів і використовувати їх на практиці, знання методики викладання, організації безпечної праці в закладах освіти. Реалізація цих вимог забезпечує формування професійних компетенцій у студентів за умов оволодіння ними знань і формування умінь і навичок з дисциплін професійної підготовки.

Основними умовами розвитку професійної компетентності студентів є:

- забезпечення організаційно-управлінських засад педагогічного процесу (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);
- розроблення навчально-методичних засобів (добір змісту

занять, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей);

- запровадження технологічних систем (контрольно-оціночні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до компетентності, використання інноваційних технологій);
- обґрунтування психолого-педагогічних засад (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття, включення студентів у співуправління).

Структура професійної компетентності майбутнього вчителя може бути розкрита через педагогічні вміння, яких він набуває, і які поетапно розкриваються через сукупність послідовно розвивальних дій, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на розв'язання практичних педагогічних завдань.

Розглядаючи структуру професійної компетентності вчителя технологій, ми виділяємо такі її компоненти:

1. *Гносеологічний компонент* професійної компетентності визначає систему знань (рис. 1) як пов'язані між собою елементи, що характеризуються такими якостями, як гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, прогностичність, цілісність.

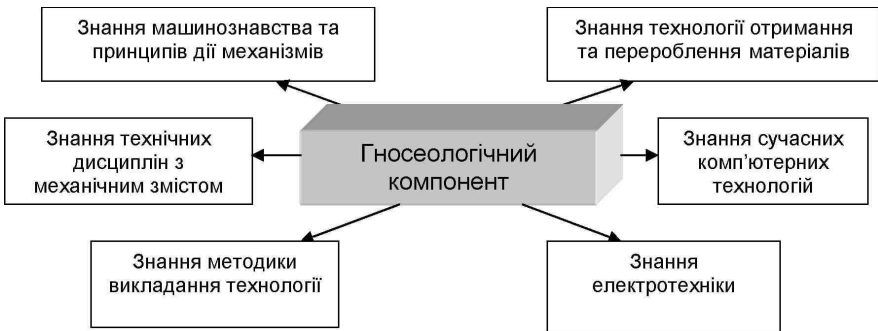


Рис. 1. Склад гносеологічного компонента вчителя технологій при вивченні дисциплін предметної підготовки

За освітні результати прийнято розглядати:

- грамотність (деякі аспекти пізнання світу в їх гармонії та взаємодії);
- освіченість (характеризує особисті освітні здобутки);
- професійну компетентність (визначається рівнем особистої професійної освіти, досвідом, мотивованим прагненням людини до безперервної само-освіти і самовдосконалення, ставленням до

справи);

- професійну культуру та майстерність (вищий прояв людської освіченості та професійної компетентності).

У гносеологічному компоненті важливо підкреслити один із рівнів регуляції активності – саморегуляцію.

2. *Праксеологічний компонент* професійної компетентності майбутніх фахівців включає в себе професійно значущі вміння, розвиток яких досягається при дотриманні наступних принципів: доступність, системність, взаємозв'язок, спадковість, творча активність та ін.

Н. Кузьміна визначає класифікацію професійних умінь, складовими якої є гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські та загальнопрофесійні вміння [10]. Учитель технології в процесі проходження різних практик і практикумів мусить навчитися виготовляти вироби середньої важкості (вміти працювати на токарному, фрезерному, свердлильному верстатах, працювати рубанком, молотком, виготовляти деталі та вироби). Отже, праксеологічний компонент професійної компетентності включає основи вищезазначених вмінь і навичок, учбового та життєвого досвіду.

3. *Аксеологічний компонент* професійної компетентності включає в себе ціннісні відношення, ціннісні орієнтації, мотиви навчальної діяльності, професійно важливі якості особистості, готовність до самоосвіти; допомагає зіставити відображену реальність з поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами особистості. Важливо підкреслити актуальність самоосвіти студента як характеристики його професійної компетентності [7, 17–22].

4. *Готовність особистості до професійної діяльності* розглядається як вихідна умова ефективності будь-якої діяльності, у тому числі і педагогічної. Відповідно до теорії професійної освіти, провідною метою процесу професійної підготовки студентів має бути формування готовності особистості до здійснення професійної діяльності. Особистість може володіти необхідними знаннями, вміннями, навичками, навчальним і життєвим досвідом, ціннісним ставленням до діяльності, мотивами діяльності, але якщо вона не готова до реалізації цієї діяльності, зокрема, якщо немає внутрішньої налаштованості на виконання професійної діяльності майбутнім вчителем, то ми не можемо вважати його професійно компетентним і готовим до майбутньої педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження науково-педагогічних засад компетентісного підходу дало нам змогу визначити структуру і зміст професійних

компетентностей майбутнього фахівця технологій, які виступають основними передумовами до формування його конкурентноспроможності та високої ефективності у подальшій професійній педагогічній діяльності.

Теоретичний аналіз сучасного стану дослідження проблеми формування професійної компетентності дає можливість вказати, що професійна компетентність, будучи складним, багатофакторним явищем, разом з тим становить єдину, цілісну структуру. Професійна компетентність учителя технології може бути сформована за умови єдності взаємопов'язаних компонентів і базується на існуючих можливостях оптимального розвитку його особистості, які активно інтегруються та розвиваються у процесі успішного оволодіння ним професійною діяльністю, яка має носити характер суб'єктивної значущості. Педагогічна діяльність виступає тим конструктивним аспектом, за якого особистісне зростання набуває якості неодмінної умови досягнення професіоналізму. Процес формування професійних компетенцій у педагогічному процесі передбачає застосування новітніх інтегративних педагогічних технологій, розширення сфери міжпредметних зв'язків, урахування потенційних і ресурсних можливостей особистості майбутнього вчителя, його знань і досвіду, активізація та залучення студентів до самостійної роботи та розвитку їхньої відповідальності за отримання результату власної діяльності.

Література

1. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference. 1997. P. 27-35.
2. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая. URL: <http://www.eidos.ra.jurnal/2005/0910-11.htm>
3. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-I.1.htm>. (дата звернення: 01.10.2018)
4. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34-44.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.
6. Дахин А. Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре. *Школьные технологии*. 2006. № 5. С. 35-44.

7. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: метод. указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. 50 с.

8. Лобанова Н. Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования. *Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации: проблемы, поиски, опыт.* СПб., 1992. С. 12-19.

9. Зеленко Н. В. Профессиональная компетентность учителя технологии URL : http://www.sinobr.ru/artcls/a11_24.html (дата звернення: 01.10.2018)

10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. Москва: АПН, 1990. 149 с.



УДК 004. 383. 4:681. 5

Клак Д. С.,
магістрант

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ARDUINO НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті подано загальний опис платформи Arduino та основні її можливості, висвітленні переваги використання платформи на заняттях з технічного моделювання. Узагальнено ситуацію із STEM освітою в Україні та розглянуто перспективу її розвитку.

Ключові слова: *робототехніка, програмування, Arduino, STEM-освіта, апаратно-обчислювальна платформа, інноваційні методи освіти.*

This article gives you a general description of the Arduino platform and its main features, highlighting the benefits of using the platform in the technical simulation lessons. The situation with STEM education in

Ukraine is generalized and the perspective of its development is considered.

Key words: *robotics, programming, Arduino, STEM-education, hardware-computing platform, innovative education methods.*

Постановка проблеми. Останнім часом в українській шкільній освіті все більшого поширення й обговорення набуває STEM-освіта, яка поєднує в собі міждисциплінарний і проектний підходи, підґрунтям для яких є інтеграція природничих наук в технології, інженерії та математиці. Нині STEM-освіта, що реалізується в українських школах, представлена у формі факультативів і гуртків. Учні, окрім фізики та математики, вивчають основи робототехніки, програмування, створюючи та програмуючи власних роботів. На заняттях використовують, за наявності, специфічне технологічне лабораторне та навчальне обладнання – 3D-принтери, засоби візуалізації та інше.

На державному рівні STEM-освіта реалізована у формі низки олімпіад і конкурсів: Intel Techno Ukraine [10]; Intel Eco Ukraine; Фестиваль науки Sikorsky Challenge [11].

Arduino є одночасно виробником, типом пристрою (комп'ютер на одній платі), а також співдружності. Історія Arduino почалася в 2005 році, коли група викладачів і студентів університету Ivrea (Італія) вирішила розробити та створити простий і дешевий стартовий набір для освітніх цілей, що базується на популярному 8-бітовому мікроконтролері ATMELE AVR. Як апаратна, так і програмна платформа, мала бути (і є) повністю відкритою (open-source), що зумовило величезну популярність і виникнення співдружності користувачів [9].

Сьогодні платформа викликає великий інтерес як в дорослих, так і в дітей. Зараз у школах постає питання модернізації освіти, адже ні для кого не секрет, що діти прагнуть до нових знань, до відкриття чогось нового, незвіданого.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Проблема використання електронних пристроїв під час навчального процесу, розробка та опис нових пристроїв знайшли своє відображення у працях багатьох педагогів та науковців. Питання розвитку технічного та творчого мислення завдяки конструкторській діяльності розглядали ряд науковців: Г. Альтшуллер, А. Давиденко, Т. Кудрявев, Є. Мілерян, В. Моляко, І. Ройтман, П. Якобсон та інші. Теоретичним та методичним основам використання інформаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя у своїх роботах приділяли увагу такі вчені, як П. Атаманчук, В. Биков [2],

Н. Сосницька, Є. Смирнова-Трибульська, М. Шут [3]. Вивченням систем керування засобами робототехніки, а також технічними системами та комплексами займались П. Андре, Ф. Лот, Ж.-П. Тайар [1], А. Корендясев [5], Дж. Вільямс [7], С. Монк [8].

Мета статті. Метою статті є аналіз апаратної складової платформи Arduino, ознайомлення з її функціональними можливостями та технічними характеристиками. **Завданням** є визначити переваги використання платформи в навчальному процесі та сформуванню висновки та рекомендації стосовно подальшого розвитку цього питання.

Виклад основного матеріалу. Arduino – це ефективний засіб для розробки електронних пристроїв, які більш тісно взаємодіють з навколишнім середовищем, ніж персональні комп'ютери. Arduino – це платформа з відкритим вихідним програмним кодом для роботи з різноманітними фізичними об'єктами. Вона є платою з мікроконтролером та середовищем розробки для створення програмного забезпечення. Платформа була випущена в 2005 році як інструмент для студентів Інституту проектування взаємодій італійського міста Івера (Interaction Design Institute Ivrea, IDII) [6, с. 18]. У мережі Інтернет можна знайти багато ресурсів присвячених створенню різноманітних проектів на базі платформи Arduino:

- <http://arduino-projects.ru/> – проекти з Arduino;
- <http://arduino-diy.com/> – інформаційний ресурс з інструкціями та навчальними рекомендаціями з використання контролерів Arduino;
- <http://arduino.ru/projects> – матеріали по програмуванню Arduino;
- переклад офіційного сайту проекту Arduino – <http://arduino.cc> та надані по ліцензії Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 License.

Платформа Arduino може бути використана для розробки систем, що керують датчиками та перемикачами. Такі системи, у свою чергу, можуть керувати роботою широкого діапазону індикаторів, двигунів та інших пристроїв. Модулі на базі Arduino можуть бути як автономними, так і взаємодіяти з програмним забезпеченням, що працює на персональному комп'ютері. Будь-яку плату Arduino можна зібрати власноручно, або купити готовий модуль. Середовище розробки для програмування такої плати безкоштовне та має відкритий вихідний код. Платформа Arduino спрощує процес роботи з мікроконтролерами та надає низку переваг для інженерів, студентів та радіолюбителів:

1. Низька ціна. Порівняно з подібними платформами, плати Arduino мають низьку вартість (від 10 \$), а також існує багато китайських аналогів, які є ще дешевшими;

2. Кросплатформеність. Програмне забезпечення Arduino працює на операційних системах Windows, OSX та Linux, у той час як більшість аналогів орієнтовані на роботу тільки у Windows;

3. Просте та зручне середовище програмування. Середовище програмування підходить як для початківців, так і для досвідчених програмістів та інженерів. Воно ґрунтується на середовищі програмування Processing – відкритій мові програмування, що ґрунтується на Java і є зручним та легким в освоєнні інструментарієм для тих, хто бажає програмувати анімацію та інтерфейси. Завдяки цьому, студенти, які освоюють ази програмування в середовищі Processing, зможуть без проблем працювати з Arduino;

4. Можливість розширювати програмне забезпечення. Програмне забезпечення Arduino випускається як інструмент, який можуть доповнити досвідчені користувачі, зокрема, ця мова може бути доповнена бібліотеками C++;

5. Можливість розширювати апаратне забезпечення. Досвідчені інженери мають можливість створити власні версії платформ, розширюючи та доповнюючи їх.

Для дітей в школі існують такі переваги платформи:

- Цікаво. Дітям завжди цікаво щось нове, тим паче платформа дає можливість втілити всі їхні думки та фантазії.

- Просто. Програмувати можна в середовищі Scratch, можна писати код на C++, для роботи не обов'язково вміти паяти чи мати глибокі знання з радіотехніки.

- Можливість інтеграції різноманітних технологій і знань. Для роботи з платформою мимовільно освоюєш велику кількість знань з різних галузей.

- Велике коло однодумців. З кожним роком фанатів та користувачів Arduino збільшується, створюються групи, сайти за інтересами та інше.

- Низька ціна.

Також перевагою є велика кількість міжпредметних зв'язків:

1. Математика (розрахунки траєкторії, швидкості, математичні операції);

2. Технології;

3. Фізика (електрика, світло, рух);

4. Інформатика (програмування, алгоритми);

5. Біологія (датчики тиску, температури, вологості, рух живих об'єктів);

6. Хімія (датчики газу, кислоти);

7. Англійська мова (програмування контролерів відбувається англійською, також велика кількість матеріалів англійською).

Це підвищить мотивацію дітей та запалить в них бажання до якісного вивчення інформатики. Такий підхід дозволить розвинути в учнів:

– навички роботи в середовищі програмування мікроконтролерів;

– знання щодо структури програми та її елементів, змінних, виразів, масивів, логічних конструкцій, функцій, бібліотек тощо;

– навичок із складання програми відповідно до поставленої задачі та перенесення її до мікроконтролера;

– основних понять з електрики;

– знань про основні елементи на цифрових схемах;

– навичок із читання, виправлення та збирання електричних схем відповідно до пройденого матеріалу;

– вмінь щодо користування вимірювальною технікою, зокрема мультиметром та осцилографом;

– навичок роботи із датчиками, їх налаштування, обробки інформації з них та документацією (datasheet).

Сфер використання можна перерахувати багато, оскільки можливості плати численні. За допомогою цього пристрою можна проектувати безліч різних систем, які будуть допомагати людині в домашніх умовах, а також у промисловому виробництві, медицині та інших областях нашого життя.

Ось деякі популярні області використання цієї платформи:

- Система «Розумний дім».
- Робототехніка.
- Автоматичні вентилятори.
- Світлофори.
- Охоронні системи.
- Міні метеостанції .
- Квадрокоптери.
- Музичні міді інструменти.
- Автоматика для автомобіля

Рис. 1 Що можна робити за допомогою Arduino



Висновки та перспективи подальших досліджень. За словами Гриневич Л, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Але українська школа не готує до цього.

Для розв'язання цього протиріччя в США, наприклад, була запроваджена національна програма з підготовки вчителів, які готові працювати в єдиній системі природничих дисциплін та технологій. Подібні програми існують також в Австралії, Англії, Китаї та низці інших країн. Для підтримки талановитої молоді у більшості обласних центрів створено STEM центри – своєрідні стартові майданчики, що надають необхідну науково-технічну базу для подальшого фахового розвитку та становлення. Одним із напрямків впровадження STEM-освіти є робототехніка. Це прикладна наука, яка займається розробкою автоматизованих технічних систем. На жаль, робототехніка у вітчизняній шкільній освіті має вигляд варіативного модуля, яким передбачено ознайомлення учнів з технологією конструювання роботів та створення програм, що керують ними. Аналіз роботи STEM-центрів України та Росії показав, що переважна більшість таких центрів використовують конструктори Lego. Починаючи з 1998 року, компанія Lego випускає набори для створення програмованих роботів. На жаль вагомим недоліком є ціна таких конструкторів (від 300\$ за 1 комплект).

На цей час в обігу є велика кількість мікроконтролерів і платформ. Отже, Arduino – це зручна платформа для реалізації проектів різної складності. Вона прийнятна як початківцям, які ще не мають навичок у сфері робототехніки, так і досвідченим користувачам. Платформа Arduino за технічним оснащенням максимально підходить для навчального процесу з проектування різноманітних автоматизованих технічних систем та роботів, завдяки сприйнятливому середовищу програмування, можливості спостереження фізичних процесів у реальному часі. Для платформи Arduino наявна велика кількість матеріалів для розробки, починаючи від бібліотек, які можна використовувати для спрощення програмування, закінчуючи використанням уже готових проектів, що можуть надихнути на створення нових. Більш потужні плати Arduino (TRE, YUN, DUE) можуть бути застосовані для розв'язання більш складних задач, зв'язаних з розробкою великих проектів. У результаті проекту діти зможуть брати участь у змаганнях із робототехніки чи писати наукові практично-орієнтовані роботи Малої академії наук, використовуючи базу кабінету інформатики. Використання платформи закладає основи школи майбутнього, де учні знайомляться з основами експериментальної діяльності та мають можливість відчувати, що таке наука, робототехніка, відвідати клуб за інтересом у позакласні години.

Література

1. Андре П. Конструирование роботов. Москва : Мир, 1986. 306 с.
2. Биков В. Ю. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Гуржій А. М., Орлова І. В., Шут М. І., Самсонов В. В. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (теоретико - методологічні основи): Навчальний посібник. Київ : НМЦ засобів навчання, 2001. 95 с.
4. Вильямс Дж. Программируемые роботы. Создаем роботы для своей домашней мастерской / пер. с англ. А. Ю. Карцева – Москва : НТ Пресс, 2006. 240 с.
5. Корендясев А. И. Теоретические основы робототехники. Книга 1. Москва : Наука, 2006. 383 с.
6. Петин В. А. Проекты с использованием контроллера Arduino. СПб. : БХВ-Петербург, 2014. 400 с.
7. Nano Платы Ардуино. URL : <http://arduino.ua/ru/hardware/Nano> (дата звернення: 01.10.2018) .
8. MONK S. Programming Arduino: Getting Started With Sketches (2011) // ISBN-13. С. 978-0071784221. ISSN: 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання.
9. Transfer Multisort Elektronik [Електронний ресурс]. URL: <https://www.tme.eu/ua/linecard/p/896,arduino>.
10. Intel-Техно Україна. URL : <http://intel.ipt.kpi.ua> (дата звернення: 01.10.2018) .
11. Фестиваль інноваційних проєктів «Sikorsky Challenge 2017». URL : <https://www.sikorskychallenge.com/festival> (дата звернення: 01.10.2018) .



УДК ...

Ліснічук Г. В.,
магістрантка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти професійної орієнтації особистості. Визначено основні компоненти профорієнтаційної роботи, проаналізовано різні наукові підходи щодо їх трактування та функціонального призначення. Окреслено перспективи використання різних профорієнтаційних технологій в умовах сучасної глобалізації.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

This article deals with the theoretical aspects of the professional orientation of the individual. The basic components of vocational guidance work are determined, various scientific approaches concerning their interpretation and functional purpose are analyzed. Prospects of using different professional-orientation technologies in the conditions of modern globalization are outlined.

Key words: professional orientation, professional information, professional diagnostics, professional counseling, professional selection, professional adaptation.

У сучасних умовах посилення глобалізації та світової економіки гостро постає питання про ефективній підготовці та використанню людських ресурсів. Прогрес науки та техніки, науково-технічна революція породила безліч професій, яких раніше не існувало. Чіткої відповіді на питання – «скільки існує професій?» немає. Однак чітко можна стверджувати, що:

- Національний класифікатор професій України на цей час зазначає більше ніж 8 тисяч професій, посад, професійних назв робіт та спеціалізацій до них;

- Міжнародна стандартна класифікація професій зазначає 5113 професій та спеціальностей [2].

Важливо чітко зробити вибір майбутньої професії, незважаючи на широкий вибір професій. Учні потребують різнобічної інформації про професії, кваліфікованої ради на етапі вибору життєвого шляху, підтримки й допомоги на початку професійного становлення. Мабуть, одним із чинників, який сприяє чіткому усвідомленню вибору майбутньої професії, будуванню та реалізації професійних планів з перспективою росту є система специфічних психолого-педагогічних засобів, що називаються професійною орієнтацією.

Взагалі, над проблемою професійного вибору працювали такі вчені як Є. О. Клімов, Б. О. Федоришин, П. І. Шавір, В. В. Рибалка, Є. П. Ільїн, Г. Крайг, І. С. Кон, Ф. У. Тейлор, Е. Мейо, Ф. Ротлісбергер, Д. Макгрегор, У. Уайт, Ф. Герцберг, К. Муздибасв, Л. А. Головей. Педагогічні аспекти проблеми формування готовності старшокласників до професійного самовизначення стосовно певних груп професій та конкретних видів професійної діяльності розглядаються у дослідженнях Г. Баса, Д. Закатного, В. Мачуського, О. Мельника, М. Піддячого, В. Романчука, Т. Становської та інших, де розкрито особливості формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічних і сільськогосподарських професій, менеджменту тощо. У фундаментальних працях Л. І. Божович, В. С. Мерліна, К. К. Платонова професійна мотивація є характеристикою такого системоутворюючого фактору особистості, як професійна спрямованість, що характеризує ступінь прояву прагнення до оволодіння професією та бажанням працювати за нею.

Професійна орієнтація – система навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них умінь аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку [3].

Правильний вибір професії – це відносна точка, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, поєднання особистих і загальних інтересів.

Завдання профорієнтації полягає в ознайомленні учнів з професіями та правилами їх вибору, вихованні спрямованості на самопізнання як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами щодо набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння

професією, а також забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Компонентами профорієнтаційної роботи є професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

Професійна інформація – психолого-педагогічна система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам вільного та свідомого професійного самовизначення особистості. Вона дозволяє учням ознайомитися з різними типами професій, з пов'язаним із ними змістом трудової діяльності, з вимогами, що ставляться до особи, яка прагне оволодіти нею, а також з навчальними закладами, які мають таку спеціалізацію. Учні можуть виявити свої індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, будуть мати змогу зіставити їх з вимогами професій, до якої вони мають інтерес і нахили, щоб прийняти правильне рішення про свою придатність до професійної діяльності в обраній галузі праці.

Професійна діагностика – система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей. Для деяких спеціальностей вона є неминучою, ігнорування пов'язане з ризиком непридатності особистості.

Професійна консультація – надання особистості на основі її вивчення науково обґрунтованої допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів і засобів професійного самовизначення. Метою такої консультації є навчання школярів прийомам самооцінки своїх якостей, що дасть змогу з'ясувати відповідність їх вимогам професії. Такі вимоги розроблено для багатьох професій.

Відповідні консультації необхідно не надавати не лише учням, а й їх батькам, щоб був серйозний підхід до обрання майбутньої професії дітьми, була відчуття допомога батьків у цій нелегкій справі. До професійної консультації залучають і медичних працівників школи, які знають медичні протипоказання стосовно основних професій і можуть запобігти небажаним випадкам, коли учням доводиться змінювати професійну орієнтацію вже на етапі відбору.

Професійний відбір – система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні й виборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних і спеціальних здібностей, здатностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки і працевлаштування. Здійснюють його навчальні заклади, висуваючи до вступників конкретні вимоги, або установи, які

приймають випускників на роботу. На цьому етапі важлива роз'яснювальна робота серед молодих людей, які повинні усвідомити необхідність роботи над собою задля подолання певних недоліків, досягнення професійної майстерності.

Професійна адаптація – процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов; досягнення бажаної продуктивності праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та вимогами до діяльності. Її здійснюють на стадії оволодіння учнем професією. Ознаками професійної адаптації є збереження і розвиток здібностей і схильностей до обраної професійної діяльності, узгодженість суспільної та особистої мотивації до праці, яка залежить від її змісту, впливу сім'ї та виробничого оточення. Професійна адаптація відбувається разом із суспільною адаптацією.

Профорієнтаційна робота серед учнів старших класів передбачає формування у них професійної перспективи розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір професії і ствердження себе як суб'єкта професійної діяльності.

Завданнями профорієнтації є:

- формування у старшокласників установки на власну активність як основу професійного самовизначення;
- ознайомлення зі світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії;
- формування образу "Я" як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- перевірка можливостей для самореалізації в різних видах професійної діяльності;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості;
- виховання загальнолюдських та загальнопрофесійних якостей і розумних потреб.

В умовах економічної ситуації, що склалася в нашій країні, стає актуальним професійне становлення особистості. Слід зазначити, що вибір тієї чи іншої професії залежить значною мірою від об'єктивних умов:

- соціальне становище;
- матеріальний стан сім'ї;
- рівень освіти батьків;
- престиж професії в суспільстві;
- сторонній вплив друзів, вчителів, знайомих.

Професійна орієнтація повинна мати системний характер і включати професійну інформацію, професійну консультацію, професійну діагностику та професійну адаптацію.

Професійне самовизначення не зводиться до одночасного вибору професії і не закінчується із завершенням навчання у обраному навчальному закладі за обраною спеціальністю. Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самоутверджується в професії. На думку В. Сидоренка, професійне самовизначення – складний, часом суперечливий процес, в основі якого лежить цілком виправдане прагнення молодшої людини до самостійності, в той час як вона ще не в змозі обійтись без кваліфікованої допомоги школи, сім'ї [6].

Література

1. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: Монографія. В. Т. Лозовецька, Київ : 157 с., 2012.
2. Знайомство з професіями. URL : <http://mycareer.org.ua/meet-profesions>
3. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 560 с. (Серія «Альма-матер»).
4. Уніят С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. 87 с.
5. Синявський В. Психотехнологія профконсультаційної бесіди. Профорієнтаційна робота психолога. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
6. Махаева О. Я выбираю профессию: Комплекс. программа актив. проф. самоопределения школьников. Москва : Перспектива, 2005. 52 с.



УДК 378. 016 : 6

Омельчук О. В.,
к. пед. наук, доцент кафедри

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БІОФОРМ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Дизайнерське проектування є ціннісною характеристикою професійної освіти майбутніх учителів технологій, сприяє розвитку особливого типу і культури мислення, спрямовує на педагогічні цінності і визначає індивідуальну освітню траєкторію професійного розвитку.

Ключові слова: біоніка, біодизайн, структура, майбутні учителі технологій.

The design is a valued feature of professional education of future teachers of of technologies and promotes the development of a special type of culture and thinking that directs to educational values and determines the individual educational strategy of professional development.

Key words: bionics, biodesign, structure, would be teachers of technologies.

Постановка проблеми. Проектування об'єктів, що мають цікаві, але складні архітектонічні і біонічні конструктивні структури, обмежено у впровадженні під час навчання, що призводить до погіршення можливостей формоутворення виробів. Тому розробка проектів, що передбачають вивчення біоніки, композиції, є корисним для розвитку образного, конструктивного мислення при творчій художньо-проектній підготовці майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дисертаційних дослідженнях останніх років розглядаються різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Так, учені обґрунтували, розробили й експериментально перевірили ефективність різних систем підготовки цієї категорії вчителів:

технічної – М. Корець [1]; інженерної – В. Курок [3]; технологічної – С. Ткачук [5]; інформаційної – О. Торубара [6]; художньо-трудова – Л. Оршанський [4]; особистісно-зорієнтованої – А. Цина [7].

Аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та навчальних програм з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів висуває на передній план необхідність у творчій художньо-проектній підготовці майбутніх учителів технологій, яка в майбутньому повинна забезпечувати дизайн-освіту підростаючого покоління, що згідно з сучасним соціальним замовленням передбачає підготовку творців, мислячих людей з високим культурно-інтелектуальним рівнем й естетичним смаком [2, с. 140].

Однак, на жаль, лише останнім часом в окремих розрізаних дослідженнях вітчизняних учених порушувалися актуальні проблеми підготовки школярів і майбутніх учителів технологій до творчої діяльності, пов'язаної з різними видами дизайну та художнім проектуванням.

Виходячи із вищезазначеного, **метою статті є** художньо-проектна підготовка майбутніх учителів технологій на прикладі методів біоформ, під час вивчення дисципліни «Художнє проектування».

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямків досліджень у дизайнерській біоніці є вивчення біоформ, коли йдуть від функції природного об'єкта до його форми з подальшим з'ясуванням закономірності формоутворення. Процес освоєння законів формоутворення не виключає і зворотнього ходу тоді, наприклад, коли зовнішні характеристики форми дозволяють просякнути у функціональний зміст об'єкта. Але це вже робоча методика освоєння біоформ.

Отже, біоніка у художньому проектуванні – це одночасно і наука, і мистецтво, це аналіз і синтез, пошук нового, оригінального.

Метод біоформ настільки цікавий, що потребує окремої уваги від представників багатьох творчих професій – архітекторів, дизайнерів, художників та вчителів технологій. Оскільки не можливо наосліп взяти і перенести з живої природи в штучне формотворення результати поверхових спостережень за її зовнішніми характеристиками, необхідно визначити шлях біотектонічного моделювання на найближчу перспективу. Від взаємозв'язку **функції і форми** в природі до взаємозв'язку **функції і форми** в архітектурі – такий шлях архітектурної біоніки і сформованого нею **методу архітектурної біоніки**. Це дає можливість отримати в дизайні і архітектурі нові форми. Але форми не тотожні природним, не

натуралізовані, а ніби очищені від непотрібних для архітектури і дизайну елементів. У цьому принципова відмінність форм архітектурної біоніки від використання відкритих форм природи лише з зображувальною метою («скульптурністю» в зодчестві і мистецтві) і застереження від поверхневого в цілому підходу до цієї проблеми в архітектурі попередніх століть.

Світ живої природи нескінченний в своїй різноманітності і порібен лише час, щоб дослідити ці форми, класифікувати і відібрати їх на основі варіативного пошуку остаточної ідеї. Вивчаючи корисність і можливість застосування природних форм для архітектури (самоутворення, міцність матеріалу, подібність форм, естетична оцінка композиції, авторегуляція), ми вивільняємо їх від чужих впливів, що викликані тими фізіологічними процесами, які в прямому сенсі не властиві архітектурі (наприклад, функції харчування, травлення, розмноження тощо). Якщо детально досліджувати принципи біоніки, то природна форма в архітектурі завжди повинна видозмінитись, трансформуватись в залежності від нових коливань, зусиль, навантажень і т. п.

Найпростіший формальний аналіз прототипів живої природи за допомогою методів біоніки. Сучасні методи аналізу форми дозволяють всебічно дослідити структуру будови найрізноманітніших прототипів живої природи на рівнях від мікроструктури до їх макроструктури. Якщо в давні часи існували лише площинні скали і зображення проєктованих об'єктів, то сучасні технічні засоби візуалізації та моделювання дозволяють максимально прослідкувати морфологічний розвиток об'ємно-просторового вирішення відповідної системи і процес її послідовного перетворення в нову остаточну систему або форму. Як мінімум для аналізу будь-якої моделі дослідникові необхідна хоча б одна її ортогональна проєкція, що максимально характеризує особливості її будови. Дослідження будь-якого природного об'єкта або процес проєктування його штучного аналога потребує, перш за все, їх графічного зображення та варіативного пошуку образу для здійснення подальшої поступальної трансформації задуму в остаточну модель.

Проєктувальники та дизайнери найчастіше змушені працювати з двома видами головних зображень об'єктів (площинним і об'ємним), необхідними для подальшої розробки та аналізу форми, які найкращим чином характеризують і розкривають остаточний задум митця. Щоб найкраще передати хід розвитку об'ємно-просторового вирішення композиції, представники творчих професій здійснюють як мінімум три стадії розробки: передпроект, проєкт, робочі

креслення. Студенти під час вивчення дисципліни «Художнє проектування» і виконання практичних робіт теж здійснюють пошукове проектування шляхом послідовного виконання відповідних стадій (своєрідних «мініпроектів»): клаузура, ескіз – ідея, ескіз. Завершує подібну роботу остаточна стадія для будь-якого **проекта**, в якій автор представляє на суд глядача остаточний варіант вирішення своєї ідеї.

Студентам доводиться працювати з **площинними** зображеннями (малюнком з натури, кресленнями об'єкта в масштабі, ксерокопіями, графічними зображеннями на моніторі, фотографіями) та **об'ємними** зображеннями (об'ємна модель на екрані монітора, перспективне зображення на аркуші паперу, об'ємний макет у зменшеному масштабі тощо).

Дослідження будь-якого довільно обраного вченими прототипа живої природи дуже схоже за своєю послідовністю і методикою з дослідженням та аналізом особливостей будови відомої пам'ятки архітектури. Здійснюється три основні стадії його первинного аналізу: **формальний** (досліджується зовнішня форма); **морфологічний** (структурний аналіз, що виявляє будову форми, стильові особливості, деталі); **функціональний** аналіз (виявляє зв'язок особливостей будови об'єкта дослідження з його функціональним та конструктивним призначенням, системою життєзабезпечення, фізіологією живого організму тощо).

Графоаналітичне дослідження будь-якого предмета, архітектурного об'єкта або елемента живої природи після ознайомлення з його зовнішньою формою передбачає накладання на його зображення умовної сітки, яка дозволяє виявити масштаб об'єкта та ступінь його співмасштабності пропорціям людини (перехідний масштаб). Саме для людини як споживача і призначено всі результати роботи художників, дизайнерів, архітекторів в процесі штучного формоутворення. У своїй роботі митець (просто творча людина) завдяки своїй уяві і абстрагованому мисленню збагачує початкову форму новим змістом, новою якістю і оновленим художнім образом твору. Особливістю графоаналітичного метода є умовне зображення об'єкта, створеного творчою уявою митця, і чітке узгодження параметрів проєктованого з габаритами людини з метою його якісної, зручної і комфортної подальшої експлуатації в побуті або на виробництві.

Предметом дизайну може бути будь-який предмет або об'єкт штучного формотворення: ювелірні вироби, побутова техніка, архітектурні об'єкти та споруди, швидкісний автотранспорт, меблі і обладнання, освітлювальні прилади, комп'ютерна техніка

тощо. Необхідно зазначити, що кожен з розроблюваних елементів за своєю формою може віддалено нагадувати загальний вигляд взятого за основу розробки природного прототипа. Однак, головним у цій роботі є не форма, а корисність (потреба) проєктованого предмета, обумовлена врахуванням його функціонального призначення і можливістю подальшої ефективної експлуатації. Будь-який елемент промислового й індивідуального виробництва має не тільки свої естетичні та художні якості, але й відповідну споживчу цінність. Вона власне і визначає на скільки створювана річ потрібна окремій людині або всьому суспільству в цілому.

Говорячи простіше, студент-розробник має детально прослідкувати весь шлях розвитку проєктованої речі: від функції і форми в живій природі – до функції і форми в архітектурі та інших штучних предметних середовищах. Таку послідовність передбачає процес біотектонічного моделювання. Однак, традиційний процес проєктування може й не передбачати запозичення будь-яких біоформ.

У такому випадку це буде просто звичайне варіативне проєктування з проведенням пошукової стадії (реферат, клазура), узагальнюючої і синтезуючої (ескіз – ідея, ескіз), та результуючої роботи (форпроект, проєкт) тощо.

Цікавими є результати пошукових студентських робіт, коли студенти беруть за основу своїх подальших розробок не прототип живої природи, а, наприклад, елементи неживої природи (озеро, полум'я, хмара, камінь), або навпаки – переопрацьовують моделі предметів і об'єктів, створених в інших галузях науки, культури, мистецтва, виробництва тощо.

Так, наприклад, створений давно парус вітрильника сьогодні може слугувати своєрідним прообразом ідеї розробки надсучасного туристичного готелю біля моря, розгорнута книга, що стоїть на столі – підказує композицію багатоповислої громадської споруди на розі вулиць, а кімнатний радіотелефон з підставкою – це ніби справжній «макет» у зменшеному масштабі ансамблю сучасного центра телекомунікаційних технологій, де в нижній частині (підставка) знаходяться магазини і торговельний центр, а сам корпус телефона (як вертикальна домінанта композиції) представляє офісні приміщення згаданої компанії тощо. Крім того, в сучасній світовій архітектурі дуже часто застосовується прийом досягнення максимальної **зовнішньої подібності** проєктованого об'єкта з тим транспортним засобом, з яким він функціонально взаємопов'язаний: залізничний вокзал (або тунель) подібний до форми швидкісного потяга майбутнього; аеропорт віддалено нагадує форму військового

літака-невидимки (А. Саарінен, аеропорт ім. Кеннеді, США); виставковий павільйон або автомобільний салон часто асоціюється в уяві молодих дизайнерів з образом та формою сучасних спортивних машин, болідів та швидкісних трекових картів тощо.

Висновки. Отже, майбутні учителі технологій повинні оволодіти вмінням аналізувати форму і структуру побудови обраного біопрототипа, щоб шляхом біотектонічного моделювання розробити абсолютно нову, красиву і зручну у використанні річ, яка буде максимально відповідати ергономічним вимогам споживача. Реалізувати отримані знання можна на практичних заняттях дисциплін «Художнє проектування», «Практикум з художньої обробки матеріалів». Отже, головна мета при використанні методу біоформ має окрім теоретичного, прикладний характер, і спрямована на художньо-проектну підготовку майбутнього учителя технологій.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження потребують обґрунтування теоретичних і методичних засад формотворчого навчання та вдосконалення змісту практичних завдань, які потребують технологічних змін у сучасних предметних та технічних формах.

Література

1. Корець М. С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 38 с.

2. Курач М. С. Художньо-проектна підготовка майбутніх учителів технологій в педагогічній теорії і практиці як педагогічна проблема // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 52. С. 140–147.

3. Курок В. П. Теоретико-методологічні засади інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти. Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2013. 40 с.

4. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія. Дрогобич : Швидко Друк, 2008. 278 с.

5. Ктчак С. І. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів технологічної культури:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти. Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. К., 2012. 40 с.

6. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти. Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2009. 32 с.

7. Цина А. Ю. Теорія і методика особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02 – теорія і методика трудового навчання. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ., 2011. 40 с.



УДК 378. 016:6-043. 16

Столярчук Н. А.,
магістрантка

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

в подальшому розвинути особистісні якості вчителя та підвищити його педагогічну майстерність.

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

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

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

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

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

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

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

У поєднанні загальноосвітньої, спеціальної, психолого-педагогічної та практичної підготовки фахова підготовка майбутнього вчителя має на меті формування вільної, енергійної і незалежної особистості, компетентної, здатної діяти в дуже швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнів. Причому авторитет сучасного вчителя значною мірою залежить не від суми тих знань, які він опанував під час навчання у виші, а гуманістичні та орієнтовані на особистість учня пріоритети діяльності, визначити які допоможуть осучаснені людинознавчі курси філософії, етики, естетики психології та педагогіки.

Особливості і закономірності формування загальноосвітньої і професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання відображає структурно-змістова модель цього процесу. Така змістова модель підпорядкована змісту освітньої галузі «Технологія», забезпечує наступність професійного становлення студентів. Її складовими визначаємо розкриття змісту

понять «трудове навчання» та «технологія», теоретико-методологічна основа процесу фахової підготовки, основні принципи та підходи, на яких модель заснована, мета і завдання, шляхи і засоби досягнення, форми і домінуючі методи, суб'єкти взаємодії та виховного впливу, критерії підготовленості (компетентність).

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

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

У структурно-змістовій моделі фахова підготовка визначена системно-цілісним, особисто-діяльним та інтегрованим підходами, специфікою педагогічної роботи майбутніх учителів трудового навчання та їхньою орієнтацією на продуктивний творчий процес. Основними принципами та підходами, на яких заснована

художньо-трудова, технологічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання, є інноваційність, фундаменталізація професійної підготовки, її випереджувальний характер, неперервність і ступеневість, демократизація та стандартизація, диференціація й інтеграція, варіативність та відкритість досягненням вітчизняної і світової науки, культури, освіти.

Теоретико-методична складова структурно-змістової моделі передбачає підготовку майбутніх вчителів трудового навчання до вирішення теоретичних і практичних проблем навчально-виховної роботи в школі. Це поєднання у фаховій підготовці реалізоване, зокрема, в навчальній дисципліні «Методологія та методи науково-педагогічних досліджень». Зміст курсу передбачає набуття студентами знань про сутність, зміст, структуру і закономірності здійснення педагогічного дослідження та забезпечення поглибленої теоретичної та технологічної підготовки студентів до написання науково-дослідницьких робіт з урахуванням сучасних вимог до рівня і якості наукових досліджень, сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, методологічної культури; допомагає оволодіти методикою проведення наукового дослідження з педагогіки; прищеплює студентам уміння та навички науково-дослідницької діяльності; розширює наукову ерудицію майбутнього фахівця; формує вміння працювати з науковими джерелами, інформаційними системами, оформляти та презентувати результати наукових розвідок; розвиває інтелект, творчі якості особистості, здатності до інноваційної діяльності. Викладання дисципліни спрямоване на формування науково-методологічної культури студентів.

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

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

естетика, філософія, культурологія, здійснення якісної професійної підготовки студентів у галузі теорії і практики дизайну одягу.

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

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

У виборі форм і методів професійної підготовки студентів зазначеного напрямку існує поєднання традиційних та інноваційних, які допомагають реалізувати основну теоретико-методичну засаду інновації – самопізнання та самореалізація особистості в процесі творчої діяльності. Як показує практика фахової підготовки студентів, ефективним є використання індивідуальної, групової та

колективної форм навчальної діяльності. Із метою врахування індивідуальних особливостей студентів, розширення та поглиблення знань, формування вмій та навичок використовуються диференційовані завдання. Виявом диференціації є реалізація принципу індивідуалізації, який дає можливість розвинути талант студента, підготувати його до майбутньої професійної діяльності.

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

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

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

Професійна компетентність, сукупність знань, умінь і навичок, отриманих в процесі фахової підготовки, є основним критерієм підготовленості майбутнього педагога. До головних складових компетентності педагогічних працівників відносять: професійну, комунікативну, інноваційну, правову. Професійна компетентність –

це якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії. Залежить ця якість від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей, моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

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

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

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

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

- бути готовим навчати дітей відповідно до програми і методики трудового навчання і виховання;
- формувати в учнів трудові вміння і навички для застосування їх на практиці;

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

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

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

Література

1. Коцан І. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири. URL: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiynaridgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri> (дата звернення: 01.10.2018) .
2. Лозовецька В. Т. Модель. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 516.
3. Оршанський Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання: автореф дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ : Швидко Друк, 2009. 43 с.
4. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій

(посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 року. URL : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 01.10.2018) .

5. Рибалка В. В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 733.

6. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2. 13. – С. 258-263.



УДК 378. 016:6-043. 61

Тимчук Л. А.,
магістрантка

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті визначено пріоритетність застосування інноваційно-комунікаційних технологій в умовах освітнього простору коледжу, представлено демонстрацію практичного використання можливостей електронних посібників у процесі підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, електронний посібник, технологічна освіта.*

The article determines the priority of application of innovation and communication technologies in the conditions of college educational space, demonstrates the practical use of the possibilities of electronic manuals in the process of training future teachers of labor education.

Key words: *information and communication technologies, professional training, electronic manual, technological education.*

Постановка проблеми. Одним із найбільш важливих завдань, що стоять перед системою освіти, є забезпечення доступності та якості освітнього процесу, підсумком якого повинно бути формування конкурентоспроможного фахівця. Така мета не може бути досягнута без широкого впровадження, без опори на сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Тому сучасний педагог повинен бути не тільки носієм знань, а й організатором навчально-пізнавальної, навчально-пошукової, проектної діяльності з використанням інформаційних технологій (ІТ). ІТ активно застосовуються для передачі інформації та забезпечення взаємодії викладача й учня в сучасних системах відкритої та дистанційної освіти. Оскільки основна мета освітньої галузі «Технологія» полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, то майбутній вчитель трудового навчання повинен не тільки володіти знаннями в сфері ІТ, але й бути фахівцем щодо їх застосування у своїй професійній діяльності.

Сьогодні багато праць присвячено новітнім інформаційним технологіям. Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Окремі аспекти використання інформаційних технологій проектно-технологічної діяльності досліджувались у працях О. Коберника, Р. Гуревича, Г. Терещука та ін. Крім того, сьогодні існує певний практичний досвід використання мультимедіа, який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа ІТ.

Мета статті полягає у визначенні пріоритетності застосування інноваційних технологій в умовах освітнього простору коледжу, демонстрація практичного використання можливостей електронних посібників у процесі підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація – це складний соціальний процес, пов'язаний із значними змінами в способі життя населення. Він вимагає серйозних зусиль на багатьох напрямках, включаючи ліквідацію комп'ютерної безграмотності, формування культури використання нових інформаційних технологій тощо. Тому в умовах активного проникнення інформаційних технологій в систему освіти і накопичення освітніх ресурсів у мережі Інтернет, актуальним стає завдання переосмислення теорії організації навчального процесу, управління освітою, передачі

систематизованих знань, навиків і умінь від одного покоління до іншого, створення нових методів і технологій навчання. Перехід до інформаційного суспільства примушує замислитись про готовність випускників вищих навчальних закладів до життя і до роботи в суспільстві XXI століття. Враховуючи те, що вже сьогодні швидкість перетворення технологій виробництва почала випереджати темпи зміни поколінь, стало необхідним не тільки вдосконалення і додаткова підготовка, але й неодноразове освоєння нового виду діяльності протягом трудового життя. У цих умовах інформатизація означає зміну всієї освітньої системи з її орієнтацією на нову інформаційну культуру. Освоєння нової інформаційної культури може в значній мірі реалізовуватися за рахунок впровадження в навчальний процес, управління освітою і в повсякденне життя перспективних інформаційних технологій.

Передусім, слід звернути особливу увагу на проблему забезпечення сфери освіти теорією і методикою як розробки, так і ефективного застосування нових засобів інформаційних технологій. В основу формування інформаційної культури нового суспільства має бути покладена ідея комп'ютерної підтримки кожної навчальної дисципліни, що вивчається, не підмінюючи це вивченням єдиного курсу інформатики. Використання інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців повинно дозволити зробити комп'ютер природним знаряддям праці у будь-якій предметній галузі діяльності майбутнього фахівця.

Логічним продовженням програмованого навчання, вже на більш складному рівні розвитку, служать нові інформаційні технології, в яких програмовані завдання – це лише один із можливих варіантів прояву. Розкриваючи можливості нових інформаційних технологій у трудовому навчанні, потрібно також виділити окремі відомі функціональні можливості персонального комп'ютера, які дають або можуть дати позитивні ефекти в процесі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

1) Комп'ютер як джерело навчальної інформації (частково чи повністю може замінювати вчителя та книгу). Останнім часом широкого використання набули освітні комп'ютерні програми на основі мультимедіа та гіпертексту. Вони передбачають відеосюжети, анімаційні та деморолики, завдання при підготовці, набори різнорівневих тестів для навчання та контролю і т. д. ; за допомогою освітньої програми можливе оволодіння певними частинами навчальної інформації з навчальних предметів. Наприклад, вивчати технологічну послідовність виготовлення виробів із дерева та

металу або переглядати системний аналіз механізмів та машин, що вивчаються за програмою.

2) Комп'ютер як засіб ілюстрації і мультимедіа. В цій ситуації персональний комп'ютер може бути як засіб ілюстрації навчального матеріалу (аналогічно діапроекторам, фільмам, плакатам і т. д., але на якісно новому рівні). Це також дає можливість викладачеві звести до необхідного мінімуму процедуру написання або малювання крейдою на дошці в процесі пояснення. Вивчення технічних та гуманітарних, особливо предметів із технології трудового навчання, виробничих технологій і т. д., вимагає використання великої кількості наочності (схем, креслень, технічних рисунків і т. д.). Використання комп'ютерної техніки дає можливість більш зручно використовувати наочність (на лабораторно-практичних роботах індивідуально на ПК, на лекціях – при використанні презентаційної технології); обновлювати наочність з вимогою часу (останнім часом найбільш інтенсивно розвивається метод представлення інформації на лазерних дисках (CD, VCD, DVD і т. д.), натомість виготовлення традиційних плакатів останнім часом занепадає.

3) Комп'ютер як засіб індивідуалізації та диференціації навчання. На ПК можуть бути покладені різні функції індивідуальної роботи зі студентами і тренування, обробка знань та вмінь з предмета, тестування, контроль та інше. Це дає можливість викладачу враховувати неоднорідність інтелектуальних здібностей студентів, поточний рівень знань кожного із них, їх психофізіологічні особливості. Особливо виразно ці властивості проявляються при вивченні інформатики, методики трудового навчання безпеки життєдіяльності і т. д. В такому випадку комп'ютер може бути тренажером. При цьому його перевагою є можливість багаторазового відображення небезпечних і аварійних ситуацій, виникнення яких небажане або недопустиме взагалі.

4) Комп'ютер як засіб моделювання і проектування (демофільми). Важливу допомогу студентам може надати ПК при моделюванні і проектуванні різних систем або явищ. Це дозволяє вирішувати ряд принципово нових дидактичних задач: вивченню явищ і процесів в мікро- та макросвіті, в середині складних технічних систем, подача у зручному для вивчення масштабі часу різних фізичних або хімічних процесів, які відбуваються дуже швидко або дуже повільно (корозія металів, спрацювання деталей, зношення гуми, згорання палива, виникнення розряду в свічці, гальмування, процес плавлення чи охолодження металу, зняття стружки); імітація участі студентів в управлінні процесами, які неможливо або шкідливо реалізувати безпосередньо, з можливістю прийняття

рішень на різних етапах (особливо при виконанні проекту у проектній технології) з наступним аналізом впливу цих рішень на кінцевий результат, а також повторення експерименту. Такі можливості ПК дозволяють також застосувати в навчальному процесі комп'ютерні моделі дуже дорогого обладнання, яке недоступне навчальним закладам за ціною або яке неможливо встановити в навчально-виробничих приміщеннях.

5) Комп'ютер як засіб збору, зберігання і обробки навчальної інформації. За допомогою ПК викладач може отримати поточну інформацію про хід навчання, результати роботи кожного студента, інформацію про результати роботи групи в цілому після закінчення навчання, а також здійснювати ведення електронного журналу успішності (на стенд успішності можна виносити результати після кожного заняття, без додаткової роботи), підготовку різних розрахунків, довідок тощо.

6) Комп'ютер як робочий інструмент студентів. Якщо немає дидактичної необхідності в тому, щоб студенти витрачали час на ручне виконання розрахунків, ПК може бути корисним їм для автоматизації різного роду діяльності. Це відноситься до задач прикладного характеру, вирішення яких неможливе без проведення громіздких розрахунків (курсова робота, розрахунки конструктивних елементів, розрахунки технічних та економічних показників і т. д.). Адже використання безмашинних методів у розрахунку суттєво обмежує викладача у виборі задач, які пропонуються студенту, примушує до їх спрощення або до складання спрощеної математичної моделі, яка приводить до звуженого використання кінцевого результату, а отже, і до відірваності від життя, абстрактності вивчення «дещо» про «щось». Застосування програмного забезпечення, яке автоматизує обчислювальні роботи, дає можливість розширити спектр виконуваних студентами задач. При цьому рутинні операції виконуються комп'ютером; для студента проблема зводиться лише до визначення суті дослідних явищ або процесів та побудова відповідної математичної моделі. Студенти також можуть використовувати ПК для вводу, редагування і зберігання різного виду інформації.

7) Комп'ютер як робочий предмет викладача. При підготовці до занять викладач має можливість:

а) використовувати різні компоненти інформаційного середовища, різні види навчального демонстраційного обладнання, які приєднуються до ПК, програмні засоби і системи, навчально-демонстраційні посібники і т. д., зв'язувати їх із предметним змістом певного навчального курсу, задавати послідовність файлів, програм,

дидактичних матеріалів або даних, які будуть використовувати на занятті. Таким чином, проявляються риси програмованого навчання, що дозволить заздалегідь знати, стільки необхідно часу для викладу інформації. Важливу роль у підготовці до занять можуть зіграти різні текстові і графічні редактори, за допомогою яких викладач на свій вибір може підготувати до занять кадри графічної або текстової інформації;

б) сприяти активізації та координації дій студентів: інформація, запропонована викладачем, може носити пізнавальний характер, щоб збудити у студента підвищену зацікавленість та сприяти його активності на занятті, або проблемний, для спонукання студента до активного пошуку розв'язання наявної проблемної ситуації;

в) організувати навчальний процес на рівні академічної групи (підгрупи), предмету в цілому (проведення навчального процесу, зовнішня діагностика, підсумковий контроль); вести індивідуальне спостереження за роботою студентів на комп'ютері, надавати їм індивідуальну допомогу.

Комп'ютер як універсальна довідкова система («електронний підручник»). Сучасні технології гіпертексту та мультимедіа дозволяє створити по кожній предметній галузі інформаційно-довідкові системи, які дають можливість оперативної отримати необхідну довідку. Для навчальних предметів трудової підготовки це має неабияку актуальність. Адже об'єм необхідної інформації для вчителя трудового навчання дуже великий.

Методично нові інформаційні технології в освіті мають пропрацювати з орієнтацією на конкретне застосування. Частина технологій може підтримувати навчальний процес (лекційні і практичні заняття), інші технології здатні ефективно підтримати розробку нових підручників і навчальних посібників. Інформаційні технології допоможуть також ефективно організувати проведення експериментальних дослідницьких робіт. Особливої значущості інформаційні технології набувають у самостійній роботі студентів. На основі мультимедіа технологій з'являється можливість створювати підручники, навчальні посібники та інші методичні матеріали на машинному носіїві, які є текстовим викладом матеріалу з великою кількістю ілюстрацій та можуть бути встановлені на сервері й передані через мережу. При обмеженій кількості матеріалу такий підручник може бути реалізований у прямому доступі користувача до сервера. На основі базових розробляються прикладні інформаційні технології за галузями застосування, що дозволяють отримувати конкретні продукти відповідного призначення у вигляді засобів, систем, середовищ.

Вдосконалення інструментальних засобів освіти повинні бути орієнтованими на прискорене освоєння матеріалу й придбання стійких навиків, а також переслідувати цілі індивідуального навчання. Сюди можна віднести перспективні програмні оболонки для розробки електронних підручників і методичних матеріалів, програмні й апаратні засоби створення комп'ютерних навчальних систем, засоби технології розробки мультимедіа продуктів, геоінформаційних систем тощо. Зокрема електронний підручник повинен бути адаптованим до навчального процесу. Тобто дозволяти враховувати особливості конкретного навчального закладу, конкретної спеціальності, конкретного студента. Для цього є необхідним відповідне авторське середовище. Таке середовище, наприклад, забезпечує уведення додаткових матеріалів до теоретичного блоку посібника, дозволяє поповнювати задачник, готувати методичні посібники з предмету.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Ефект пізнання посилюється, якщо навчальні завдання, які вирішуються в рамках інформаційних технологій навчання, пов'язані з практичною діяльністю майбутнього фахівця або становлять інтерес у його навчальній роботі.

Впровадження й використання інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів має стати предметом спеціальних досліджень, у процесі яких розглядаються проблеми формування єдиного інформаційного середовища освіти зі створенням баз даних за напрямками і спеціальностями підготовки, які б включали методичні документи, енциклопедії, довідники, підручники і навчальні посібники, а також додаткові засоби, що підтримують навчальний процес.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. [навч. посіб.]. К. : Академвидав, 2004. 218 с.
2. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: Навч. -метод. посібник / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Умань: СПД Жовтий, 2008. 212 с.
3. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання : [посібник для вчителів]. К. : Вища школа, 1997. 278 с.
4. Олійник В. В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти. // *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало.* Харків: НТУ «ХПІ», 2007. С. 432-438.



УДК 316. 354

Шевченко Ж. М.,
здобувач

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛЬЩІ

У статті розкрито соціокультурні чинники практичного спрямування до професійної підготовки соціальних працівників, визначена роль участі молоді у волонтерській роботі як засобу їх допрофесійної підготовки. Підкреслено, що соціокультурні чинники практичного спрямування сприяють професійній підготовці фахівців до вирішення соціальних проблем та наданню соціальної допомоги у співпраці з громадськими організаціями у Польщі.

Ключові слова: соціокультурні чинники, соціальні працівники, допрофесійна підготовка, волонтерська робота, соціальні проблеми, громадські організації, тьюторські практики.

The article reveals socio-cultural factors of practical orientation towards the professional training of social workers, determines the role of youth participation in volunteer work as a means of their pre-professional training. It was emphasized that socio-cultural factors of practical direction promote professional training of specialists to solve social problems and provide social assistance in cooperation with public organizations in Poland.

Key words: socio-cultural factors, social workers, pre-professional training, volunteer work, social problems, public organizations, tutoring practices.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена динамічністю соціальних процесів, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства. Сьогодні очевидно, що соціальна політика держави у цілому та її педагогічна та соціальна складові зокрема, повинні будуватися на однозначному пріоритеті загальнолюдських

цінностей, прав і свобод, соціальній відповідальності. Добровільна безоплатна праця людей, спрямована на вирішення соціальних проблем, поки що не набула чітко організованих форм, характерних ознак. Вона здійснюється через діяльність церкви, громадських організацій, волонтерів як в Україні, так і в Польщі.

Логіко-системний аналіз середовищних чинників, що зумовили впровадження в Польщі практичного компоненту професійної підготовки соціального працівника, дозволить схарактеризувати соціокультурні процеси, які передували цілісному формуванню системи, дослідити їх та виявити причинно-наслідкові зв'язки, специфіку і тенденції. Об'єктом аналізу є соціальна політика держави (республіка Польща) (певна стратегія та система дій з оптимізації соціального розвитку суспільства, відносин між соціальними та іншими групами, створення тих чи інших умов для задоволення життєвих потреб їхніх представників) та зміни у соціальній структурі суспільства, що зумовлюють розширення чи звуження кола адресантів соціально-педагогічної діяльності. А також виявлення та характеристика діючих напрямів і служб соціально-педагогічної діяльності, практичної спрямованості функцій фахівців соціально-педагогічної роботи.

Щодо суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, то важливо акцентувати на потребі суспільства у їхніх діях, що спрямовані на прийняття певних програм, рішень, необхідних для соціалізації молоді людини. Для України вагомим є досвід польської допрофесійної підготовки молоді, системності організації добровільної роботи, досвід наставництва у соціальних агентствах, особливості організації взаємодії з соціальними службами та агенціями, співпраці з громадськими організаціями у вирішенні соціальних проблем, наскрізне впровадження тьюторських практик індивідуалізації (школа-ЗВО) та інших чинників, котрі у єдності прокладають шлях молодій особі до усвідомленого вибору професії із знайомими практичними навичками майбутнього першого робочого місця соціального працівника.

Аналіз останніх досліджень. Вагомий внесок у становлення теорії волонтерства, розробку його теоретичних та методологічних засад зроблено російськими (І. Айнутдинова, О. Акімова, Л. Вандишева, В. Пестрикова), українськими (О. Безпалько, І. Зверєва, Н. Заверико, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова, М. Тименко) й зарубіжними (Р. Лінч, С. Маккарлі (США), Л. Питка, Є. Матерна (Польща)) дослідниками, які визначили сутність, ознаки, особливості, напрями та принципи волонтерської роботи.

Вагомим для дослідження є досвід зарубіжних науковців щодо підготовки соціальних працівників до професійної діяльності: І. Валліман (Швейцарія), Г. Вільфінг (Австрія), Б. Вул (США), Л. Гур'є (Франція), Е. Норланн (Німеччина), Є. Потулицької (Польща), Ш. Рамон (Великобританія) та ін. За даними досліджень зарубіжних авторів (J. Lewis, H. Karl-Ernst, Wibo Koole) базовими професійними якостями соціального педагога є його особистісна спрямованість до самоактуалізації, відсутність егоцентризму, готовність до надання допомоги.

У центрі уваги сучасних науковців – питання модернізації підготовки майбутніх соціальних працівників: диференціація змісту, форм і методів роботи з дітьми, які залишилися без батьківської опіки (С. Кавула, А. Полянничко, М. Шакурова та ін.); організація соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці» (Р. Вайнола, О. Воронова, В. Келасьєв, Г. Курганова, С. Тетерський); профілактика негативних явищ (О. Митрохіна, В. Оржеховська, О. Пилипенко); освітньо-дозвілльєва діяльність (С. Пашенко, Н. Птицина); робота в громаді (О. Безпалько, О. Песоцька, Т. Семігіна та ін.). У процесі підготовки майбутнього фахівця соціального профілю чітко простежуються два аспекти: професійна підготовка та особистісний розвиток. І хоча на практиці вони досить тісно взаємопов'язані, проте в теоретичному плані можна виокремити і перший, і другий як самостійні напрямки в педагогічній науці. Однак, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний із охарактеризованих підходів не забезпечує сповна виконання завдання щодо практичного спрямування майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти [2, с. 187]. Щоб внесок вищої школи у кадрове забезпечення перебудови був дієвим і впливовим, необхідно здійснювати впровадження нових соціальних програм у теорію і практику соціального виховання сучасного спеціаліста на лінії допрофесійної підготовки.

Мета статті – розкрити соціокультурні чинники практичного спрямування професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Польщі.

Виклад основного матеріалу. У світовому баченні професійна соціально-педагогічна підготовка традиційно розвивається на підставі набутого абітурієнтом власного досвіду професійної діяльності. Для майбутнього фахівця вона стає мотиваційним, вагомим стимулом під час обрання майбутньої професії. В Україні та Польщі як державна, так і громадська благодійність стали поширеним явищем. З'явилися специфічні форми опіки над дітьми

та молоддю, які сьогодні наявні у практиці діяльності соціального працівника (адресно-матеріальна підтримка обдарованої молоді, призначення громадських опікунів, пошук сімей-заступників). Помітну роль у соціально-педагогічній діяльності відіграла церква і різноманітні благодійні організації. Практика регулювання державою соціальних педагогічно акцентованих проблем в обох країнах набула поширення з початку ХХ ст. Місце соціальної роботи у системі соціальної політики Польщі розглядаємо у логічному взаємозв'язку складових детермінант: соціальна політика, соціальне забезпечення, соціальна допомога, соціальна робота. Соціальна робота є складовою соціального забезпечення, що належить до системи соціальної політики (схема 1.).

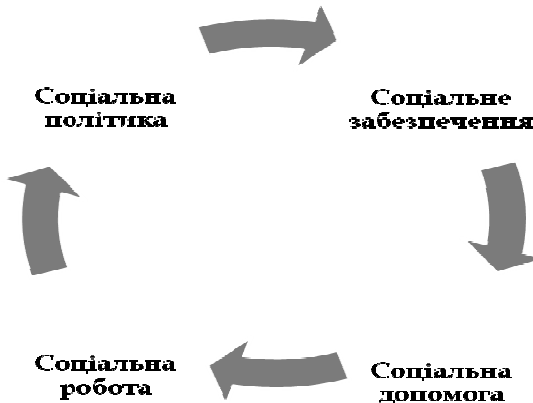


Схема 1. Соціальна робота у системі соціальної політики Польщі.

Соціальні працівники зазвичай залучаються у складні міжособистісні стосунки, а тому повинні пізнати себе та мати уявлення про свій вплив на процес, а також розуміти клієнта чи групу клієнтів та їх соціально-педагогічні проблеми. Відповідно соціальний працівник повинен здобути авторитет, повагу і довіру з боку клієнта, при цьому його важливими особистісними і професійними рисами повинні бути щирість, відкритість, чесність, відсутність меркантильної мотивації.

Соціальні зміни у Польщі породили складні для професійного вибору явища: труднощі, з якими зустрічаються випускники шкіл після її закінчення, намагаючись знайти роботу; загроза втрати місця праці в умовах конкуренції, труднощі з працевлаштуванням; безробіття; необхідність зміни професії; особливі вимоги до

професій, які збереглися на ринку праці, але потребують, або й вимагають, постійного підвищення кваліфікації. Власне, ці перелічені явища у Польщі сьогодні безперервно перебувають в полі зору суб'єктів системи професійної орієнтації та професійного консультування.

Сьогодні у Польщі досить активно ведеться робота над організацією діяльності в галузі професійної орієнтації і професійного консультування як для молоді, так і для дорослих. Над уточненням програми системи шкільної професійної орієнтації працює при Міністерстві народної освіти Польщі створений Європейський проект польської системи професійної орієнтації (ЄППСПО, EPPSOZ). Напрацювання польських учених в галузі професійної орієнтації і консультування узгоджуються з відповідними програмами Європейського Союзу щодо налагодження такої системи [8]. Діяльність у рамках цього Проекту зорієнтована на організацію системи шкільної професійної орієнтації та консультування й узгоджується з рекомендаціями комісії Європейського Союзу та напрямами розвитку в країнах спільноти. Згідно з напрацюваннями проекту EPPSOZ [8], система професійної орієнтації має бути введена в дію вже з першого класу початкової школи, де передбачено навчання протягом 6 років (з 7 р. до 12 р.). Для підготовки цієї програми були використані матеріали таких науковців: В. Тржецяк, Г. Солтисінської та ін. Програма побудована на тріаді цілей: пізнання себе, ознайомлення з професіями, пізнання шляхів реалізації.

Зазначена інтегративна робота дала можливість польським науковцям ввести нову систему професійної орієнтації і консультування в навчальні заклади освіти вже з 1-го класу, користуватися Міжнародним банком даних щодо порівняльних систем професійної орієнтації, працювати над її удосконаленням. Оскільки професійний розвиток людини починається від початку допрофесійної підготовки (тобто від 7 років), саме в цей час повинна починатися професійна орієнтація (отже, з першого класу початкової школи) і повинна тривати безперервно протягом всього навчального процесу. Нова система шкільної професійної орієнтації повинна забезпечити можливість користуватися європейськими базами даних, які стосуються профорієнтації.

Соціально-педагогічними проблемами виховання у шкільному середовищі і поза ним займаються такі посадові особи: шкільний педагог, соціальний опікун, виховник, педагог-інструктор, консультант, педагог-аніматор, спеціаліст із ресоціалізації,

спеціаліст із соціальної профілактики та ін. Практичну соціально-педагогічну діяльність педагог здійснює у закладах освіти (дошкільні установи, школи, ліцеї) та опікунсько-виховних закладах (placówki opiekuńczo-wychowawczy). З огляду на спосіб їх функціонування виділяють такі категорії опікунсько-виховних закладів: формальні інституції із специфічними виховними й опікунськими функціями (будинки дитини, будинки культури, ресоціалізаційні установи); формальні інституції з побічними виховними й опікунськими функціями (психолого-педагогічні поради відділи праці, громадські організації); інституції і неформальні групи (родина, група ровесників, мікрорайонна група, товариства); інституції й суспільні організації, які здійснюють масову діяльність через пошту, видавництва [6].

Допрофесійна підготовка соціального працівника має особливий характер, адже його професійна діяльність пов'язана з особливою біосоціодуховною системою – людиною. Допрофесійна підготовка, запроваджена в практику діяльності загальноосвітніх шкіл, враховуючи запити і здібності учнів, а також потреби ринкового суспільства, відповідатиме як індивідуальним, так і суспільним інтересам.

Особливого значення для професійного становлення майбутнього соціального працівника має робота в молодіжних та дитячих, громадських об'єднаннях. Саме тут можуть бути сформовані потрібні професійні цінності та орієнтації, уміння і навички, а головне – здійснюватиметься профорієнтація підлітків та молоді, поширюватиметься волонтерський рух. На основі аналізу наукових праць визначено сутність самого поняття «волонтерська робота» як різновиду добровільної діяльності індивідів або груп, що здійснюється на основі загальних цілей, спрямованих на вирішення соціальних проблем людини для забезпечення добробуту й процвітання спільнот і суспільства загалом. Серед професійно-особистісних якостей соціального працівника, найвагомішими для здійснення волонтерської роботи є соціальна активність, толерантність, емпатія, альтруїзм, милосердя, вимогливість до себе та інших, комунікативність.

Цікавим є досвід вищої школи Польщі з профвідбору абітурієнтів на навчання за фахом «Соціальна робота». Обов'язковими є обґрунтування вступником вибору майбутньої професії, рекомендаційні листи від викладачів, кваліфікованих соціальних працівників, фахівців соціальних закладів і служб чи інших осіб, здатних оцінити потенціал абітурієнта. Сьогодні науковці, представники соціальної роботи

Польщі виконують роль аніматорів, творців нової стратегії виховання і життя, пристосування виховних середовищ до змінених потреб людини і загальногосподарських та загальносуспільних умов у Польщі та Європі [1, с. 57].

Необхідно відзначити досвід наставництва над молодими фахівцями у соціальних агентствах, яке здійснюється ліцензованими соціальними працівниками протягом двох років і ставить певні вимоги до стажерів (індивідуальні консультації, іспит на отримання ліцензії на приватну індивідуальну діяльність тощо). Вважаємо, що наставництво є невід'ємною частиною підготовки соціальних працівників до самостійної практичної діяльності, розвитку і професійного росту і варте запровадження в соціальних закладах і службах в Україні.

Професійна орієнтація, упроваджена в програми як обов'язковий предмет і реалізована шкільними педагогами, дає всім учням можливість свідомо брати участь у процесі професійної орієнтації. Планована система шкільної професійної орієнтації – це система вільна від будь-яких наказів, спрямована на надання допомоги, порад і підтримки. Учень є суб'єктом свого професійного майбуття. Стрижневим напрямом у реалізації соціокультурних чинників у підготовці польського сучасного фахівця соціальної роботи є цілеспрямоване створення у системі освіти спеціального виховного середовища, головна мета – якого формування соціокультурної компетентності. В освітній процес закладів освіти активно впроваджується європейський підхід щодо використання інноваційних, мультимедійних форм і методів освіти та залучення студентів до участі в європейських освітніх програмах. Інтегральний комплекс соціокультурних чинників практичного спрямування у Польщі представлено на схемі 2.

Важливим видається попереднє ставлення в польському освітньому середовищі до майбутньої професії. Польські науковці свідомо роблять акцент на тому факті, що у більшості випадків педагогічні явища зводяться до механізму причини та наслідку, у той час коли розуміння суспільних явищ більше пов'язане з категорією мотивів і причин.

Таким чином, чим більший досвід у нестандартних педагогічних ситуаціях, тим багатший професійний та емоційний світ майбутнього вчителя. Доведено, що рефлексивна педагогічна практика є важливою передумовою верифікації проявів соціокультурної компетентності майбутнього фахівця, забезпечує подальшу професійну діяльність молодого спеціаліста відповідно до сучасних вимог.

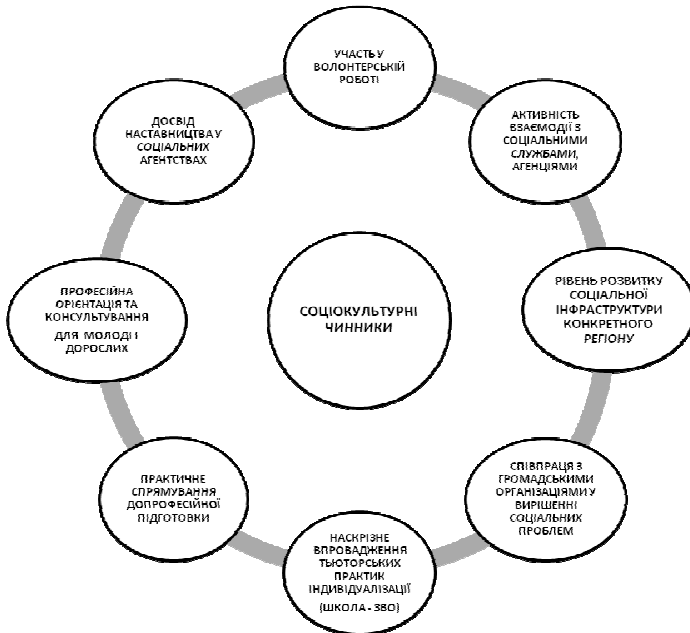


Схема 2. Соціокультурні чинники практичного спрямування професійної підготовки соціальних працівників у Польщі.

Відзначимо, що окремі аспекти польського досвіду практичної підготовки студентів до роботи з етнічними меншинами впродовж останніх років використовуються в Національному університеті «Львівська політехніка» (обов'язкове включення в перелік баз проходження практики соціальних служб, навчальних закладів, які працюють із представниками етнічних меншин; ведення робочих зошитів, де студенти самостійно описують результати своєї роботи, а потім на консультаціях спільно з інструктором обговорюють позитивні аспекти і помилки; створення відеофільмів за результатами роботи; зустрічі студентів на базі агентства з представниками культурних, етнічних і расових груп для ознайомлення з проблемами етнічних меншин; відвідування культурних заходів міста, релігійних свят етнічних меншин та ін.). Результативність практичної підготовки зумовлена не тільки можливостями вищого навчального закладу, але й рівнем розвитку соціальної інфраструктури конкретного регіону й активністю взаємодії навчального закладу з соціальними службами. Тобто,

вдосконалення підготовки кадрів соціально-педагогічного профілю значною мірою буде визначатися удосконаленням практичного компоненту її здійснення.

У ХХ ст. дослідження індивідуалізації відбувалося з різних методологічних позицій (Е. Вебер, Д. Д'юї, Г. Олпорт, А. Маслоу, С. Рабунський, К. Роджерс, І. Унт та ін.). Сьогодні можна відмітити впровадження тьюторських моделей, як в Україні, так й в європейських країнах, зокрема у Польщі. У чому ж особливість їх застосування в освітній системі Польщі?

Системним підходом у закладах освіти Польщі (від першого класу до вишу) простежується застосування тьюторських практик у діяльності польських шкіл. В основі тьюторингу як освітнього методу лежить розвиток індивідуальної особистості та умови ефективності цього процесу, що спирається на сучасні концепції розвитку людини, управління своїми талантами, різних коучингових шкіл, концепції самовиховання. Індивідуалізація пропонує цілісний погляд на людину як на багатовимірну особистість: мислення, духовність, воля, почуття, тіло [5, с. 20].

Для прикладу, автори книги «Зробіть навчання персональним» (Make Learning Personal) Barbara Bray і Kathleen McClaskey підкреслюють, що індивідуалізоване навчання – це не те, що застосовується по відношенню до учня, воно виходить від учня! Ролі вчителя й учня докорінно змінюються, тож як учитель, так і учень повинні знати, як саме учень може краще навчатися (стиль навчальної діяльності, темп руху тощо) у спрямуванні до професії [4]. Основні концепти персонального підходу до особистості учня відповідно до теми дослідження відображено на схемі 3.

Спираючись на дослідження Дж. Хекмана, М. Селігмана та завдяки тісній співпраці з польськими партнерами і колегами Collegium Wratislaviense (освітня установа, яка багато років навчає педагогів тьюторським компетенціям, спираючись на традиції англійських вишів та сучасні дослідження в педагогіці, філософії та психології) у більшості шкіл Польщі впроваджено індивідуальний тьюторинг. Від початку навчального року і до його завершення тьютор супроводжує свого підопічного, відслідковує його прогрес у будь-якій діяльності.

Зауважимо, що у школах Польщі тьюторинг впроваджується з 1994 року. Початок було покладено школою ALA (Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie), яка з 1994 року реалізує індивідуалізацію у своїй навчально-виховній діяльності. Але найбільшого поширення в школах тьюторинг набуває у Польщі з середини 2000 р. та підтримується на державному рівні.

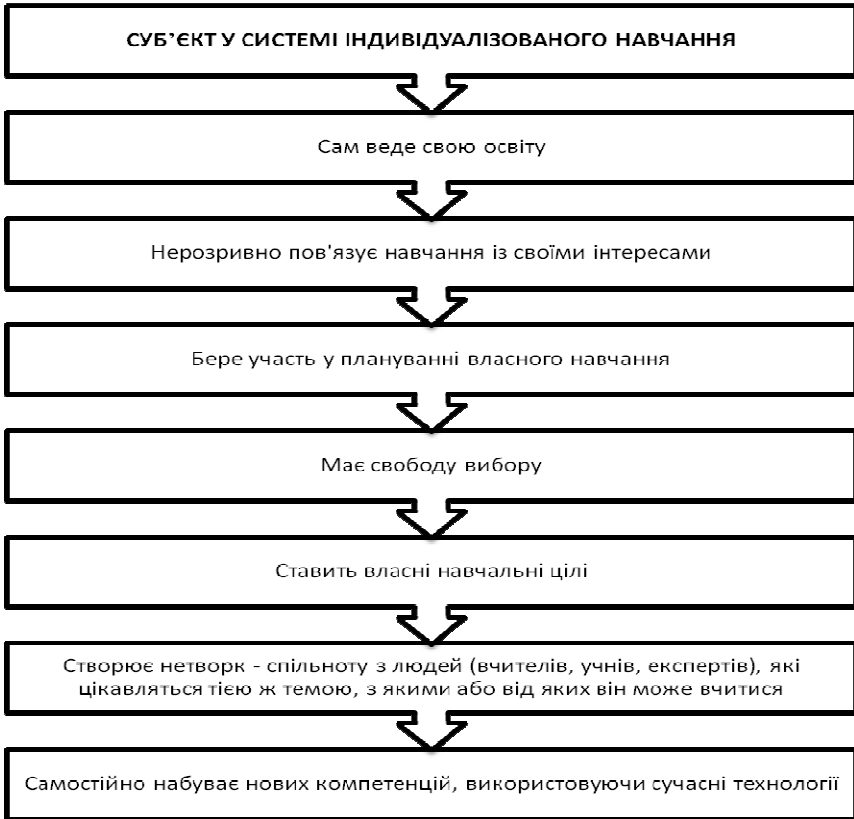


Схема 3. Суб'єкт у системі індивідуалізованого практичного навчання

Другий рік у Польщі працює державна програма, яка надає можливості вчителям підвищити свою кваліфікацію та стати сертифікованими тьюторами. Так, Т. Швець у науковій розвідці описує тьюторські практики у польських школах (Ліцей № 3 м. Познань, Вроцлавська спілка шкіл № 6, досвід державної початкової школи ім. А. Міцкевича у м. Чижувка) та в українській приватній школі «Афіни» м. Києва [3, с. 14-17]. Серед найпоширеніших видів тьюторських моделей, котрі є соціокультурними чинниками практичного спрямування у допрофесійній освіті варто вказати такі: тьюторинг як *метод роботи* з учнями в дусі взаємної інтеграції дітей з особливими потребами та

працездатних учнів; *модель тьюторингу* як доповнення класичних *виховних методик*, циклічність якого забезпечує впровадження індивідуальних відносин з учнем, перманентне підвищення рівня розуміння кожному самого себе; *індивідуальний тьюторинг* з поетапною реалізацією побудови відносин, відкриття потреб розвитку, опрацювання плану розвитку, реалізації плану, індивідуального шляху розвитку, підсумування співпраці; *сімейний тьюторинг*, якій реалізовується в початковій школі та базується на вихованні в системі цінностей у тісній співпраці з родинами; *тьюторинг розвивальний та науковий* у старшій школі. Студіювання наукових праць дозволяє зауважити, що у зарубіжному досвіді високо оцінюється уміння компетентно подавати (викладати) матеріал, що стосується найгостріших соціальних проблем населення, публікувати їх у професійних журналах, уміння пропагувати свої ідеї у виступах на зборах і конференціях. Із цією метою на розвивальних та наукових тренінгах навчають різноманітних оціночних і діагностичних методик і підходів, наприклад, «оцінювати потреби суспільства», «психосоціальне оцінювання», що дає змогу краще розуміти проблеми людей і використовувати ефективні способи допомоги тим, хто потребує поліпшення їх життєвого рівня [7].

За результатами проведеного дослідження можна констатувати, що авторські моделі тьюторської роботи, гуманістичні ідеї тьюторингу надають можливість не лише передавати знання, а також сприяти становленню особистості молоді людини з відчуттям власної гідності та неповторності, власної цінності як людини. Отже, на спрямування практичного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Польщі впливають вищеозначені соціокультурні чинники, які в інтегральній єдності та взаємодоповнюваності, прогнозованості та прагматичності мети та завдань забезпечують соціокультурний підхід на державному рівні.

На часі виникає необхідність системного впровадження освітніх європейських практик індивідуалізації професійного відбору та персонального навчання, які відповідають викликам часу, сприяють подоланню суперечності між вимогами сучасності до особистості майбутнього фахівця соціальної сфери та традиційними освітніми практиками. Польський досвід щодо створення умов для реалізації соціокультурних чинників спрямованості практичного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників актуальний для впровадження в освітній соціальній сфері України.

Література

1. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): дис. ... на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спеціальністю 13. 00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 240 с.

2. Шевченко Ж. М. Трансформації технологій навчання у практичній підготовці соціального працівника у Польщі. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис* / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12. С. 186-193.

3. Швець Т. Е. Тьюторські практики індивідуалізації: досвід українських та польських шкіл. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис* / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12. С. 12-20.

4. Barbara Bray, Kathleen McClaskey. Make Learning Personal. URL : <http://ebook.lib.hku.hk/CADAL/B3140909X/>. <http://info.itslearnina.net/rs/itslearnina/imaaes/itslearning-make-learnina-personal11.pdf> (дата звернення: 01.09.2018).

5. Czekierda P., Fingas B., Szate M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow. Warszawa, 2015. 335 с.

6. Kowolik P. Rozwoj zawodowy nauczycieli placowek opiekunczo-wychowawczych / Radzewicz-Winnicki A. *Pedagogika społeczna u schytku XX wieku (Wybrane zagadnienia)*. Katowice, 1992.

7. Sarnat-Ciastko A. Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Miedzy chasem a autentyczna potrzeba. Czestochowo. 2015. № 8. 141-152 s.

8. INFO-EPPSOZ, NR 1. Warszawa. 1 luty 1999 r.



УДК 378.016.4

Касюта М. В.,
магістрантка

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються питання підготовки майбутніх учителів трудового навчання та формування у них фахової компетентності на основі аналізу знань і вмінь, якими необхідно оволодіти майбутньому вчителю трудового навчання для здійснення професійної діяльності, і визначених завдань виокремлено складові його фахової компетентності; сформульовано педагогічні умови процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання.

Ключові слова: фахова компетентність, технології, педагогічна підготовка, учитель трудового навчання, педагогічні умови.

The article reveals the issues of preparation of future technology teachers and the formation of their professional competence. On the basis of analysis of knowledge and skills, which it is necessary to master the future teacher of labor training for carrying out professional activity, and the specified tasks, the components of his professional competence are distinguished; the pedagogical conditions of the process of formation of professional competence of future teachers of labor education are formulated.

Key words: professional competence, technologies, pedagogical preparation, teacher of labor training, educational training, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Розв'язання завдань у царині підготовки висококваліфікованих вчителів трудового навчання, які відповідають вимогам сьогодення, безпосередньо залежить від змісту й організації навчально-виховного процесу, оскільки саме у процесі його системного перебігу відбувається професійне становлення особистості педагога.

Дослідженням встановлено, що на професійно-педагогічну підготовку вчителя трудового навчання безпосередньо впливає зміст навчання, при проектуванні якого обраний інтегративний аксіологічний принцип, який містить загальнонауковий, проектно-технологічний, естетичний, соціальний та інші компоненти структури ціннісних орієнтацій та установок особистості студента. З'ясовано, що в системі пріоритетів змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя трудового навчання, у структурі інтегративного аксіологічного принципу одне з першорядних місць займає формування фахової компетентності, творчої активності, здатності до самовиховання, самоосвіти та самореалізації. Тому проектування змісту підготовки вчителя трудового навчання здійснювалося, виходячи з індивідуально-творчих, професійно-мотиваційних засад, сутність яких полягає у переорієнтації студента з ролі пасивного споживача навчально-пізнавальної інформації на активну особистість, дії якої спрямовані на художньо-трудова та професійно-педагогічну діяльність.

Формування і розвиток професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, а також соціально значущих якостей у майбутніх учителів трудового навчання в умовах реально наближених до виробничих, відбувається в результаті інтеграції двох видів діяльності: навчальної та виробничої. Кожен окремо, ці два види діяльності сприяють досягненню різних цілей за допомогою вирішення певного спектру завдань [3, с. 8]. Так, провідною метою навчальної діяльності у вищому навчальному закладі є формування знань, умінь і навичок, розвитку позитивних якостей особистості. Метою виробничої діяльності є розробка, виготовлення і реалізація продукції. Водночас за умов інтеграції навчальної та виробничої діяльності виникає низка труднощів. Виробнича діяльність фахівця відрізняється від навчально-виробничої діяльності майбутнього вчителя трудового навчання. Виробнича діяльність характеризується суспільно значущим результатом праці, а навчально-виробнича діяльність спрямована на формування знань, умінь і навичок виробничого характеру, розвиток пізнавальної і творчої активності суб'єктів навчального процесу, результат діяльності яких не завжди є суспільно значущим.

Цілі і завдання вищої професійної освіти передбачають максимальну реалізацію змісту, умов і способів діяльності студентів у професійній підготовці. Інтеграція освітнього процесу і майбутньої професійної діяльності вимагає цілеспрямовано, всіма елементами освітнього процесу, задавати систему переходів від навчальної до професійної діяльності [1, с. 2-3]. Нині саме компетентнісний підхід є тим

пріоритетним напрямом, який орієнтує на навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності.

Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань технологічної та професійної освіти розкриті у працях В. Андріяшина, А. Вихруща, В. Гусєва, М. Деліка, А. Дьоміна, В. Качнева, М. Корця, М. Курача, Г. Левченка, Д. Лазаренка, В. Мадзігона, В. Сидоренка, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, В. Харламенка, М. Ховрича та ін. Різним питаннями змісту та методиці підготовки вчителів технологій присвячено дослідження І. Білосевича, В. Борисова, В. Буринського, В. Васенка, Л. Козачок, М. Корця, Д. Лазаренка, В. Назаренка, М. Олексюк, Б. Прокоповича, Д. Рудика, Б. Сіменача, В. Харламенко, М. Ховрича та ін.

Водночас проблема фахової підготовки вчителів трудового навчання ще остаточно не розв'язана. Зокрема, залишається актуальною проблема формування фахової компетентності майбутнього вчителя трудового навчання.

Мета статті полягає у визначенні складових фахової компетентності майбутнього вчителя трудового навчання, характерних для здійснення навчально-виробничої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під фаховою компетентністю розуміється інтегративна характеристика вчителя трудового навчання, здатного кваліфіковано виконувати визначені функції в усіх видах професійно-педагогічної діяльності, регламентовані освітньо-кваліфікаційними вимогами. З іншого боку, це сукупність його особистісних якостей, загальної культури, кваліфікаційних знань й умінь і методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності уможливило отримання оптимального результату – високої якості трудової підготовки учнів сучасної школи. Фахова компетентність вчителя трудового навчання містить професійно-особистісні якості, професійно-педагогічні знання й уміння, творчі здібності тощо .

З'ясовано, що фахова компетентність вчителя трудового навчання є цілісною особистісною системою, перебуває у безперервному розвитку і детермінована взаємозалежними структурними компонентами та професійним досвідом [4]. Структура фахової компетентності диктує вибір оптимального методологічного підходу для дослідження конкретних особистісних якостей, якими має володіти майбутній вчитель трудового навчання. Таким підходом, як свідчать результати проведеного теоретичного пошуку та вивчення педагогічного досвіду, є компетентнісний підхід.

Повну інформацію про науково обґрунтований перелік знань і умінь майбутнього вчителя трудового навчання представлено у

кваліфікаційній характеристиці, що є нормативним документом у підготовці фахівця відповідного профілю. Єдиний перелік знань і вмінь, якими мають володіти бакалаври – учителі трудового навчання і технологій, сформував Д. Тхоржевський в авторському проєкті освітньо-професійної програми [6]. Розглядаючи специфічні психолого-педагогічні знання та вміння, якими має володіти майбутній учитель трудового навчання, зазначимо, що обсяг необхідних знань і вмінь з предмета визначається Державним стандартом повної й середньої освіти та іншими нормативно-правовими документами. До спеціальних знань учителя трудового навчання, особливо у світлі змісту сучасної програми з трудового навчання, можна віднести знання сучасної техніки й виробничих технологій. Він має володіти знаннями про рівень досягнень сучасної науки й техніки, структури й організації різних видів виробництва, їх сучасний стан, тенденції і перспективи розвитку, системи і засоби управління обладнанням, володіти знаннями про закономірності виробничих процесів, будову і принцип роботи обладнання, сучасні технології виробництва, принципи управління якістю продукції тощо. Для визначення фахових компетентностей учителя трудового навчання необхідно розглянути основні завдання, специфічні лише для освітньої галузі «Технології» [5] : ознайомлення з основами сучасного виробництва, спираючись на закономірності розвитку природи і суспільства, що вивчається учнями в предметах з основ наук; забезпечення професійного самовизначення школярів, беручи за основу професійну орієнтацію на різні сфери виробництва; формування в учнів у процесі предметно-перетворюючої, конструкторської та художньо-конструкторської діяльності якостей особистості, необхідних для майбутньої трудової діяльності в різних сферах виробництва; сприяння розвитку творчого ставлення особистості до продуктивної праці на основі індивідуального підходу до учнів і диференціації змісту і процесу навчання. Професійно-практична підготовка студентів педагогічного вишу у період навчально-виробничої діяльності найбільш ефективна, якщо вона передбачає формування фахової компетентності студентів, що полягає в сукупності професійних знань, умінь, навичок, здібностей, а також мотиваційно-ціннісного відношення до майбутньої професійної діяльності, прояву самостійності, творчої активності і рефлексії в оцінці результатів своєї професійної діяльності. Фахова компетентність майбутнього вчителя трудового навчання передбачає готовність вирішувати специфічні для цієї професії завдання, певні дії для їх виконання, доведені до рівня умінь, що засновані на системному і глибокому

засвоєнні знань [2, с. 43]. Виділення професійних завдань ґрунтується на попередньому моделюванні відповідної професійної діяльності, що реалізується сукупністю професійних, найбільш поширених ситуацій, які вимагають постановки, рішення і рефлексії професійних завдань. У зв'язку з цим нами були виділені наступні складові фахової компетентності майбутнього вчителя трудового навчання, характерні для здійснення навчально-виробничої діяльності: науково-дослідна, проектно-конструкторська, організаційно-управлінська, психолого-педагогічна та інформаційна компетентність. Для кожної з виділених нами компетентностей властиве вирішення певного роду професійних завдань, які означені нижче.

Науково-дослідна компетентність: аналіз поставленого завдання досліджень на основі підбору і вивчення літературних джерел; проведення теоретичних і експериментальних досліджень з аналізу характеристик матеріалів; проведення вимірів і досліджень різних об'єктів за заданою методикою з добором технічних засобів і обробкою результатів; вивчення системи методів, форм і засобів трудового навчання, виховання і дослідження можливостей їхнього використання в освітньому процесі; діагностування і аналіз динаміки рівнів навчання, вихованості і розвитку майбутніх фахівців та проведення дослідницької роботи з урахуванням вимог до її організації.

Проектно-конструкторська компетентність: аналіз поставленого проектного завдання в галузі освіти на основі підбору і вивчення літературних джерел.

Організаційно-управлінська компетентність: участь в організації роботи, направленої на формування творчого характеру діяльності навчально-виробничих колективів; розробка планів на окремі види конструкторсько-технологічних робіт і контроль за їх виконанням, включаючи забезпечення відповідних служб необхідною технічною документацією, матеріалами, устаткуванням; здійснення технічного контролю виробництва приладів і участь в управлінні їхньою якістю; організація різних форм трудової діяльності учнів та інструктаж учнів щодо виконання практичної роботи.

Психолого-педагогічна компетентність: вільне володіння навчальним матеріалом; методи роботи з інструментами, пристосуваннями, приладами, устаткуванням і т.д.; використання аудіо-відео інформації в умовах навчально-виховного процесу; знання необхідних джерел інформації й уміння ними користуватися; забезпечення зворотного зв'язку в процесі трудового навчання (контроль, оцінка, корегування, закріплення знань та умінь); оцінка, аналіз і прогнозування вдосконалення своєї педагогічної діяльності.

Інформаційна компетентність: уміння застосовувати інформаційні технології для демонстрації друкованих та графічних документів; уміння створювати презентації; систематизувати й обробляти дані за допомогою таблиць, технологічних карт, будувати порівняльні таблиці і виявляти закономірності за допомогою комп'ютера; застосовувати інформаційні технології для моделювання процесів і об'єктів, виконання креслень і ескізів; використовувати комп'ютерне тестування; використовувати мережу Інтернет для вирішення педагогічних питань, збору інформації, участі в телеконференціях, доступу до наукових, педагогічних і методичних даних.

Наш досвід свідчить, що впровадження компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів трудового навчання дозволяє не лише застосовувати вихідні знання та вміння, а й формує здатність до практичної діяльності в конкретних професійних ситуаціях, творче вирішення професійних проблем, а також дозволяє легко орієнтуватися в професійному середовищі та володіти культурою праці, забезпечує високий рівень підготовки та адаптацію фахівців для реалізації творчих задумів у навчально-виробничому процесі.

Ефективність формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі навчально-виробничої діяльності залежить від багатьох чинників: форми організації, методів її проведення та вибору базових установ. Слід також зазначити, що для якісного здійснення навчально-виробничої діяльності майбутніми вчителями трудового навчання необхідно враховувати їх навички роботи із сучасними системами виробництва та вміння реалізовувати свій потенціал в умовах інформаційного суспільства.

Зазначимо, що процес формування компетентності передбачає дотримання принципів організації процесу навчання. Формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового має передбачати такі принципи організації процесу навчання:

- науковості (зміст навчального процесу має бути насиченим об'єктивними фактами, поняттями, теоріями, які відповідають сучасному рівню й розвитку технологій; знання, одержані у виші, повинні мати наукове підґрунтя);
- системності (знання мають бути впорядкованими та послідовно включеними в систему вже набутих знань);
- послідовності (організація навчального матеріалу від простого до складного із повторенням попередньо вивченого);

– гуманізму (розвиток особистості майбутнього вчителя технологій із найповнішим розкриттям її здібностей та задоволенням її пізнавальних потреб; формування розуміння необхідності гуманної педагогічної взаємодії з учнями);

– активності (засвоєння студентами інформації, її активне обміркування, а також активна участь у навчально-виховному процесі);

– зв'язку теорії з практикою (поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів);

– індивідуалізації навчання (урахування досвіду, психофізіологічних і когнітивних особливостей і рівня розвитку й підготовки кожного студента);

– контекстності навчання (спрямованість програми підготовки фахівців на професійно та особистісно важливі для студентів цілі);

– елективності навчання (надання студентам певної свободи вибору змісту навчання в межах варіативної частини програми підготовки; форм, методів, джерел, засобів навчання);

– доступності (надання студентам матеріалу для вивчення із посилюючою за характером складністю);

– рефлексії власного розвитку (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку).

Розкриваючи окремі аспекти процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання слід визначити перелік педагогічних умов, які б дозволяли ефективно вирішувати поставлену мету з урахуванням специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, педагогічні умови формування компетентності майбутніх учителів трудового навчання доцільно розподілити на три групи, а саме: зовнішні умови, що сприяють створенню середовища, яке забезпечує процес формування; внутрішні, які визначаються власним потенціалом студента; матеріальні, які створюють комфортні умови навчальної діяльності через організацію предметного середовища.

Отже, до основних педагогічних умов процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання належать:

– системний підхід до науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, що відображає сутність фахової компетентності;

– організація процесу засвоєння професійно важливих знань, умінь і навичок, норм і цінностей,

– особистісного ставлення, досвіду самостійної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;

– створення умов навчальної діяльності через організацію предметного середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Дослідження питання розвитку фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання як складової їх педагогічної майстерності, дозволяє стверджувати, що означене поняття є цілєю професійною підготовкою фахівців, адже воно містить вимоги щодо знань, умінь, навичок, норм і цінностей. Формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання доцільно здійснювати на основі загальних положень системного підходу та використанні інших науково обґрунтованих підходів, зокрема: міжкультурного, діяльнісного, акмеологічного, особистісно-розвивального. Окрім окреслених підходів, реалізація процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання базується на дотриманні основних педагогічних принципів (системності, науковості, послідовності, гуманізму, доступності, індивідуалізації, контекстності навчання, зв'язку теорії з практикою, елективності, рефлексії власного розвитку тощо). На нашу думку, врахування викладених аспектів дозволить досягти ефективних результатів у формуванні фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання зокрема та їхньої педагогічної майстерності загалом.

Література

1. Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю. *Управління освітою (Шкільний світ)*. 2003. № 15-16. С. 2-6.
2. Коберник О. М. Розробка творчих проєктів на уроках технічної праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2002. № 1. С. 41-45.
3. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С, 2004. С. 6-15.
4. Олексюк М. П. Компетентнісний підхід до формування змісту підготовки майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх ремесел. Розвиток сучасної освіти і науки : результати, проблеми, перспективи : Тези І-ї міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених. Дрогобич : ДДПУ, 2013. С. 226-229.
5. Тхоржевський Д. О. Про розробку державного стандарту освіти. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1998. № 3 (10). С. 2-4.
6. Тхоржевський Д. О. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1998. № 2 (8). С. 2-5.



Litteris et Artibus:

**ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ
ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ**

Нові горизонти



УДК 373. 2. 015. 31:17. 022. 1

Братасюк К. В.,
магістрантка

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стаття присвячена ретроспективному аналізу теорії родинного виховання дошкільників в Україні. Визначається зміст й особливості сімейного виховання дітей на різних етапах становлення та розвитку педагогічної науки. Аналізуються здобутки видатних представників кожного історичного періоду, їхні рекомендації щодо виховання дітей у сім'ї.

Ключові слова: *гене́за педагогічної думки, дошкільник, засоби, історичні періоди, методи, родинне виховання, сім'я.*

The article touches the retrospective analysis of the theory of bringing up pre-school children in Ukraine. The content and specifics of children's family education on different stages of formation and development of pedagogical science is determined. Much attention is paid to the famous representatives of each historical period, their recommendations concerning the children's family education.

Key words: *genesis of pedagogical thought, a pre-school child, means, historical periods, family education (bringing up), family.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку сучасного суспільства залежить від багатьох чинників, серед яких родинне виховання займає чільне місце. Родинне виховання – це потужне джерело формування світогляду, національного духу, високої моральності, трудової підготовки, глибоких людських почуттів, любові до матері й батька, бабусі й дідуся, роду й народу, поваги до рідної мови, історії, культури [4].

Важливим завданням сьогодення є виховання високоморальної, всебічно розвиненої особистості. Його не можна вирішувати без активної допомоги громадськості, без свідомої участі сім'ї. Відтак, однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії й

практики є формування педагогічної культури батьків як основи вдосконалення сімейного виховання.

Одним із шляхів вирішення означеного питання є опанування історико-педагогічного досвіду, в якому зосереджено цінні результати науково-методичних пошуків вітчизняних, прогресивних діячів різних історичних періодів.

Питання родинного виховання вивчається в працях науковців, педагогів як минулого, так і сучасності: А. Н. Арбузова, О. М. Арсенєва, К. О. В. Бондаревської, Г. І. Ващенко, Л. Т. Григоряна, Л. В. Ковінько, Н. Д. Лубенець, А. О. Пінта, Т. І. Поніманської, С. Ф. Русової, Г. С. Сковороди, М. Г. Стельмаховича, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського та інших.

У педагогічній науці з одного боку наявно чимало монографій, науково-методичних статей з питань сімейного виховання як у сучасних умовах, так і в минулому, з іншого – відсутні праці з узагальнення й систематизації теоретико-прикладних аспектів родинного виховання у конкретні історичні періоди становлення та розвитку педагогіки. Також є об'єктивна потреба втілення у практику кращих педагогічних ідей та здобутків щодо організації процесу родинного виховання. Все це й обумовлює актуальність теми дослідження.

Мета дослідження – систематизувати теоретичні ідеї та узагальнити досвід родинного виховання в різні періоди становлення й розвитку вітчизняної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Історичне коріння української родини сягає в сиву давнину. Сім'я – найдавніша і найстійкіша соціальна спільність. Традиції родинного виховання склалися упродовж багатьох століть і зміцнювалися в ході історичного розвитку людства.

З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків. Завдяки вихованню в родині народ продовжував себе у своїх дітях, генезував свій характер, менталітет, традиційну родинно-побутову культуру

Гене́за народної практики сімейного виховання включає кілька компонентів: дохристиянські вірування, звичаї й обряди, народний календар (народний прогностик) та дати християнського календаря, звичаї і традиції, пов'язані з працею й відпочинком тощо.

В українських сім'ях батьки виховували своїх дітей на різних формах трактування створення світу, прикладом цього були легенди.

Селянська сім'я формувала у своїх членів високі моральні та етичні риси. Крім працьовитості, дітям прищеплювали чесність, правдивість, повагу до старших.

З прийняттям християнства в Київській Русі спостерігається активізація освітньої діяльності. Проте на початку розвитку шкільної справи не доводиться говорити про співпрацю сім'ї та школи [4].

Дотримуючись хронології, проаналізуємо змістову складову родинного виховання в епоху Відродження. Найважливішими в національній системі освіти і виховання були провідні ідеї козацького руху.

Козацька педагогіка виникла як частина народної педагогіки в її вершинному вияві. Її завданням було виховання синівської вірності рідній землі, Батьківщині, народу, незламності сили духу, стійкості волі, козацької моралі й лицарських якостей.

Становлення і розвиток особистості охоплював декілька етапів. Перший етап – це козацьке дошкільне родинне виховання, Другий етап виховання можна назвати козацьким родинно-шкільним. Третій етап – здобуття вищої освіти.

Ретроспективний аналіз історії козацької педагогіки дозволяє говорити про її продуктивне функціонування й інтенсивний розвиток в умовах самостійної Української держави й помітне обмеження в період бездержавності й колоніальному підневільлі та визначенні пріоритетності родинного виховання у формуванні особистості.

Зміст і особливості родинного виховання зазначеного періоду розкриємо і на прикладі педагогічних ідей прогресивних діячів.

Наведемо міркування Дмитра Туптала (св. Дмитрій Ростовський) (1651 – 1709), вихованця Києво-Могилянської колегії, про плекання дітей у сім'ї: "Мала дитина подібна до дошки, приготовленої для картини (порівняти з Дж. Локком – душа дитини нагадує "чисту дошку"): який образ намалює на ній митець – такий назавжди й залишиться. Так і дитина: яке виховання дадуть їй батьки, якого способу життя її навчать – богоугодного чи богоненависного, янгольського чи бісівського, в такому вона й залишиться на все життя" [4]. Саме родина є першою школою для дитини, де закладається мова. Першими вчителями перших слів є мати-батько.

Одним із перших в Україні Г. Сковорода (1722 – 1794) звертався до з'ясування природи духовності особистості. Як професійний педагог, Г. Сковорода вносить у родинне виховання чітко визначені в християнській педагогіці елементи дидактики. Власне, у вихованні дітей як у родині, так і в освітніх закладах він дотримувався принципу розвитку мислення особистості.

Досліджуючи становлення педагогічної думки XIX ст., доцільно виокремити кілька науково-педагогічних парадигм, а саме: гуманістична; природничо-наукова; вільного розвитку дитини; політико-соціальна, релігійна (консервативна); національна.

Крізь призму такого підходу розглядаємо й генезу провідних педагогічних теорій і виокремлюємо три провідні концепції виховання дітей у сім'ї: антрополого-гуманістичну концепцію (К. Ушинський), лікарсько-педагогічну концепцію (П. Лесгафт, М. Манасейна, Є. Покровський, І. Сікорський) та народознавчу (М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Костомаров, С. Русова та інші).

Виховання дітей в українській родині в кінці XIX – на початку XX ст. ввібрало в себе історичні традиції народу, які зберігалися й передавалися від покоління до покоління насамперед у сім'ях української інтелігенції, а також у селянських, робітничих сім'ях.

Вивчення праць громадівців В. Антоновича, Б. Грінченка, М. Драгоманова, П. Житецького, О. Кониського, М. Костомарова, П. Куліша, І. Нечуй-Левицького дає змогу стверджувати, що вони розглядали питання значущості сімейного виховання, окремо виділивши роль матері, батька, а також усієї родини у формуванні дітей та молоді.

В їхніх працях знайшли своє відображення глибокі зміни в українській сім'ї, що позначились на її потребах, характері взаємодії із зовнішнім світом. Одним із провідних напрямів просвітницької діяльності громадівців були різногалузеві етнографічні дослідження.

Аналіз цих матеріалів дав змогу Н. Побірченко виокремити два основних чинники виховання дітей у сім'ї:

1. Вплив сімейних традицій на формування підростаючої особистості.

2. Роль матері у вихованні дітей.

Слід зазначити, що просвітницькі об'єднання брали активну участь в організації дошкільного виховання, в тому числі й сімейного. Як приклад такої системної роботи наводимо діяльність Київського товариства народних дитячих садків під керівництвом Н. Лубенець.

Отже, діяльність просвітницьких організацій наприкінці XIX – на початку XX ст. в галузі освіти та виховання, зокрема й сімейного, була необхідною і багатогранною. Вона відіграла значну роль у єднанні педагогів, учених, громадських діячів навколо ідеї виховання дітей, у розробці теоретичних засад сімейного виховання.

Перші роки радянської влади, зокрема, 1917 – 1940 рр. – ранній радянський період, стали часом зародження нових напрямів у сімейній педагогіці, активною розробкою її методологічних

засад. Теорія сімейного виховання розвивалася на основі перегляду та переосмислення базових складових дореволюційної педагогіки, психології, філософії, виокремлення необхідних для нової науки ідей та поєднання їх із теорією марксизму. Це період неоднозначного ставлення офіційних та урядових кіл до сім'ї та сімейного виховання, а саме: було проголошено пріоритетність суспільного й соціального виховання над сімейним, доводилась необхідність створення мережі дитячих установ (дитсадків), які замінили б сім'ю.

Питання сімейного виховання, ролі сім'ї у формуванні дитини у соціалістичних перетвореннях у радянській державі перебували в полі зору відомих політичних і громадських діячів, учених. Вивчення та аналіз їхніх праць дає змогу виявити особливості сімейного виховання дітей у зазначений період, проаналізувати теоретичні засади та особливості цього процесу.

Особливу увагу проблемам сім'ї, сімейного виховання серед політичних діячів цього періоду приділяла О. М. Коллонтай (1872 – 1952), громадська й політична діячка, завідувачка жіночого відділу ЦКП(б) (1920), яка з 1923 р. перебувала на дипломатичній роботі.

О. М. Коллонтай відстоювала незалежність і рівноправність жінок у всіх сферах життєдіяльності, насамперед у питаннях сімейно-шлюбних стосунків, сфері моральної любові. Водночас, висловлювала анархічну ідею ліквідації сім'ї і сімейного виховання. В 1918 р. у своїй праці «Семья и коммунистическое государство» переконувала в необхідності передати виконання завдань сімейного виховання у підпорядкування державних органів, залучити до виховання спеціально підготовлених людей [2, с. 23].

Українські педагоги Н. Лубенець, С. Русова ставили питання про створення дошкільних навчальних закладів та їх вплив на виховання в сім'ї.

У роки Великої Вітчизняної війни сімейне виховання мало свої особливості. Насамперед, це було виховання у дітей віри в перемогу, віри в повернення батька, старшого брата з фронту. Діти активно залучалися до надання допомоги дорослим у промисловому виробництві, сільськогосподарських роботах. Старші доглядали молодших, морально підтримували матерів і вірили з ними в перемогу.

Хрономежі середини 50-х – середини 60-х рр. є особливим періодом у розвитку радянської педагогіки загалом і визначним у теорії та практиці сімейного виховання зокрема.

Особливість цього періоду, на думку українських істориків педагогіки Л. Березівської, Н. Гупана, О. Сухомлинської, зумовлена демократизацією і «десталінізацією» всіх сфер суспільного життя,

що знайшло відображення в реформуванні системи освіти, гуманізації навчання і виховання як у закладах освіти, так і в сім'ї.

Теоретичні засади сімейної педагогіки вибудовувалися як продовження тенденції 30-40-х рр. Мета і завдання виховання дітей у сім'ї полягали в тому, щоб у тісній співпраці з освітніми закладами забезпечити розвиток дитини, залучити молоде покоління до активної участі в будівництві комунізму, підпорядкувати інтереси сім'ї інтересам держави.

Радянські вчені-педагоги, зокрема М. Болдирев, М. Виноградова, З. Равкін та інші, також посилили увагу до загальних питань сімейної педагогіки, розглядали відмінності соціалістичної сім'ї від буржуазної, а також питання відповідальності батьків за комуністичне виховання дітей, підпорядкування сім'ї державі.

Аналіз літератури з питань трудової діяльності та трудового виховання дітей у сім'ї, наприклад, «Трудовое воспитание школьника в семье» И. Печерникова (1954), «Трудовое воспитание в школе и семье» Н. Лукиной (1957) та ін., дав змогу з'ясувати, що батькам рекомендувалося займатися з дітьми не тільки вихованням на традиціях сім'ї, сімейних інтересах, а переключати їх на суспільно значущі, колективні, організовувати такі форми роботи, результат яких був би корисний освітньому закладу, громаді, медичній установі тощо. Наприклад, діти, відпочиваючи з батьками, повинні збирати рослини для гербарію шкільного кабінету, лікарські рослини для аптеки, а прочитані журнали зберігати з метою накопичення макулатури, відвідувати бібліотеку і разом із дорослими брати участь в акції «Збережи книгу» [2; 20].

Узагальнюючи вищезазначені засади, можна стверджувати, що система освіти та виховання в СРСР в досліджуваний період вибудовувалася на єдності сімейного і суспільного виховання.

У 60 – 70-х рр. в Україні заклади освіти й сім'я активно співпрацювали. Через систему педагогічного просвітництва в країні здійснювалася політизація та ідеологізація сімейного виховання, але, разом із тим, проводилася широка просвітницька робота, конкретна допомога сім'ї в розв'язанні нагальних завдань розумового, трудового, фізичного, морального виховання дітей.

Друга половина 80-х – 90-ті рр. XX ст. – час, пов'язаний із кардинальними змінами у всіх сферах суспільного життя, початок яких був закладений політикою перебудови. У країні йшов процес політичних та економічних перетворень, реформ та змін у соціальній сфері, які не були системними і не впливали повною мірою на сім'ю.

Основні підходи, принципи радянської політики стосовно сім'ї, її ролі у вихованні дитини залишалися практично такими ж, як і в попередні десятиліття. Сімейна політика була зосереджена на заходах щодо захисту материнства та дитинства. Як і в період застою, програми економічної підтримки сім'ї фінансувалися за залишковим принципом.

Цей часовий проміжок дослідниця питань сімейної політики СРСР О. Дорохіна визначає як період поглиблення кризи сім'ї в умовах падіння радянської системи й переходу до ринкової економіки. Актуальним стало питання про підвищення рівня і покращення умов функціонування сім'ї, відродження її економічної незалежності, автономії й цінностей сімейного стилю життя.

Яскравими представниками радянської педагогіки, ідеї яких набули поширення й за межами СРСР, є В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович. Питання родинного виховання дітей на засадах демократизму, гуманізму, народознавства займає важливе місце в їхній науково-педагогічній діяльності.

У 1991 р. була проголошена незалежність України. 90-ті рр. XX ст. не принесли суттєвих змін у сімейну політику держави, сім'ї по-різному адаптувалися до умов ринкової економіки.

Вітчизняні дослідники почали вивчати, аналізувати праці українських педагогів діаспори С. Русової та Г. Ващенко, що сприяло розширенню рамок розгляду питань виховання дітей у сім'ї.

В Україні розпочався процес розробки й обґрунтування етнопедagogічних засад теорії та практики виховання дітей в українській родині (В. Постовий, М. Стельмахович, Є. Сявавко та інші), а також почала поширюватися тенденція повернення батьків до виховання власних дітей на традиціях народної педагогіки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, ретроспективний аналіз становлення інституту сімейного виховання, його форм і методів, правил і прийомів дав змогу обґрунтувати стратегію розвитку теорії і практики виховання дітей у сім'ї на кожному історичному етапі, продемонструвати обумовленість родинного виховання суспільними потребами. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в деталізації вивчення змістового аспекту педагогічних умов родинного виховання на різних етапах розвитку педагогічної науки.

Література

1. Аймедов К. В. Загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ : ВД «Слово», 2014. 352 с.

2. Городиська, В. В. Історія дошкільної педагогіки: тексти лекцій. Ч. 1. Від найдавніших часів до початку ХХ ст. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. 144 с.

3. Коллонтай А. М. Семья и коммунистическое государство. Москва, 1918. 123 с.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. -метод. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.

5. Лисенко, Н. В., Кирата, Н. Р., Лазарович, Н. Б. Педагогіка українського дошкілля : у 3 ч. : навч. посіб. . Ч. 3. Київ : Слово, 2016. 376 с.

6. Павленко Л. Сучасні цінності сімейного виховання. *Сімейні цінності в контексті формування гармонійної особистості*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp181/25Pavlenko_L.pdf (дата звернення: 21.10.2018).



УДК 373. 2. 013

Дудка М. С.,
магістрантка

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ М. МОНТЕССОРІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена питанню необхідності використання педагогічного досвіду М. Монтессорі в умовах сьогодення. Стисло аналізується змістовий аспект концепції італійського педагога, особливості її тогочасного впровадження. Визначаються важливі теоретико-практичні засади, які обумовлюють її застосування в сучасному процесі виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: вихователь, дошкільник, Монтессорі-педагогіка, принципи Монтессорі-педагогіки, самостійність, сенсорний розвиток, сучасні умови.

The article is connected with the importance of the usage of pedagogical experience of M. Montessori in modern conditions. The

author briefly analyses the aspect of the content of the Italian pedagogue, specifics of teaching implementation of that time. The author determines the important theoretical- practical concepts, creates the usage of this system during the modern process of bringing up pre-school children.

Key words: *an educator, a pre-school child, Montessori-pedagogics, principles of Montessori pedagogics, independence, sensory development, modern conditions.*

Постановка проблеми. Оптимальне поєднання класичної спадщини видатних педагогів і новітніх педагогічних досягнень, використання сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної гуманістичної педагогіки сприяє розв'язанню багатьох проблем і потреб освіти сьогодення, тому й виникає інтерес до альтернативних педагогічних систем, серед яких технологія М. Монтесорі займає чільне місце. Все зазначене й обумовлює актуальність проблеми дослідження.

Різні аспекти виховної системи відомого італійського педагога, психолога, філософа, лікаря М. Монтесорі, її педагогічна діяльність використання розробленої нею технології аналізується в широкому спектрі наукових публікацій вчених, педагогів (А. Андрушко, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський, В. Золотоверх, Н. Кравець, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, О. Савченко, К. Стрюк та ін.).

Мета статті – визначити теоретико-практичні аспекти використання педагогічної системи М. Монтесорі у вихованні сучасних дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Впровадження Монтесорі-педагогіки в Україні було розпочато наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття з офіційним визнанням того, що тогочасна існуюча система освіти, заснована на авторитаризмі й традиційних методах навчання та виховання, потребує перебудови. У зв'язку з цим стали відкриватися заклади освіти нового типу, в яких педагоги-новатори почали використовувати досвід відомих як вітчизняних, так і зарубіжних діячів, зокрема, технологію М. Монтесорі, яка з успіхом впроваджується в усіх демократичних країнах світу [60].

М. Монтесорі помітила, що засобом багаторазового повторення сенсорних вправ, спрямованих на розвиток органів чуття, у розумово відсталих дітей розвивається уміння розрізняти, порівнювати, класифікувати предмети за їх властивостями: розміром, формою, кольором, температурою, смаком, звуком та іншими.

Основою концепції сенсомоторного розвитку дітей із порушенням інтелектуального розвитку, створеної М. Монтесорі, стала розроблена Е. Сегеном перша система виховання розумово відсталих дітей, яка поєднувала в собі медичні та педагогічні засоби впливу, і система виховання Ж. Ітара.

Спираючись на ці методики, педагог розробила дидактичні матеріали та систему вправ – систему гімнастики відчуттів, яка сприяла поступовому розвитку розумових здібностей дітей із порушенням інтелекту. Використання такої технології мало позитивний результат.

Педагогічні ідеї М. Монтесорі згодом були успішно використанні в навчально-виховному процесі дітей без порушень у розвитку, а з часом набули світового визнання й застосовуються в дошкільних закладах різних країн світу.

Свою педагогічну систему М. Монтесорі називала системою саморозвитку дитини в дидактично підготовленому середовищі.

Розроблений М. Монтесорі дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення уміння слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Він зосереджує дитячу увагу на певній ізольованій властивості предмета

Вважаємо, що сучасна методика сенсорного виховання дошкільників повинна бути спрямована передусім на формування пізнавальної активності дитини. Для цього вона має володіти процедурою обстеження залежно від його мети. Перед конструюванням, наприклад, головну увагу звертають на будову, основні вузли кріплень, розглядають предмет з різних боків для визначення його форми. Перед малюванням увагу дітей зосереджують на контурі предмета. Для цього вихователь пропонує обвести пальцем або долонею його зовнішню частину, рухом руки у повітрі відтворити його форму.

Характер обстеження предметів залежить від наступної продуктивної діяльності дітей. Під час організації діяльності дошкільників виокремлюють: а) сприймання цілісного предмета, створення загального враження про нього; б) виокремлення основних частин предмета, визначення їх властивостей; в) визначення просторового розміщення одних частин відносно інших (вище, нижче, ліворуч, праворуч); г) виокремлення дрібніших частин предмета і з'ясування їх просторового розміщення щодо основних; г) повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження.

У цій послідовності діти обстежують найрізноманітніші предмети, тому таке обстеження називають узагальненим.

Для обстеження під час праці на природі важливо, щоб вихованці вміли відрізнити суху землю від вологої, розпушену від твердої, культурну рослину від дикоростучої. Для цього їм потрібні уявлення про характерні властивості ґрунту (колір, консистенція, вологість) і рослин (ознаки стебел і листків).

Розрізнення звуків мови (звуковий аналіз слова, формування фонематичного слуху) організують у формі підкресленої, розчленованої вимови.

Тобто способи обстеження, які застосовуються у сенсорному вихованні дошкільників залежать від характерних властивостей предметів (колір, форма, звук, запах тощо) і їх функції. Спрямовані вони на організацію пізнавальних дій дитини, формування її розумової активності.

У закладі дошкільної освіти сенсорне виховання має здійснюватися на заняттях і в повсякденному житті, під час різноманітної діяльності дітей. Усі форми сучасного сенсорного виховання спрямовані на створення у дітей багатого чуттєвого досвіду, здатності орієнтуватися в різноманітних властивостях предметів, на виховання культури сприймання, уважності, здатності реагувати на безпосередній вплив явищ дійсності.

Сенсорний розвиток дітей забезпечується на кожному з занять. У процесі малювання, ліплення, виготовлення аплікації дітей потрібно вчити різним видам зображення: предметному, сюжетному, декоративному. Заняття предметного змісту частіше за все має проводитися на основі обстеження предметів, їх будови, частин, положення в просторі.

У кожній віковій групі сенсорне виховання дошкільників відбувається по-різному, з урахуванням їх вікових особливостей. Наприклад, орієнтування в часі у старшій групі. На початку навчального року закріплюють і поглиблюють уявлення про такі поняття як ранок, день, вечір, ніч. Для вправлення дітей у використанні цих термінів доцільно використовувати словесні дидактичні ігри та ігрові вправи, наприклад «Продовжуй». Цю вправу можна проводити у формі гри з м'ячем. Діти стають у коло. Вихователь виголошує коротку фразу і кидає м'яч. Той, кому потрапив м'яч, називає відповідний час. Наприклад: вихователь кидає м'яч і каже: «На пошту ми ходили . . . », «. . . вчора», – закінчує фразу дитина, що зловила м'яч; «Заняття з математики у нас було . . . » «. . . сьогодні».

У підготовчій до школи групі закріплюють знання про такі періоди часу, як ранок, день, вечір, ніч, тиждень, дають уявлення про місяці, запам'ятовують їх назви.

Водночас обов'язково особливу увагу потрібно звертати на те, що орієнтування в часі має базуватися на міцній чуттєвій основі, тобто переживанні тривалості часу у зв'язку із здійсненням різноманітної діяльності, по-різному емоційно забарвленої, а також спостереженнями за явищами природи, подіями суспільного життя.

Цей матеріал не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку дії.

Такі вправи з дидактичним матеріалом також сприяють самовихованню, оскільки передбачають контроль можливих помилок. Вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки, а намагаючись їх виправити, досягає правильного вирішення поставленого завдання, вчиться надалі уникати неправильних рішень і дій. Під час такої роботи дитина виховує в собі чіткість, акуратність і цілеспрямованість.

«Чим раніше ми почнемо виховувати в дітях прагнення самим домагатися своїх цілей, тим швидше створимо сильних, а отже, самостійних і вільних людей» [4, с. 115], – говорила Марія Монтесорі.

Важливим в умовах сьогодення є впровадження в навчально-виховний процес такого аспекту, як урахування того, що педагог, який працює за системою М. Монтесорі, завжди визнає за дитиною прагнення до самостійності і ніколи не буде допомагати без прохання і відповідати на питання, яких йому не ставили.

Недаремно сучасні дослідники Монтесорі-педагогіки, зокрема, Н. Аксьонова, Б. Архіпов, Л. Белякова, з-поміж її принципів виділяють принцип умов свободи розвитку дитини. Він полягає в створенні таких умов виховання, в яких би дитина почувала себе вільною, незалежною.

Основною метою виховання є виховання вільної, самостійної, відповідальної особистості, як наголошувала італійський педагог. В таких умовах діти вчать оцінювати свої можливості, приймати важливі рішення, усвідомлювати відповідальність за них.

Марія Монтесорі чітко визначила поняття свободи, її ліміти. Саме тому свобода за Монтесорі – це не хаос, а організована за певними правилами діяльність дитячого колективу [4, с. 115].

За цією методикою не схвалюються методи заохочення і покарання, бо саме ці поняття суперечать духу свободи. Заборонено також порівнювати одну дитину з іншою. Всі діти народжені з різними можливостями, а порівняння виховує тільки

заздрість і озлобленість. Ми порівнюємо успіхи дитини вчора і сьогодні. Тому в такій атмосфері діти не бояться робити помилки.

Впровадження вище згаданої умови в сучасний навчально-виховний процес відбувається таким чином: у групі до кожної дитини ставляться як до неповторної індивідуальності зі своїми власними способами і термінами оволодіння оточуючим світом, тому всі вихованці мають свободу вибору – матеріалу, місця для роботи, темпів і способів цієї роботи. Тут панує свобода і самостійність.

Роль педагога-Монтессорі абсолютно відрізняється від традиційної. Відповідно в такій групі вихователь відгукується, перш за все, на головне прохання дитини – «допоможи мені це зробити самому».

Монтессорі-педагог не передає знання, він з радістю спостерігає за вільним розвитком дитини, йде трохи позаду неї і лише допомагає вихованцю пізнати закони вищої природи, показати, як у світі людей поведуться з тими чи іншими предметами, визначити зміст природних явищ.

Тому основою роботи вихователя є метод спостереження, який дозволяє відстежувати етапи розвитку дитини, підготувати відповідне середовище, яке дає можливість кожному працювати у своєму, закладеному природою темпі та згідно з сензитивними періодами розвитку.

За такого підходу педагоги також використовують багато варіативних вправ, які більш адаптовані до вимог державних програм навчання та виховання в ЗДО та органічно поєднуються з методом Монтессорі. Наведемо приклад.

Розвивальна гра «Пересипання крупи з посудини в посудину»

Вік: 5 років.

Обладнання: 3 посудини (невеликі чайники або молочники), обов'язково з носиками; крупа (гречана або рисова) – насипати трішки більше половини посудини; невеликі щітка та совок.

Правила гри: дитина пересипає крупу з посудини в посудину, намагаючись її не розсипати. Якщо крупа розсипалася, її збирають за допомогою щітки та совочка.

Вправа-гра допомагає розвивати увагу, зоровий аналізатор, координацію рухів; виховувати наполегливість, організованість, охайність.

Розвивальна гра «Збери те, що я назву»

Вік: 5–6 років.

Обладнання: дві глибокі одноразові тарілки, одна тарілка порожня, в іншій — дрібні муляжі овочів або фруктів.

Правила гри: дитина пальчиками бере те, що запропонує вихователь, або те, що схоче сама, і кладе в порожню тарілку. Перш ніж почати гру, слід роздивитися з дитиною ігровий набір, уточнити назви, кольори, форму.

Вправа-гра допомагає розвивати мислення, увагу, мовлення, дрібну моторику рук; закріпити узагальнювальні поняття «овочі», «фрукти», назви овочів та фруктів; виховувати самостійність, цілеспрямованість, організованість.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Педагоги минулого виходили з того, що дитина, як активна істота від природи, здатна до самостійного спонтанного розвитку. Таких поглядів дотримувалися всі представники теорії вільного виховання, проте лише М. Монтесорі зуміла розробити педагогічну систему, що ґрунтується на максимальному розвитку дитячої активності.

Узагальнити зміст описаних вище теоретико-практичних аспектів використання педагогічних ідей М. Монтесорі у вихованні сучасного дошкільника можна так: основний принцип нашої роботи – ми готуємо дитину не до школи, а до життя.

Важливим завданням сьогодні залишається розробка стратегії продовження роботи за педагогічною технологією М. Монтесорі.

Література

1. Богуславский М. В., Сороков Д. І. Юлія Фаусек: 30 лет по методу Монтесорі. Москва : МЦМ, 1994. 136 с.

2. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтесорі – сучасним дошкільним закладам. *Дошкільне виховання*. 1996. № 6. С. 14-15.

3. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтесорі – сучасним дошкільним закладам. *Дошкільне виховання*. 1996. № 8. С. 12-13.

4. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. для використання в навч.-виховному процесі. Київ: Слово, 2009. 303 с.

5. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності: монографія. Рівне : Волинські обереги, 2016. 384 с.

6. Левківський М. В. Гуманістичні засади освіти й виховання. Ідея нового (М. Монтесорі, С. Френе) / М. В. Левківський. Історія педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ : Центр навч. л-ри, 2008. С. 55-59.



УДК 373. 2. 015. 31:39(477)

Стецюк О. Ю.,
магістранта

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Стаття присвячена проблемі громадянського виховання дітей дошкільного віку. Визначається необхідність використання народознавчого матеріалу, окреслюються шляхи його застосування. Встановлюються принципи, методи, засоби, умови залучення дошкільників до традицій українського народу як важливої складової громадянського виховання.

Ключові слова: громадянин, дошкільник, дошкільний заклад, засоби, методи, народознавчий матеріал, родина.

The article is connected with the problem of the civil education of pre-school children. It is stressed on the necessity of the usage of the popular folk knowledge material, underlines the ways of it. The principles, methods, means, conditions of participation of pre-school children in the traditions of the Ukrainian nation as an important part of the civil education are determined.

Key words: a citizen, a pre-school child, a pre-school institution, means, methods, folk knowledge material, family.

Постановка проблеми. Дитина від народження перебуває під впливом як соціально-економічних умов, так і національної специфіки: побутового життя, культури, народних звичаїв, традицій. Вона переймає від дорослих багатство рідної мови, відчуття прихильності та симпатії до духовності свого народу, поступово при звичається до ustalених морально-правових норм.

Усе це веде до появи у дитини особливих рис національної психології – ментальності, що стає підґрунтям для виховання громадянина-патріота.

Громадянська позиція свідомого українця має полягати в активному обстоюванні традиційних для нашого менталітету чеснот: любові до рідної землі, товариськості, розумної достатності, цінності родинного життя, духовності повсякденного буття, уважного ставлення до людей.

Одним із найважливіших педагогічних завдань, визначених Законом України «Про дошкільну освіту» [5], є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Ідеї громадянського виховання завжди були актуальними для видатних педагогів України й відображені в дослідженнях Є. Сявавко, Ю. Руденко, М. Стельмаховича та у сучасних надбаннях вчених, педагогів, зокрема О. Сухомлинської, П. Ігнатенко, Н. Косаревої, В. Поплужної та інших. Водночас залишається потреба у подальших досліджень.

Питання виховання громадянина в сучасному українському суспільстві є актуальним, оскільки зумовлюється необхідністю розвитку та функціонування держави на засадах демократії, гуманізму, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні права для розвитку й використання їхніх потенціальних можливостей і здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої морально-психологічної потреби особистості у самовизначенні та самоствердженні. В масштабах держави громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України.

Мета дослідження – окреслити шляхи громадянського виховання дошкільників через залучення їх до традицій українського народу у навчально-виховному процесі ЗДО.

Виклад основного матеріалу. В кожну історичну епоху виховується не абстрактна людина, а представник того чи іншого народу, носій певної національної культури. Сьогодні перед нами поставлене завдання виховати інтелектуальну, високогуманну людину, патріота свого народу, землі своїх батьків.

Нині сприятливі умови для подолання духовного занепаду нашого суспільства, відродження та розвитку національної освіти, культури. Настав час сприймати нашу історію очима і серцем українського патріота, бо ще не всі маємо достатньо розвинуте

почуття національної гідності, не вміємо шанувати і любити свою минувшину так, як інші народи.

Немає сумніву в тому, що нам ще багато разів доведеться заглиблюватися в наше минуле, щоб у скарбниці давньої краси – народній культурі – черпати сили для подальшого руху вперед.

Під вихованням на національно-культурних традиціях розуміємо процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж всього періоду свого існування. Педагогічна сутність їх у спрямуванні молодого покоління на особистісно й суспільно корисний шлях самовдосконалення і самотворення, у формуванні його ціннісних пріоритетів.

Звертаючись до історичних святинь, прагнучи досягнути споконвічне нетлінне, маємо чітко усвідомлювати: животворним корінням, що першим чутливо вбирає цілющі соки, є дитячі роки.

Дітям потрібно дати знання про побут, звичаї, традиції, світогляд українського народу. Через українознавство йде духовне збагачення дітей, виховання любові до батьківщини, любові до природи, рідної мови, історії, любові до краси і життя. Діти переймаються глибоким почуттям національної гідності, гордості за культуру свого народу, невтрачену спадщину.

Тому важливим є питання залучення дітей дошкільного віку до народної національної спадщини. Звичайно, таку функцію мають взяти на себе і батьки, й вихователі. І саме педагогам слід знати, що причетність до народної культури очищує душу дитини, пробиває замулені джерельця доброти і любові до народу, до світу.

Різноманіттям нашої спадщини ми маємо збагатити і зцілити дитячі душі, запалити в них вогонь віри в існування кращого майбутнього, перемоги добра над злом.

Детальніше розглянемо особливості такої виховної діяльності в межах закладу дошкільної освіти.

Під час виховної роботи, яка ґрунтується на народній дидактиці, педагог має чітко ставити перед собою мету власної виховної діяльності, чітко окреслити завдання, що повинні базуватися на загальнопедагогічних принципах, використовуючи особливі методи роботи.

Мета народного виховання в закладі дошкільної освіти – підвищення загальної культури дитини, підготовка її до життя і праці, виховання справжнього патріота і громадянина своєї держави.

Завданнями вихователя в цьому напрямку роботи є:

- формувати усвідомлене ставлення дітей до свят, традицій свого народу, залучати до безпосередньої участі у святах;

- ознайомлювати вихованців із народними звичаями, іграми, жартівливими таночками, піснями, дражнилками, приповідками, ворожіннями;

- формувати поняття милосердя, «голодного – нагодувати, спраглого – напоїти»;

- розширювати знання про святкування Різдвяних свят (різдвяно-сімейні традиції колядування, віншування, вертеп, щедрування, посівання) та ін.;

- ознайомлювати з українською кухнею;

- виховувати почуття національної гідності, поваги до традицій власного народу.

Проводячи заняття з народознавства, вихователь повинен спиратися передусім на той життєвий досвід, який вже мають діти, тобто виховання дошкільників має здійснюватися відповідно до принципу доступності.

Ознайомлення дітей із національними традиціями, крім того, повинне відображати культуру і ментальність тієї території, на якій вони живуть, тобто бути автентичними, а не тільки загальнонаціональними.

Дуже важливим є безпосереднє залучення дошкільнят до святкувань чи виконання того чи іншого ритуалу, обряду. При цьому необхідним є застосування принципу наочності.

Завданням вихователя, згідно з принципом активності і свідомого ставлення до пізнання, є пробудження уваги вихованця, інтересу до народного надбання, прагнення ознайомлюватися з культурною спадщиною поза дитячим освітнім закладом.

Ознайомлювати з народними звичаями і традиціями слід дуже уважно. Педагог має пам'ятати, що працює з абсолютно різними дітьми з дуже різних сімей. А оскільки кожна родина – це маленька держава зі своїми «законами» і традиціями, важливо, щоб вихователь своєю діяльністю не створив когнітивний дисонанс у пізнанні дитини.

Важливим є проведення занять, на яких ознайомлюють дошкільнят із традиціями, звичаями нашого народу. Охарактеризуємо методами і прийомами, якими потрібно користуватися при навчанні дітей народознавства на заняттях та повсякденному житті.

Увесь навчально-виховний процес будується на основі функціонування української мови, пропаганди українського літературного мовлення, шанобливого ставлення до національної гідності людини, її культури, мови.

У закладі дошкільної освіти доцільно облаштувати світлицю. Малята залюбки відвідують її. Вони одразу потрапляють у світ традицій матеріальної та духовної культури нашого народу.

Також у роботі з дітьми потрібно використовувати малі форми усної творчості українського народу – потішки, забавлянки, пісні, приказки, прислів'я та ін. Усна народна творчість – це живе джерело, яке в доступній формі донесе до малят мелодику української мови, елементи історії, етнографії.

Дитина має засвоїти родинні відносини (батьки – діти), імена матері і батька, дідусів, бабусь, сестер, братів. У повсякденні вихователі мають знайомити дітей із правилами ввічливого ставлення до рідних: як треба вітатися з ними, дякувати, звертатися з проханням, відгукуватися на пропозиції, допомагати дорослим у хатній роботі, у підготовці до сімейних свят.

Також дітей необхідно ознайомлювати з державною символікою. Вона виражає істотні сторони, доленосні події у житті української нації, держави, духовності. Символіка містить у собі філософський, політичний, ідейно-моральний та естетичний зміст і спрямованість.

Для реалізації завдань формування у дошкільників знань із народознавства доцільним є створення розвивального середовища. Його метою є забезпечення необхідних умов для високоякісного проведення заходів з українознавства (занять, дидактичних та рухливих ігор). Творчий характер цієї діяльності зумовлюється невимушеною, вільною обстановкою на заняттях.

Загалом така робота з дітьми приносить велике задоволення й особливо вихованцям.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Засвоєння дітьми народознавства є однією із найважливіших умов успішної реалізації мети і завдань національного громадянського виховання. Вагомою складовою формування у дітей національної свідомості, гідності є забезпечення належного народознавчого розвитку, надання знань у всіх сферах життєдіяльності дитини з народознавчим мотивом. Треба якомога раніше виявляти задатки кожного вихованця, сприяти їх розвитку в практичній діяльності.

Література

1. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: практикум: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2003. 204. 84 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Наука, 2001. 59 с.

3. Буторіна Т. З., Овчинникова Н. П. Виховання патріотизму засобами освіти. Санкт-Петербург : КАРО, 2004. 224 с.

4. Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф. Патриотическое воспитание детей 4 – 6 лет. Москва : Вече, 2007. 115 с.

5. Нормативно-правові документи щодо організації дошкільної освіти. URL: zgurivka-veselka.edukit.kiev.ua/normativno-pravovi_doku (дата звернення: 01.09.2018).

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : «Академвидав», 20013. 456 с.

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



УДК 372. 32

Вавренюк Л. Я.,
магістранта

ОРГАНІЗАЦІЯ ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ЗДО

У статті аналізуються сучасні здоров'язбережувальні технології, що застосовуються в роботі закладів дошкільної освіти. Розглядається їх сутність та зміст, визначаються провідні особливості і класифікації. Проводиться змістовий аналіз понять «технології», «педагогічні технології», «соціальні технології», «здоров'язбережувальні технології».

Ключові слова: технології, здоров'язбережувальні технології, виховання.

The article analyzes health-care modern technologies used in the preschools. It is studied the nature and the content of this technologies determined the key features and classification. A semantic analysis of the concepts of «technology», «educational technology», «social technologies», healthcare technology» is mode.

Key words: technology, health-care technology education.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою XXI століття є формування у дітей дошкільного віку звички вести здоровий спосіб життя, що забезпечується правильно організованим, компетентним і цілеспрямованим соціально-виховним процесом із використанням здоров'язбережувальних технологій. Провідним завданням ЗДО у вирішенні цього питання стає формувати у дітей бажання і вміння берегти своє здоров'я протягом життя, цінити здоров'я оточуючих.

Сьогодні велика увага приділяється організації здоров'язбережувальної діяльності у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти, що здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» і спрямовується на реалізацію окреслених у ньому виховних завдань. Зміст навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі визначається Базовим компонентом дошкільної освіти і реалізується відповідно до рекомендованих Міністерством освіти і науки України програм розвитку, навчання, виховання дітей: «Дитина», «Українське довілля», «Дитина в дошкільні роки».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст, принципи, функції, методи соціальних технологій вивчали такі науковці, як: Н. Басов, І. Грига, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, П. Павленок, В. Полтавець, Т. Семігіна, В. Сидоров, Л. Тюття, С. Холостова та інші. Шляхом досліджень вони дійшли висновку, що здоров'язберігаючі технології складні та багатопланові.

Метою статті є розкриття та аналіз сучасних здоров'язбережувальних технологій, що застосовуються у роботі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний вихователь і соціальний педагог, які працюють у ЗДО, мають володіти технологічним підходом щодо реалізації основних завдань соціального розвитку особистості дітей, зокрема й у сфері збереження здоров'я. Особлива роль у цьому процесі відводиться саме соціальному педагогу, оскільки основним завданням його діяльності є соціальне виховання, адаптація і соціалізація підростаючих поколінь. Правильно розроблена і використана здоров'язбережувальна технологія вже в дошкільному закладі може підвести дітей до думки, що людське здоров'я – це найвища цінність суспільства. Підготовка до ведення здорового способу життя починається з використання у виховному процесі ЗДО здоров'язберігаючих технологій, які повинні стати головним напрямком у діяльності соціального педагога. Знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій є важливою

складовою професійної компетентності сучасного фахівця з соціальної педагогіки.

Аналізуючи поняття «здоров'язбережувальні технології», ми звернулися до наукових досліджень, пов'язаних одразу з двома напрямками – технологізація виховного процесу і здоров'язбереження.

Термін «педагогічні технології» уперше з'явився в працях В. Бехтерева, І. Павлова, А. Ухтомського, С. Шацького та ін. як наслідок використання технічних засобів навчання у школі в 20-х роках ХХ століття. З часом сутність поняття досліджувалася і змінювалася (В. Беспалько, І. Лернер, В. Паламарчук, Г. Селівко та ін.). Сьогодні під педагогічними технологіями у широкому сенсі розуміють застосування людських і технічних методів навчання з метою досягнення ефективності навчання і виховання. За твердженням М. Галагузової, педагогічні технології передбачають системний аналіз, відбір, конструювання і контроль усіх компонентів педагогічного процесу з метою досягнення кінцевого результату [2].

Різновидом соціальних технологій є технології діяльності соціального працівника, які найбільш близькі до діяльності соціального педагога. Під соціальною технологією ми розуміємо сукупність прийомів, методів і впливів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними працівниками з метою досягнення успіху своєї роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення. До соціальної технології висувають такі вимоги: наявність стратегічної програми; алгоритм послідовності операцій; неперервність зв'язку з клієнтом; динамізм змісту, форм і методів роботи; наявність критеріїв оцінки ефективності діяльності роботи.

До спеціальних технологій роботи належать соціальні: діагностика; адаптація; профілактика; контроль; патронаж; реабілітація; терапія; консультування.

Поняття «соціально-педагогічна технологія» з'явилося у 90-х роках минулого століття у зв'язку із становленням соціальної педагогіки як науки. Технологічний процес досліджували і розробляли відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, зокрема Г. Вороніна, Ю. Василькова, Т. Василькова, М. Галагузова, А. Капська, Л. Мардахаєв, Р. Овчарова, М. Шакурова, П. Шептенко, однак однозначності у визначенні терміну немає.

На підставі аналізу різних підходів до визначення технології соціально-педагогічної діяльності у Малій енциклопедії соціального педагога вказано, що технологія соціально-педагогічної діяльності –

це практична діяльність соціального педагога, для якої характерна раціональна послідовність використання різних методів та засобів з метою досягнення ефективних результатів [3].

Посилаючись на дослідження Д. Вікторова, зазначимо, що поняття «здоров'язбереження» є відносно новим у педагогічній науці, оскільки почало застосовуватися у науковому вжитку з 90-х років ХХ століття для відображення специфіки ставлення вихованців та учнів до збереження здоров'я, що розвивається та виявляється через особливості організації навчально-виховного процесу за принципами: «берегти здоров'я» – «не перевантажувати» – «турбуватися про здоров'я» – «зміцнювати здоров'я» – «охороняти здоров'я» – «жити за законами валеології» – «досягти здоров'язбереження». Безпосередньо терміном оперують М. Безруких, С. Гримблат, В. Зайцев, С. Крамський, М. Колеснікова, А. Севрук, у працях яких розкриваються сутнісні характеристики культури здоров'язбереження [4].

У науковій літературі репрезентовано багато тлумачень поняття «здоров'язберігаючі технології». Ми погоджуємося з думкою О. Московченко, що здоров'язбережувальні технології – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я особистості, на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, яке, у свою чергу, підвищить рівень працездатності і соціальної активності організму, вирішить завдання спортивної підготовленості [3].

Поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності дошкільного навчального закладу з формування, збереження та зміцнення здоров'я вихованців. Під здоров'язбережувальними технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови виховання дитини в ЗДО (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію виховного процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Упровадження здоров'язбережувальних технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язбережувальних технологій і технологій забезпечення безпеки життєдіяльності [5].

Здоров'язбережувальні технології реалізуються через такі напрями виховної діяльності ЗДО: створення умов для зміцнення здоров'я дітей та їхнього гармонійного розвитку; організація

навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм дитини; розробка та реалізація навчальних програм із виховання культури здоров'я та профілактики шкідливих звичок; корекція порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів; медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного й психічного розвитку дитини; функціонування служби психологічної допомоги вихователям і дітям у подоланні стресів, тривожності; контроль дотримання санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; організація збалансованого харчування дітей [4].

Соціальні педагоги у тісному взаємозв'язку з дітьми, батьками, вихователями, медичними працівниками, практичними психологами та соціальними працівниками, усіма зацікавленими у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язберігаюче освітньо-виховне середовище у ЗДО. Здоров'язберезувальні технології реалізуються на основі особистісно орієнтовного підходу, відносяться до тих життєвоважливих факторів, завдяки яким діти вчать берегти своє життя і здоров'я. Від рівня здоров'я дітей залежить їх духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили, бажання вчитися.

Класифікація здоров'язберезувальних технологій можлива за такими характеристиками:

– технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в ДНЗ та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

– технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання.

За визначенням М. Смирнова, до здоров'язберезувальних технологій належать «психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання у дітей особистісних якостей, культури здоров'я, що сприяють його збереженню та зміцненню, формують уявлення про здоров'я як цінності, мотивують доведення здорового способу життя» [4].

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників виховного процесу, заснованій на науковій організації праці та культури здорового способу життя особистості.

Основні здоров'язбережувальні компоненти такі: аксіологічний (формування ціннісно орієнтованих установок на здоров'я як невід'ємної частини життєвих цінностей та світогляду); гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя); екологічний (усвідомлення того, що людина, як біологічний вид, існує в єдності з біосферою, сприяє гуманістичним засадам і правилам поведінки в природному середовищі, мікро- і макросоціумі); емоційно-вольовий (вияв психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність); здоров'язбережувальний (становить собою систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмій з особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо); фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності).

Здоров'язбережувальні технології можна розглядати як технологічну основу прогресивної педагогіки, що оперує прийомами, формами і методами організації навчання та виховання дітей без шкоди для їхнього здоров'я.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя,

здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, коригувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [1].

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи [3]:

– здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

– оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартуван-ня, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

– технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до складу загально-навчального циклу, уведення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

– виховання культури здоров'я – формування в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, а також уявлень про здоров'я як цінність; посилення мотивації щодо ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за здоров'я особисте та родини.

Варто відзначити, що поняття «здоров'язберігаюча» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – педагогів та вихованців. І найважливіше – будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язберігаючою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здоров'язбереження дітей та підвищення ефективності навчання, виховання і розвитку дітей корелює з рівнем упровадження у навчально-виховний процес здоров'язбережувальних технологій, що висуває відповідні вимоги

до рівня теоретичної та практичної підготовки вихователів ЗДО. Подальшої роботи потребує аналіз використання здоров'язбережувальних технологій у роботі закладу дошкільної освіти.

Література

1. Бойченко Т. Є. Основи здоров'я: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2009. 160 с.
2. Галагузова М. А. Категориально-понятійные проблеми соціальної педагогіки : сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Екатеринбург : Изд-во «СВ-96», 1998. Вип. 3. С. 351.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я, як засіб розбудови інклюзивного суспільства *Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць* / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко. Харків, 2012. Випуск ХХІХ. С. 126-138.
5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе : Методическое пособие. Москва : АПК и ПРО, 2002. 121 с.



УДК 371. 15

Вахула Т. В.,
магістрантка

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

У статті визначено та описано основні детермінанти професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО. Розкривається сутність понять «творчість» та «творчий потенціал», розглядаються підходи провідних науковців до їх трактування. Окреслюються особливості функціонування цих особистісних складових у процесі онтогенезу.

Ключові слова: професійна діяльність, творчість, творчий потенціал, творча діяльність.

The article defines and describes the main determinants of the professional and creative potential of future kindergarteners. The essence of the concepts of "creativity" and "creative potential" is revealed, approaches of leading scientists to their interpretation are considered. The features of functioning of these personal components in the process of ontogenesis are outlined.

Key words: professional activity, creativity, creative potential, creative activity.

В Україні відбувається зближення освітньої системами з європейськими країнами. З огляду на це фахівцями в галузі філософії, психології та педагогіки здійснюється пошук ефективних шляхів і методів модернізації змісту технологій підготовки педагогів нової формації. Особливо це стосується вихователів ЗДО, які покликані першими реагувати на зміни та запити суспільства, оскільки опікуються зростанням особистості у її найважливіший період – передшкільного дитинства.

Закони «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні орієнтовані на гуманістичне осмислення і практичне використання внутрішнього потенціалу людини, побудову у зростаючої особистості цілісного, адекватного образу світу, вияву та реалізації сутнісних сил. У відповідних документах першою освітньою ланкою визначено дошкільну освіту. Отож проблема підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, розвитку їхнього професійно-творчого потенціалу є надзвичайно *актуальною*. Цій темі присвячені численні праці вітчизняних науковців Г. Беленької, А. Богуш, О. Богиніч, Н. Гавриш, І. Дичківської, О. Кононко, О. Листопада та інших.

Мета статті – розкрити деякі особливості формування професійного та творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО.

Відповідно до логіки дослідження необхідно більш детально з'ясувати ключові складові означеного питання, а саме такі поняття: «готовність до професійної діяльності», «творчість», «творчий потенціал», «творча діяльність» та інші.

Поняття «готовність педагога до професійної діяльності» розглядається науковцями в різних аспектах. У наукових розвідках Д. Узнадзе «готовність» розуміється як установка; виступає в ролі налаштованості на реалізацію актуальної потреби. За висновками

Б. Ананьева, готовність до високопродуктивної діяльності у певній галузі праці і суспільного життя, в тому числі і педагогічній, є «проявом здібностей» [1].

І. Зязюн розглядає підготовку сучасного педагога як інтегративну освіту особистості, як системотворна установка до діяльності з позитивним результатом і прагненням до розв'язання педагогічних завдань. Для повноцінної професійної підготовки важливі не лише параметри діяльності і не лише якості особистості, а їх діалектична єдність і представленість у конкретній людині. Відповідно до мети нашого дослідження виникає потреба з'ясувати також зміст понять «творчість», «творча діяльність», складність вивчення яких полягає у відсутності єдиних визначень у науковій літературі.

Творчість, як засвідчують науковці, супроводжує нас усе життя; розвиток власної творчості, творчого потенціалу починається з раннього дитинства та продовжується у процесі життєдіяльності; творча активність є закономірним етапом людської діяльності взагалі, підсумком попереднього розвитку форм цієї діяльності, новою, якісною сходинкою у розвитку особистості [2; 3; 4; 5; 6].

Складна взаємодія процесуального і особистісного, за словами В. Моляко, у творчості базується на стратегіальній організації процесу творчої діяльності. Основою її виступає психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка й породжує своєрідні особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо [6]. Подана інформація стосується і педагогічної діяльності.

О. Листопад у своїх працях уточнює, що творчий потенціал є специфічним особистісним новоутворенням, яке виявляє можливість людини творити, засвідчує про її готовність діяти нестандартно, знаходити оригінальні способи розв'язання типових і нетипових ситуацій у діяльності, що здійснюється у визначеній сфері. Професійно-творчий потенціал визначається автором як особистісне новоутворення, що включає сукупність творчих можливостей і здібностей особистості для освоєння й удосконалення професійної діяльності та концентрує в собі професійні знання й уміння, ціннісні орієнтації, а також спроможність їх реалізувати в нестандартний спосіб [6, с. 235].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Актуальною проблемою для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти є проблема формування їхнього професійно-творчого

потенціалу. Фахівці різних наукових галузей приділяють велику увагу розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів та окреслюють основні шляхи реалізації поставлених завдань, з поміж яких виділяють розвиток здібностей, стимулювання творчої активності, заохочення творчої ініціативи та інше. *Перспективу подальшого наукового пошуку* вбачаємо у висвітленні ефективних форм та методів формування професійно-творчого потенціалу майбутніх фахівців ЗДО.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика. 1980. 230 с.
2. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 3-11.
3. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога. Житомир : ЖДШ, 1993. 106 с.
4. Жизненная компетентность личности: научно-методическое пособие / под. ред. Л. В. Сохань. Киев : Богдан, 2003. 540 с.
5. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. Одеса : ФОРМ Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
6. Моляко В. О. Психологія готовності до творчої праці Київ : Знання, 1989.



УДК : 373. 2. 02

Іванчук О. В.,
магістрантка

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ К. Д. УШИНСЬКОГО У РОБОТІ ЗДО

У статті визначено місце в лінгводидактичній спадщини К. Д. Ушинського у сучасній практиці закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного використання творів К. Д. Ушинського в роботі ЗДО; виявлено рівні обізнаності

дітей з творами К. Д. Ушинського, малими жанрами фольклору та сформованості граматично правильного мовлення дітей. Визначено напрями актуалізації практичного використання педагогічної спадщини педагога в роботі з дошкільниками.

Ключові слова: К. Д. Ушинський, лінгводидактична спадщина, розвиток мовлення, граматична правильність мовлення, художній твір.

In the article the location is determined at the inheritance of K. D. Ushynskiy in modern practice of establishment of preschool education; the pedagogical terms of the effective use of his works are reasonabled; the levels of awareness of children are educed with works of teacher, by the small genres of folklore and formed grammatically correct broadcasting of children; the directions of actualization of the practical use of pedagogical inheritance of teacher in-process with preschool children are underlined.

Key words: K. D. Ushynskiy, linguistik and didactik heritage, speech development, gramatical speech correctness, work of art.

Постановка проблеми. У педагогічній науці є імена, під знаком яких проходить професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них – ім'я видатного українського педагога К. Ушинського, у педагогічній спадщині якого стрижневим є вчення про рідну мову. Це основне лінгводидактичне кредо Ушинського як громадянина своєї Вітчизни, методиста, педагога, учителя, вченого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського розвивали П. Грабовський, Леся Українка, І. Франко, М. Коцюбинський. Основні напрями життєдіяльності та педагогічної спадщини К. Д. Ушинського досліджували такі провідні вчені, як: А. Боднар, В. Войтко, М. Гончаров, М. Гриценко, О. Губко, Н. Калениченко, І. Копачов, Д. Лордкіпанідзе, А. Макаренко, Б. Мітюров, М. Рибаківа, В. Сухомлинський, Є. Сявакко, Н. Харченко та ін.

Випускник Новгород-Сіверської гімназії К. Ушинський, чудово знав і любив українську мову, яку називав своєю рідною, «нашою багатою, мелодійною, співучою мовою», бо нею написана «така багата народна література».

Із болем у серці переживав він заборону уряду навчати дітей-українців своєї рідної мови, мови великого Шевченка. Нині, коли Україна розбудовує свою державність українською мовою, вчення К. Д. Ушинського щодо місця рідної мови у процесі навчання і виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальним.

Мета статті – проаналізувати практичне використання лінгводидактичної спадщини К. Д. Ушинського у роботі сучасного ЗДО.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці ім'я К. Д. Ушинського посідає чільне місце, адже багато поколінь вихователів, учителів і викладачів виховувалися й навчалися саме на його педагогічних ідеях. Стрижнем у творчій спадщині видатного педагога є вчення про рідну мову. За А. Богуш, це – альфа і омега, провідне «лінгводидактичне кредо» К. Д. Ушинського як громадянина своєї вітчизни, методиста, педагога, вчителя, ученого [1, с. 3]. Відтак, ми сміливо можемо стверджувати, що К. Д. Ушинський є засновником лінгводидактики, зокрема її дошкільної і початкової ланок.

Рідну мову К. Д. Ушинський називав великим народним учителем, підкреслюючи, що вона не тільки навчає багато чого, але й навчає напрочуд легко. На його думку, навчання рідної мови повинно розвивати в дітей дар слова, прищеплювати свідоме оволодіння його формами, вміння правильно користуватися нею, забезпечити засвоєння граматичних законів, тобто логіки мови. Засвоюючи рідну мову, підкреслює К. Д. Ушинський, дитина опановує не тільки слова, їх форми, сполучення, але й поняття про предмети, явища дійсності, логіку мислення [3].

Вивчення рідної мови, зазначав Костянтин Дмитрович, є найвірнішим і найпрямішим шляхом до самопізнання, наголошуючи на тому, що розкриваючи дітям багатства рідного слова, ми розкриваємо їм багатства їхньої власної душі. «Вивченням рідного слова ми вводимо дитину в дух народу, витвір його багатвікового життя, в те єдине живе джерело, з якого б'є всяка сила і всяка поезія» [4, с. 377].

Стрижневим положенням лінгводидактичної концепції К. Д. Ушинського є його вчення про рідну мову як центральний предмет усієї освіти, а провідним принципом навчання і виховання є народність. Червоною ниткою через усі його твори проходить думка про те, що «важко переоцінити роль, яку відіграє в навчанні дитини, формуванні особистості народна мова» [2, с. 263]. Учений підкреслював, що вивчення рідної мови має бути одним з основних завдань школи, якщо ця школа служить інтересам народу. Він рішуче виступав на захист мови національних меншостей, яка виганялась самодержавством із національних шкіл, і вимагав, щоб навчання здійснювалося рідною мовою учнів. «Немає насильства нестерпнішого, – заявляв Ушинський, – як те, що хоче відняти в

народу спадщину, створену численними поколіннями його віджилих предків» [2, с. 557].

Проблеми, порушені К. Д. Ушинським ще в XIX ст., і сьогодні залишаються актуальними. Однією з них є проблема виховання інтересу до змісту художнього твору. К. Д. Ушинський заклав фундамент сучасної методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей, наполягаючи на тому, що справжньому педагогу потрібно ретельно готуватися до читання художніх творів, добирати їх відповідно до віку, з доступним змістом. Для того щоб уникнути недоліків у поведінці дітей або звернути увагу на якийсь позитивний вчинок, потрібно звернутися до життєвого досвіду дітей, нагадати будь-який випадок з їхнього життя, що яскраво асоціюється зі змістом твору.

Великого значення у навчанні й вихованні дітей, зокрема дошкільників, видатний педагог і методист надавав народній творчості, малим фольклорним жанрам. Основні свої погляди на побудову й систематизацію початкового навчання дітей він розкриває у своїх книгах для дітей «Рідне слово», «Дитячий світ», а також у «Керівництві для тих, хто навчає», що було призначено як для вихователів і вчителів, так і для батьків, які розпочинають навчання своїх дітей у домашніх умовах. У навчальних книгах К. Д. Ушинський чітко дотримувався такої схеми основних моментів розсудливої діяльності у процесі навчання: здобування фактів, їх нагромадження; виокремлення загальних і специфічних ознак за допомогою зіставлення, порівняння; узагальнення, класифікація і систематизація предметів і явищ за видовими чи родовими ознаками.

Слід зазначити, що і «Рідне слово», і «Дитячий світ», і «Керівництво для тих, хто навчає» не втратили свого значення у сучасних умовах виховання і навчання дітей дошкільного віку. Зауважимо, що й сьогодні до програмного переліку художніх текстів для дітей дошкільного віку та до хрестоматійних збірників увійшли такі відомі твори, як «Ранкові промені», «Умій почекати», «Вкупі тісно, а нарізно сумно», «Васька», «Вітівки старої зими», «Курка і каченята», «Бішка», «Козенята і вовк», «Півник із сім'єю» і та ін.

Методичні розробки К. Д. Ушинського з художнього читання мають особливе значення. Вони є підґрунтям для сучасних досліджень щодо читання дітям дошкільного віку художньої книги. Зокрема, поради вченого знайшли своє відображення у програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор А. Богуш), в якій виокремлено чотири складові художньо-

мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, що збігаються з поглядами К. Д. Ушинського, з урахуванням вимог сьогодення, а саме: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання в особах тощо), 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчो-імпровізаторська діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Ідеї К. Д. Ушинського щодо народності навчання й виховання відображено в чинних програмах сьогоденних дошкільних навчальних закладів: «Українське дошкілля», «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти», «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», «Розвиток українського мовлення у дошкільників», «Дитина в дошкільні роки». На підставі аналізу запропонованих навчальних програм, ми дійшли висновку, що в них реалізовано основні рекомендації К. Д. Ушинського щодо першопочаткового навчання дітей дошкільного віку з рекомендаціями сучасних учених щодо розвитку мовлення дошкільників. У програмах передбачено використання прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок, однак майже не пропонуються українські народні казки, які так рекомендував застосовувати в початковому навчанні дітей К. Д. Ушинський.

Натомість проведений теоретичний аналіз педагогічних напрацювань видатного вченого засвідчив недостатню вивченість його лінгводидактичного доробку видатного вченого і зумовив необхідність подальшого глибокого вивчення цієї спадщини з урахуванням сучасного стану науки і практики.

З огляду на вищезазначене, ми вирішили з'ясувати стан використання педагогічної спадщини К. Д. Ушинського в сучасному закладі дошкільної освіти. Робота проводилась на базі ЗДО «Ромашка» та «Сонечко» у м. Ланівці Лановецького району Тернопільської області. Було проведено анкетування, у якому взяли участь 30 вихователів і проаналізовано плани навчально-виховної роботи вихователів з метою з'ясування, як часто планують вони твори для дітей К. Д. Ушинського.

Нами була складена анкета, яка включала такі запитання: хто такий К. Д. Ушинський?; у якому столітті він жив?; у якій галузі він працював?; які наукові праці К. Д. Ушинського Ви знаєте?; які підручники написав К. Д. Ушинський?; які оповідання і казки для дітей написав К. Д. Ушинський?; які твори для дітей К. Д. Ушинського рекомендовані програмами закладів дошкільної освіти?

Результати анкетування засвідчили недостатню обізнаність вихователів закладів дошкільної освіти як із особистістю Костянтина Дмитровича Ушинського, так і його вкладом у вітчизняну педагогіку. Що стосується його творів для дітей дошкільного віку, то вони майже не використовуються в навчально-виховному процесі ЗДО. Адже, як було з'ясовано, тільки у 2-х з усіх планів, заплановано читання оповідання К. Д. Ушинського «Бішка», в 1 плані – читання (чи розповідання) його казки «Котик і півник». Найчастіше вихователі планують читання оповідань «Чотири бажання» – 12 планів і «Ранкові промені» – 8 планів. У 7 планах жодного оповідання у жодній групі не було заплановано.

Також ми провели опитування дітей з метою виявлення їхньої обізнаності з оповіданнями і казками К. Д. Ушинського, в якому взяли участь 80 дітей старшого дошкільного віку. Бесіди з дітьми проводилися індивідуально. За результатами констатувального етапу експерименту було визначено рівні обізнаності дітей із творами К. Д. Ушинського та малими фольклорними жанрами: достатній, середній, низький і нульовий.

Як з'ясувалося: на достатньому і середньому рівнях обізнаності з творами К. Д. Ушинського ні в експериментальній (далі ЕГ), ні в контрольній (далі КГ) групах не було виявлено жодної дитини, тоді як в ЕГ на низькому та нульовому – було 20% і 80% дошкільників, відповідно, а в КГ – 22% і 78%. За обізнаністю з малими фольклорними жанрами на достатньому рівні було виявлено 13% дітей в ЕГ і 15% у КГ, на середньому рівні було зафіксовано 25% дошкільників в ЕГ та 28% у КГ, на низькому рівні знаходилося 38% дітей в ЕГ і 34% у КГ, на нульовому рівні виявлено 24% дітей в ЕГ та 23% у КГ. Зазначене пояснюється тим, що в дошкільних закладах під час навчальних занять розучуються народні прислів'я, приказки, загадки, скоромовки тощо. Однак зауважимо, що недостатня обізнаність дітей зі змістом оповідань і казок К. Д. Ушинського не дала можливості правильно дібрати прислів'я чи загадку до конкретних творів письменника, хоча в тому разі, коли вихователь повідомляла тему твору, вони могли пригадати ті прислів'я, приказки чи загадки, що певною мірою збігалися з твором письменника.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. За результатами констатувального етапу експерименту було з'ясовано, що у дошкільних закладах, на жаль, не здійснюється цілеспрямована робота з ознайомлення дітей із творами видатного педагога, а також не застосовуються методичні поради вченого щодо першопочаткового навчання дітей дошкільного віку.

Так, дослідження виявило, що дошкільнята майже не знайомі як

з особистістю Костянтина Дмитровича Ушинського, так і з його творами для дітей.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.
2. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. Москва : Просвещение, 1968. 557 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 томах. Т. 2. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 655 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 томах Т. 6. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1949. 447 с.



УДК 37: 179. 9:373. 2

Середа О. Л.,
магістрантка

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ У ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема виховання моральних якостей у дітей дошкільного віку. Здійснено аналіз наявних наукових напрацювань із цієї теми загалом та описано психолого-педагогічні механізми формування такої риси, як доброзичливість, зокрема. Визначено основні особливості прояву цієї моральної якості у процесі соціальної інтеракції індивіда.

Ключові слова: особистість, зростаюча особистість, рефлексія, доброзичливість, доброзичливе ставлення, відповідальність.

The article deals with the problem of education of moral qualities in preschool children. The analysis of available scientific works on this topic in general is described and the psychological and pedagogical mechanisms of the formation of such features as benevolence in particular are described. The main features of manifestation of this moral

quality in the process of social interactions of the individual are determined.

Key words: *personality, growing personality, reflection, benevolence, benevolent attitude, responsibility.*

Сьогодні в нашій країні у різних сферах життя проблема особистості є фундаментальною, оскільки саме з нею пов'язані всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі й в освіті зокрема. Нормативними документами України, що регламентують освітню діяльність усіх ланок, такими як: Закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки – проголошено дитиноцентризм. З-поміж ключових завдань дошкільної освіти як початкової ланки, фахівці надають великого значення вихованню моральних якостей зростаючої особистості, доброзичливості в тому числі.

Проблема виховання моральних якостей дитини-дошкілька відображена у працях багатьох науковців, зокрема Л. Артемової, Ш. Амонашвілі, І. Беха, А. Богуш, Г. Бєленької, Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Лохвицької, Т. Поніманської, О. Райпольської, І. Рогальської-Яблонської, О. Сухомлинської та інших. Фахівці наголошують на необхідності якомога раніше, у період дошкільного дитинства, коли саме закладається фундамент особистості, знайомити дітей із моральними поняттями та уявленнями, навчати доброти, виховувати повагу та доброзичливе ставлення до інших.

Отож, виховання гуманних, доброзичливих взаємин у ранньому онтогенезі є на часі.

Метою статті є розкриття деяких психолого-педагогічних аспектів формування доброзичливого ставлення зростаючої особистості до однолітків на основі аналізу наукової літератури.

За висновками зарубіжних та вітчизняних науковців (Л. Виготський, Е. Еїксон, О. Запорожець, В. Котирло, М. Лісіна, Г. Олпорт та інших), саме у ранньому онтогенезі дитина набуває первісного досвіду суспільної поведінки, формується її ставлення до себе, близьких, однолітків та довкілля загалом.

Відповідно до мети нашої наукової розвідки вважаємо за необхідне з'ясувати сутність таких понять як «ставлення», «доброзичливість», «доброзичливе ставлення», «зростаюча особистість», що дозволить визначити зміст та шляхи виховання доброзичливого ставлення старших дошкільників до однолітків.

Як зазначає І. Чеснокова, на етапі становлення активності як сформованого особистісного утворення провідною стає лінія ставлень до себе, що виникають як ситуативний прояв і лише внаслідок багаторазових усвідомлень дитиною набувають ознак відносно стійкого утворення. Через ставлення дитини до себе відображується й проникає з однієї сфери в іншу весь досвід, надбаний нею по лінії ставлення до людей й предметного світу.

За О. Кононко, усвідомлювати свою індивідуальність дитині допомагає власне ім'я, завдяки якому та займенникові «Я» зростаюча особистість навчається виокремлювати себе як персону, надавати імені особистісного смислу [5, с. 170]. Розкриваючи психологічні основи особистісного становлення дитини дошкільного віку, О. Кононко зауважує, що індивід перетворюється на особистість, коли починає свідомо визначати своє ставлення до навколишнього світу і власного «Я», у зв'язку з цим динаміка розвитку особистості пов'язана зі зміною ставлення дитини до навколишнього світу [5].

Значущим для нашого дослідження є міркування вчених щодо виникнення у зростаючої особистості рефлексії. Як зазначає О. Кононко, старший дошкільний вік характеризується утворенням рефлексії, що уможлиблює усвідомлення дошкільником впливу своїх слів на почуття інших людей, передбачення їхніх реакцій. Рефлексивні риси є проявом ціннісного ставлення дитини до себе, за своїм змістом виступають внутрішніми індивідуально-вибірковими ставленнями, які набули об'єктивного значення й суб'єктивного смислу [5].

На думку І. Беха, рефлексія виникає внаслідок пізнання дошкільником самого себе та самоставлення, освоєння правил групи. За словами фахівця, образ «Я», хоча не завжди усвідомлюється у повному обсязі та змісті, реально визначає діяльність і поведінку дитини дошкільного віку [3]. З моменту виокремлення свого Я дитина стає суб'єктом власної життєдіяльності, оскільки починає окреслювати цілі, підкорятися власним бажанням і прагненням, враховувати вимоги інших. За І. Бехом, ці спонуки мають набувати суспільної спрямованості, тому що в іншому разі вони деструктивно впливатимуть на розвиток особистості.

На необхідності з раннього віку формувати в дітей уміння підтримувати доброзичливі взаємини з оточенням наголошує Н. Гавриш. Науковець визначає доброзичливість одним із проявів соціально довірливої поведінки людини, поширення якої унеможливило б конфлікти у суспільстві. Розвинути навички

доброзичливої взаємодії у дошкільників, за висновками фахівця, можливо за умови відповідної націленості дорослих, усвідомлення ними своєї відповідальності у цьому напрямі виховної роботи [4, с. 40].

3. Амет-Уста виділяє три напрямки трактування поняття [1]:

– доброзичливість як утворення сфери моральної свідомості особистості;

– утворення сфери моральних почуттів;

– утворення моральної поведінки.

3. Амет-Уста вважає, що доцільно розглядати доброзичливість як моральну якість особистості, що проявляється в її відкритості, щирості, відвертості, чуйності, прихильності до інших, у її здатності до співпереживання та дієвої допомоги з позиції людинолюбства. У такому вимірі, на думку автора, доброзичливість уособлює в собі елементи і моральної свідомості, і моральних почуттів, і моральної поведінки [1, с. 39].

Висновки. Отже, аналіз праць фахівців дозволив усвідомити значущість проблеми та з'ясувати її психолого-педагогічні аспекти. Важливим є формування доброзичливого ставлення у дітей старшого дошкільного віку до однолітків. Оскільки це є фундаментом морально-духовного становлення особистості.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у висвітленні педагогічних умов формування доброзичливого ставлення старших дошкільників до однолітків.

Література

1. Амет-Уста З. Доброзичливе ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку у дефініційному полі дослідження // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. №III(23), Issue: 46. С. 39-42.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К., 2012. 26 с.

3. Бех І. Д. Категорія «становлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3 (16). С. 9-22.

4. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. №8. С. 40-45.

5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

6. Поніманська Т. Гуманізація освіти – ознака її якості. *Дошкільне виховання*. 2016. № 9. С. 2-5.



УДК 372. 2

Фількевич Т. Б.,
магістранта

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються проблеми готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності. Визначається сутність поняття «інноваційна педагогічна діяльність». Висвітлено основні етапи здійснення інноваційної діяльності. Обґрунтовано зміст структурних елементів інноваційної діяльності, на які опирається майбутній педагог у своїй роботі.

Ключові слова: *інноваційна педагогічна діяльність, творче самовизначення, інноваційні процеси, нововведення, самоактуалізація, професійне самовдосконалення, інноваційність, творча обстановка, інноваційні технології, творчий потенціал.*

In the article the problems of readiness of future teacher are examined to innovative activity. The essence of concept innovative pedagogical activity" is determined. The basic stages of realization of innovative activity are reflected. The maintenance of structural elements of innovative activity, on that a future teacher leans in the work, is reasonabled.

Key words: *innovation pedagogical activity, innovation processes, innovations, self recognizing, professional sensitiveness, innovation, creative activity, innovation technologies, creative potential.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної освіти в Україні в контексті європейських вимог орієнтується на пошуки підходів до розв'язання нових освітньо-виховних завдань, активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Готовність педагога до розроблення, апробації та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних інновацій постає як необхідний компонент його професійної готовності.

Інноваційна педагогічна діяльність сьогодення характеризується пошуками нетрадиційних підходів у розв'язанні освітньо-виховних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи інноваційної діяльності педагога висвітлені в дослідженнях Д. В. Алфімова, І. Д. Беха, Г. П. Васяновича, А. П. Вірковського, І. М. Дичківської, О. А. Дубасенюк, В. О. Сластьоніна та ін.

Питання інноваційної діяльності саме в дошкільній освіті вивчали Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, С. О. Ладивір, Н. В. Маковецька, Т. І. Чала, Л. А. Швайка.

Мета статті – розкрити сутність поняття «інноваційна педагогічна діяльність» та обґрунтувати структурні компоненти забезпечення готовності майбутнього педагога до її здійснення.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це, у свою чергу, формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «інноваційної людини». Для цього в освітній сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, дальшого навчання і розвиток особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства. Зусилля органів управління освітою, науково-

методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань. Зокрема в дошкільній освіті одним із пріоритетних завдань повинно стати оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та програм розвитку дитини. Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я». Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Нововведення, або інновації, характерні для будь-якої професійної діяльності людини і тому природно стають предметом вивчення, аналізу і впровадження. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління.

Поняття «інновація» в перекладі з латинської мови означає «оновлення, новину або зміну» [4]. Це поняття вперше з'явилося в дослідженнях у XIX столітті і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. На початку XX століття виникла нова область знання – інноватика – наука про нововведення, в рамках якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. Філософське розуміння змісту інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності [4].

Термін «інновація» як економічну категорію ввів у науковий обіг у 1911 році австрійський вчений Алоїз Шумпетер. Саме він уперше змалював інноваційний процес, дав визначення інноваціям та виокремив п'ять чинників інноваційного розвитку: використання нової техніки та технологічних процесів; застосування продукції з

новими властивостями; використання нової сировини; зміни в організації виробництва та його матеріально-технічному забезпеченні; поява нових ринків збуту.

З середини ХХ століття на Заході поняття «інновація» стали використовувати в освітній галузі. Більшість дослідників та практиків дають визначення терміну згідно із тлумачними словниками: інновація (лат. In –, novus – новий) – нововведення, цілеспрямована зміна, яка викликає перехід із одного стану до іншого [5].

Існує кілька точок зору на сутність інноваційної діяльності.

По-перше, її визначають як створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини.

По-друге, її характеризують як найвищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві та проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту й технологій інноваційного навчання.

Третя точка зору висвітлює означений термін як діяльність із розробки, пошуку, освоєння й використання нововведень, їх здійснення [4].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність – це комплексна діяльність зі створення й упровадження в практику власних, різних за ступенем новизни педагогічних нововведень. Ця діяльність характеризується креативністю та мотивацією педагога на здійснення пошукової діяльності.

У науковій літературі висвітлено такі етапи здійснення інноваційної діяльності: мотивація, цілеспрямованість, збір інформації, поява нових ідей, формування образу нового педагогічного продукту, конструктивне втілення останнього в життя.

До функціональних компонентів інноваційної діяльності педагога вчені відносять: прийняття рішень про використання нового, формулювання цілей і підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нововведень у педагогічний процес, корекцію й оцінку інноваційної діяльності.

Т. Демиденко, крім зазначених вище компонентів, виділяє операційний і рефлексивний. В основу цих компонентів покладено аналіз структури інноваційної діяльності та етапи розгортання інноваційних процесів, переробку освітніх проектів, їх інтерпретацію, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведеннями, професійномотивований аналіз власних

можливостей щодо створеного нововведення, прийняття рішень про його використання, формулювання мети й підходів до застосування нововведення, прогнозування змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності [6].

Окремим елементом у створенні інноваційної діяльності є інформаційна культура, яка є її важливою складовою та пов'язана не тільки із системою спеціальних знань, але й з особливостями стилю діяльності педагога. До вищезазначеного необхідно додати й особистісний компонент, який проявляється в тому, що головним суб'єктом інноваційної діяльності виступає наставник. Так, беручи до уваги різні ставлення педагогів до нововведень, науковці виділяють п'ять категорій педагогів:

- новатори (учителі з яскраво вираженим новаторським духом, які завжди першими сприймають, застосовують і поширюють нове);
- передовики (вважають, що інновації потрібно впроваджувати відразу після їх створення);
- помірні (не намагаються бути серед перших, але й не будуть останніми, сприймають нововведення після схвалення колег);
- передостанні (більш вагаються, ніж вірять у ефективність нового, віддають перевагу старому);
- останні (консерватори, які вірять у святість традиційних підходів) [1, с. 49–51].

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності передбачає наявність відповідних моделей. Однією з існуючих у сучасній науці та практиці моделей є модель підготовки педагогів до використання інноваційних технологій В. Сластьоніна, Л. Подимової, О. Козлової, що включає такі взаємозумовлені компоненти:

1. Поінформованість про інноваційну педагогічну технологію шляхом: оволодіння змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій; оволодіння технологією розробки та застосування педагогічних інновацій; визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці;

2. Технологізованість у формуванні компетентності педагогів щодо розробки й використання інноваційних педагогічних технологій;

3. Результативність підготовки вихователів до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінку [4].

Структурна модель підготовки педагога до інноваційної діяльності, розроблена К. Макагон, має три етапи: діагностично-коригуючий; навчальний; аналітико-результативний.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і характеру практичної підготовки педагога. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, сприймати і регулювати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала необмежені можливості для самостійного та високоефективного розвитку [5; 7]. А це в принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути розвинуту творчу уяву, стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності, уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації, психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти, систему спеціальних психолого-педагогічних методів, прийомів і засобів, які дозволяють активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність.

Специфіка науково-технічних, суспільно-політичних і соціокультурних перетворень, що визначають завдання, адресовані дошкільній освіті, вимагає від сучасного педагога уміння вирішувати цілий комплекс нових, не властивих йому раніше науково-теоретичних і практичних завдань [2].

За нашим переконанням, педагог інноваційного спрямування повинен уміти реалізувати в рамках навчально-виховного процесу:

– педагогічний гуманізм («прийняття» вихованців, довіра до них, повага їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);

– емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їх позиції);

– співробітництво (поступове перетворення вихованців у «співавторів педагогічного процесу»);

– діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, вести міжособистісний діалог на основі рівноправ'я, взаємного розуміння і співтворчості);

– особистісну позицію (здатність творчого самовираження, при якій педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Аналіз актуальних протиріч масової педагогічної практики показує, що в сучасних умовах професійна діяльність педагога повинна носити інноваційний характер і відповідати основним принципам:

– принцип інтеграції освіти (передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями);

– принцип диференціації та індивідуалізації освіти (налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця);

– принцип демократизації освіти (дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи й творчості учнів і вчителів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою) [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, впровадження інноваційних технологій у педагогічну діяльність майбутнього вчителя дає йому змогу краще засвоїти навчальний матеріал, зменшує час на вирішення стандартних завдань і допомагає знайти розв'язки нестандартних, стимулює творчий потенціал, зумовлює позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищує рівень інформаційної культури та створює умови для повноцінного розкриття майбутнього освітянина як особистості. Тому впровадження інноваційних педагогічних технологій є однією з умов покращення педагогічної діяльності вчителя. Подальшого вивчення потребує проблема теоретико-методологічного обґрунтування готовності вихователів ЗДО до інноваційної діяльності.

Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13. 00. 04. Тернопіль, 2010. 44 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання. Київ : ІСДО, 1993. 220 с.

3. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук. - теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2000. Вип. 1. С. 84-86.

4. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 129 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної Української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

6. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : дис. канд. пед. наук : 13. 00. 04. Черкаси, 2004. 220 с.

7. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед. інновації). *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 27–29.



СЕКЦІЯ

Litteris et Artibus:

**ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ТА БІОЛОГІЇ**

Нові горизонти



УДК 796. 011. 3

**Антонюк О. М.,
Глущук В. С.,
Озімковський В. В.,
Пасіула В. В.,
магістранти**

РІВЕНЬ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ

У науковій публікації проаналізовано проблему визначення фізичного розвитку у хлопців 11-15 років за показниками довжини, маси тіла, окружностей частин тіла та розрахункових індексів.

Ключові слова: довжина тіла, маса тіла, окружність грудної клітки.

This scientific publication analyzes the problem of determining the physical development of boys 11-15 years by indicators of length, body weight, circles of body parts and settlement indexes.

Key words: body length, body weight, chest circumference.

Постановка проблеми. Фізичний стан, за визначенням Міжнародного комітету зі стандартизації тестів, характеризує особистість людини, стан її здоров'я, статури тіла, конституцію, функціональні можливості організму фізичну роботоздатність та підготовленість. Розвиток організму дитини відбувається гетерохронно і характеризується великою варіативністю індивідуальних значень різних показників фізичного стану школярів одного і того ж паспортного віку. Неоднакові темпи фізичного розвитку підлітків створюють своєрідний комплекс кількісних і якісних особливостей розвитку [3]. У зв'язку з пубертатними процесами в організмі школярів відбуваються індивідуальні випередження або ж відставання від середніх величин, які за рівнем біологічного та функціонального розвитку можуть досягати 5 років [4].

У сучасній науковій літературі немає однозначного підходу до характеристики фізичного стану людини. Окремі автори визначають фізичний стан як рівень розвитку аеробних можливостей, які є кількісною мірою оцінки здоров'я [1], інші – як сукупність таких взаємопов'язаних факторів, як: фізична працездатність, функціональний стан органів і систем, вік, стать, фізичний розвиток, фізична підготовленість [2].

У зарубіжній літературі фізичний стан визначається як результат взаємодії різних аспектів рухової діяльності й, передусім, силових, швидкісних, координаційних та аеробних [5]; адаптаційні та функціональні можливості організму, які забезпечують успішну реалізацію рухових завдань [3]; рівень адаптації різних морфофункціональних систем організму [4]. Проте автори єдині в тому, що до фізичного стану входять три основні компоненти: антропометричні, рухові й фізіологічні. Тому, на нашу думку, фізичний стан визначається фізичним розвитком, фізичною підготовленістю, фізичною працездатністю, функціональними можливостями організму та станом здоров'я. Вивчення фізичного стану дає змогу оцінити результати педагогічних дій та своєчасно внести корективи. Дослідження фізичного стану дають змогу пізнати закономірності становлення організму, визначити оптимальні фізичні навантаження, скласти індивідуальні програми оздоровчого тренування, визначити ефективність занять та основні умови самоконтролю. Таким чином, тільки за умови широкого й комплексного дослідження фізичного стану підлітків можна науково обґрунтувати методику індивідуального підходу у процесі їхнього фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні фізичний розвиток визначався за показниками довжини, маси тіла, окружностей частин тіла та розрахункових індексів. Статистичні результати вимірювання фізичного розвитку хлопців 11-15 років подані на рисунку 1.

Важливим показником фізичного розвитку є довжина тіла, яка належить до соматометричних ознак. Динаміка зросту змінюється залежно від вікового періоду й визначається на молекулярному та клітинному рівнях швидкістю синтезу білка та поділу клітин. Оскільки окремі частини тіла ростуть нерівномірно, то з віком пропорції тіла змінюються. Швидкість росту, а також розміри організму залежать від низки генетичних, ендокринних і середовищних факторів.

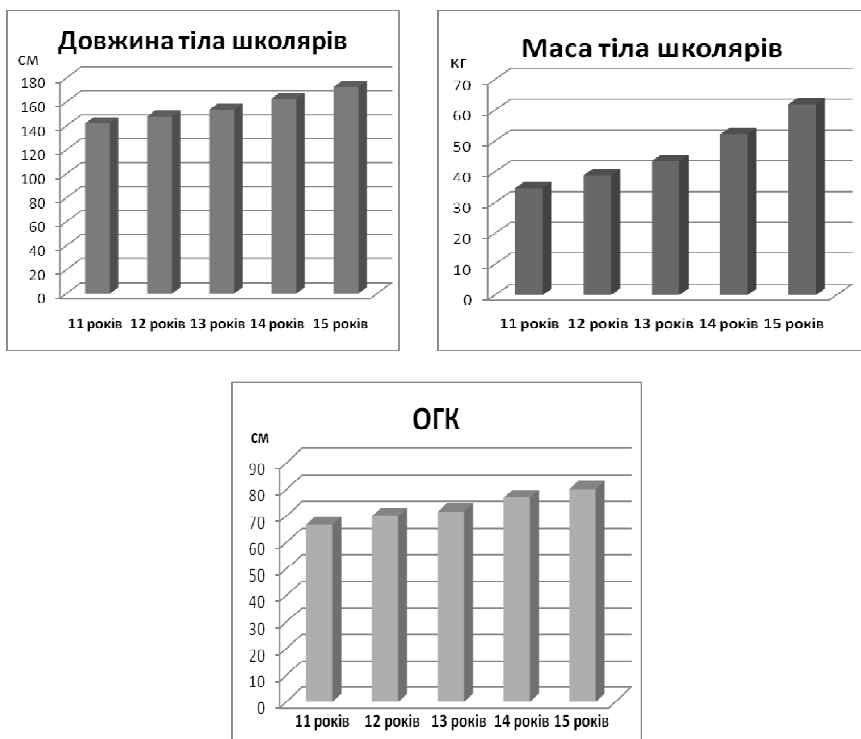


Рис. 1. Динаміка показників фізичного розвитку хлопчиків 11-15 років

Результати досліджень показали, що у підлітків довжина тіла знаходиться в межах 142,07–172,30 см. Це загалом відповідає віковим нормам. Водночас у кожному віковому періоді простежуються окремі відхилення. Наприклад, в 11-річних хлопців мінімальна довжина тіла становить 126 см, а максимальна – 156 см при середньому арифметичному 142,01 см. Необхідно зазначити, що з віком довжина тіла поступово, але нерівномірно зростає. Найінтенсивніше в середньому шкільному віці довжина тіла зростає з 13 до 15 років (рис. 1). У відсотках зростання довжини тіла виглядає таким чином: з 11 до 12 років – 4,11 %, з 12 до 13 – 3,75 %, з 13 до 14 – 5,95 %, з 14 до 15 – 6,01 %. Це пояснюється тим, що, за даними авторів [4], швидкість росту довжини тіла збільшується і досягає максимуму через 2-3 роки після початку пубертатного періоду.

Маса тіла – також один із важливих антропометричних показників. Її визначають шляхом зважування і використовують для оцінювання фізичного розвитку та стану здоров'я. Різниця в масі тіла хлопців і дівчат особливо значна в підлітковому віці (13-16 років – у хлопців, 12-15 – у дівчат). Маса тіла у хлопців збільшується переважно завдяки розвитку м'язів, а в дівчат – завдяки жировій тканині). Результати показують, що маса тіла підлітків становить у середньому: в 11 років – 34,78 кг, у 12 років – 38,88 кг, у 13 років – 43,54 кг, у 14 років – 52,23 кг, у 15 років – 62 кг. У цьому віковому періоді маса тіла істотно змінюється. За період з 11 до 15 років маса тіла у хлопців зростає майже в два рази (78,26 %).

Окружність грудної клітки (ОГК) є важливим інформативним показником фізичного розвитку людини. Наше дослідження засвідчує, що середнє значення окружності грудної клітки у спокої в 11-річних школярів становить 66,3 см, у 12-річних – 70,05 см, у 13-річних – 71,70 см, у 14-річних – 76,81 см і у 15-річних – 80,14 см. Різниця між середнім показником 12-річних і 13-річних школярів незначна і становить 1,65 см. Більш інтенсивний зріст ОГК простежується з 13 до 14 років та з 14 до 15 років.

Розрахунки, проведені на основі ОГК та росто-вагових показників дали можливість визначити додаткові параметри будови тіла підлітків (рис. 2.). Один із розрахунків полягав у визначенні надлишкової маси тіла. Потрібно зазначити, що хлопці всіх вікових груп мають дефіцит маси тіла.

У дослідженні було визначено індекс фізичного розвитку. Результати засвідчують, що у хлопців 11-13 років цей показник вище середнього рівня. У 14-річних він знаходиться на середньому рівні, а в п'ятнадцятирічних – нижче середнього.

Аналіз індивідуальних результатів у хлопців 11 років показує, що 45 % результатів відповідають високому рівню, 27 % – вище середнього, 18 % – середньому, 11 % нижче середнього і 2 % – низькому. У дванадцятирічних підлітків розподіл індивідуальних показників такий: 37 % – високий рівень, 34 % – вище середнього, 9 % – середній, 14 % – нижче середнього і 6 % – низький. У тринадцятирічних школярів 30 % показників індексу фізичного розвитку відповідають високому рівню, 33 % – належать до вище середнього, 18 % – до середнього, 12 % – нижче середнього та 6% – до низького рівня. 32 % підлітків чотирнадцятирічного віку належать до таких, які відповідають високому рівню фізичного розвитку, 23 % – вище середнього, 14 % – середньому, 19 % – нижче середнього і 13 % – низькому рівню. Що стосується п'ятнадцятирічних хлопців, то визначено, що 15 % мають високий

рівень фізичного розвитку, 19 % – вище середнього, 12 % – середній, 19 % – нижче середнього і 35 % – низький.

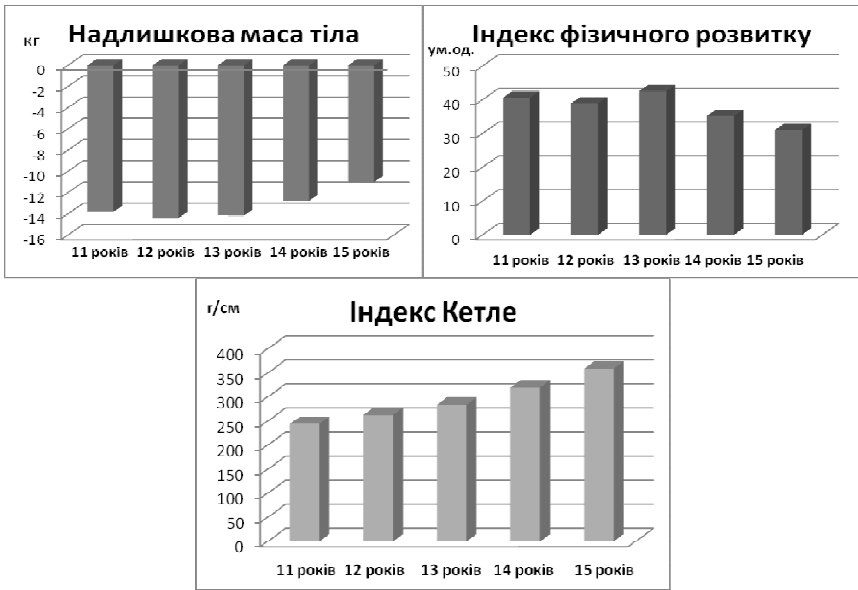


Рис. 2. Індеси фізичного розвитку хлопців 11-15 років

У роботі також визначений рівень фізичного розвитку за ваго-ростовим індексом Кетле. Середній результат цього індексу у хлопців 11-12 років відповідає нижче середньому рівню, 13 і 15 років – середньому, у 14-річних – вище середнього.

Рівень фізичного розвитку підлітків 11-15 років загалом відповідає належним параметрам, хоча за деякими показниками простежується тенденція відставання за віковими нормами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати дослідження фізичного розвитку підлітків 11-15 років засвідчують, що довжина й маса, окружності частин тіла знаходяться в межах вікових норм. Водночас за співвідношенням довжини й маси тіла спостерігається тенденція до дефіциту маси тіла. Показники фізичного розвитку підлітків постійно, але нерівномірно зростають, що обумовлюється фізіологічними механізмами пубертатного періоду.

У перспективі дослідження дасть нам можливість провести кореляційний аналіз та визначити взаємозв'язки показників фізичного стану підлітків.

Література

1. Бахрах И. И. Исследование и оценка биологического возраста детей и подростков. *Детская спортивная медицина: Руководство для врачей*. Москва : Медицина, 1991. С. 165-171.

2. Круцевич Т. Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания: автореф. дисс. ... докт. наук по физ. восп. и спорту. Киев, 2000. 44 с.

3. Сітовський А. М. Диференційований підхід у фізичному вихованні підлітків з різними темпами біологічного розвитку (на прикладі школярів 7-х класів): автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. наук з фізичного виховання і спорту: спец. 24. 00. 02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2008. 20 с.

4. Чижик В. В. Становлення моторики та її вегетативного забезпечення у школярів на різних стадіях біологічного дозрівання. *Роль фізичної культури і спорту в здоровому способі життя*: збірник наукових праць IV Всеукраїнської наук. – практ. конф. Львів, 1999. С. 130-131.

5. Ben-Shlomo Y. A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary. *Int. J. Epidemiol.* 2002. 31. P. 285-293.



УДК 796. 012. 6

Гузюк В. В.,
магістрант

**ЗАГАЛЬНОРОЗВИВАЮЧІ ВПРАВИ – УНІВЕРСАЛЬНИЙ ЗАСІБ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті розкрито та проаналізовано значення загальнорозвиваючих вправ (ЗРВ) у фізичному вихованні школярів. Встановлено значення на широкого використання ЗРВ у роботі з дітьми різних вікових груп для вирішення освітніх, розвиваючих, оздоровчих, лікувально-профілактичних та рекреаційних завдань.

Ключові слова: загальнорозвиваючі вправи (ЗРВ), фізична культура, здоров'я, фізичні якості, гімнастика.

In the article the value of general developmental exercises (ZRV) is revealed and analyzed in physical education of schoolchildren. It is indicated by the widespread use of ZRV in working with children of different age groups for solving educational, developmental, health, medical and preventive and recreational tasks.

Key words: general developmental exercises (ZRV), physical culture, health, physical qualities, gymnastics.

Постановка проблеми. Жодне заняття з фізичної культури і спорту не можна провести без використання загальнорозвиваючих вправ. Вони є обов'язковим засобом для розминки, розвитку рухових якостей і загалом для гармонійного фізичного розвитку та зміцнення здоров'я людини [14]. Форми їх проведення теж різноманітні. Серед різноманітних засобів гімнастики загальнорозвиваючі вправи (далі ЗРВ) мають найширше використання. Сама назва вказує на те, що вони вирішують завдання загального фізичного розвитку. ЗРВ, що спрямовані на оздоровлення та зміцнення всього організму чи опорно-рухового апарата, прийнято називати спеціальними [20]. Наприклад, вправи для тулуба за своїм фізіологічним впливом на організм є загальнорозвиваючими для здорової людини, для хворого на сколіоз ці вправи спеціальні, оскільки вони сприяють вирішенню безпосередньо лікувальних завдань і збільшують рухливість хребта та зміцнюють м'язи, які його оточують, сприяють корекції хребта.

Загальнорозвиваючі вправи – це своєрідна азбука рухів. За допомогою їх формується базова координація рухів, розвиваються рухові якості, створюється фундамент для засвоєння техніки складніших вправ, прищеплюються основи естетики рухів. ЗРВ широко використовуються майже у всіх видах спорту, вони створюють основу змісту занять з дітьми і занять оздоровчої спрямованості з різним контингентом [13, 21, 22]. Отже, фахівцю в галузі фізичної культури та спорту необхідно володіти не тільки величезним арсеналом ЗРВ, а й використовувати їх за

призначенням. Вчитель фізичної культури повинен підібрати для підготовчої частини уроку ті ЗРВ, які найкраще підготують організм дітей для вирішення завдань основної частини, а також сприятимуть профілактиці порушень постави, плоскостопості, формуватимуть культуру рухів. Під час занять із дітьми, які віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, ЗРВ повинні бути спрямовані на усунення вад фізичного розвитку та порушень у функціонуванні фізіологічних систем. Авторитет учителя, його особистий приклад щодо виконання та показу ЗРВ сприяє залученню учнів до систематичних занять вправами у формі гігієнічної гімнастики для забезпечення всебічного впливу на рухову сферу школяра.

Сприйняття ЗРВ учнями залежить від педагогічної майстерності вчителя. Навіть найпростіша вправа вимагає короткого і зрозумілого пояснення, правильного і красивого показу, голосної і чіткої команди та хорошої організації, особливо під час проведення вправ із предметом.

Знаючи специфічну спрямованість ЗРВ, досвідчені вчителі фізичної культури ефективно їх використовують і від цього зростає результат уроку. Проте доволі часто зустрічаються і протилежні випадки, коли вчителі не надають ЗРВ належного значення.

Виклад основного матеріалу. У підручниках із гімнастики за редакцією А. Т. Брикіна (1971), А. П. Жалія і В. Д. Палиги (1975), А. М. Шльоміна і А. Т. Брикіна (1979), А. Т. Брикіна і В. М. Смолевського (1985), В. М. Смолевського (1987) загальнорозвиваючі вправи – це спеціальні гімнастичні вправи, нескладні технічні рухи окремими частинами тіла або їх поєднання, які виконуються з різною швидкістю й амплітудою, з максимальним і помірним м'язовим напруженням і розслабленням та у різних напрямках.

У підручнику «Гімнастика» за загальною редакцією А. Т. Брикіна (1950) термін «загальнорозвиваючі вправи» ще не існував. У той час вправи, за допомогою яких вирішувались завдання фізичного розвитку, формування постави, зміцнення органів дихання, кровообігу, покращення обміну речовин та підвищення життєдіяльності всього організму називалися «основними вправами для підготовки рухового апарата». Автори І. А. Бражник, В. С. Зінченко, О. А. Онищенко, Б. Г. Сільченко, Б. В. Шабайдаш у підручнику «Гімнастика», видання 1962 р. [5] для аналогічних вправ використовують термін «підготовчі (загальнорозвиваючі) вправи».

Схематичне зображення вправ, які використовуються у гімнастиці, подано на рис. 1.1.

Так, Ю. В. Менхин, А. В. Менхин (2002) та низка вищеназваних авторів відзначають універсальний характер ЗРВ. Їх структурний діапазон доволі широкий: від простих поз і положень, дії однією ділянкою тіла – до складної взаємодії рухів різними частинами тіла.

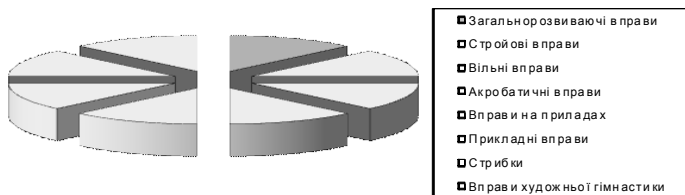


Рис. 1. 1. Схема вправ, які використовуються в гімнастиці

Широке використання ЗРВ обумовлено рядом особливостей. Перша особливість ЗРВ – простота і доступність. Оскільки вправи прості за своєю структурою, то їх можуть вивчати будь-які категорії людей. Головним при підборі вправ і складанні комплексів є врахування фізичного потенціалу і загального стану тих, хто ними займається.

Друга особливість ЗРВ полягає у можливості вибірково впливати на окремі м'язові групи. Це дозволяє локально акцентувати дії і довести розвиток певної якості до оптимального рівня, а також створює умови для гармонійного розвитку рухового апарата.

Третя особливість ЗРВ полягає у можливості точно регулювати навантаження шляхом дозування кількості повторень кожної вправи (підходів, серій), зміни, темпу, чергування вправ різних за характером та спрямованістю, підбору оптимального співвідношення роботи і відпочинку, збільшення або зменшення обтяжень та зміни вихідних положень.

Для зручності орієнтування у безлічі ЗРВ прийнято їх класифікувати за практичним значенням. Автори [8, 9], а також Є. Г. Попова (2000), А. В. Менхин (2002), насамперед, класифікують вправи за анатомічним принципом. Залежно від того, які м'язові групи забезпечують рух, ЗРВ поділяються на вправи: для рук і плечового пояса; вправи для тулуба і шиї; вправи для ніг і тазового пояса.

Класифікація передбачає подальше дроблення з виділенням вправ для конкретних м'язових груп і навіть для окремих м'язів. Але в ізольованому вигляді ці вправи застосовують дуже рідко. Зазвичай їх поєднують, тому, створюючи комплекс, треба враховувати, на яку частину тіла переважно впливає та чи інша вправа.

Класифікація за принципом переважного впливу, залежно від спрямованості дії ЗРВ, містить вправи на силу, гнучкість і розслаблення. Поєднуючи ці три типи переважного впливу, визначають також зміст інших вправ, які, однак, прийнято виділяти, враховуючи їх методологічну значимість. Це вправи на поставу, координацію та дихальні вправи.

Загальнорозвиваючі вправи можна розрізнити за принципом використання предметів та приладів. Вони можуть виконуватись без предметів і з предметами, на приладах та з приладами, а також із використанням тренажерів. До того ж у якості предмета та приладу можна використовувати підручні засоби: стіл, стілець, парту, рушник, книгу, папку, парасоль, праску та інші [7; 15].

За ознакою організації групи ЗРВ можна розподілити на одиночні вправи; вправи, які виконуються в парах або трійках; вправи в колі, тримаючись за руки; вправи у зімкнутих колонах та шеренгах; вправи в русі.

Залежно від вихідного положення вправи класифікують на ті, які починаються із гімнастичних стійок, із положень сидячи або лежачи, із присідів та напівприсідів; із висів та упорів.

Для точного позначення конкретної вправи можуть бути використані всі ці класифікації, наприклад: вправи у парах на розтягування біля гімнастичної стінки, або вправи у парах на силу м'язів живота з набивним м'ячем із вихідного положення лежачи на спині.

Завершуючи характеристику загальнорозвиваючих вправ, можна додати, що кількість їх дуже велика, рухова структура різноманітна, але в основі лежать анатомічні можливості рухів у різних суглобах тіла, тобто загальнорозвиваючі вправи, що створюються анатомічним шляхом і містять у собі рухи окремими частинами тіла або їх поєднанням, чинять всебічний вплив на організм людини.

Доцільність будь-яких вправ визначається, передусім користю, яку вони можуть приносити для підвищення функціональних можливостей організму. Тому необхідно знати загальностимулюючий вплив вправ і фізіологічну «вартість» конкретної рухової дії. Це дозволить свідомо вибирати і використовувати різні ЗРВ для позитивного впливу на організм.

Загальнорозвиваючі вправи залучають до активної діяльності різні м'язові групи, імпульси від яких через центральну нервову систему створюють тісні взаємозв'язки між роботою м'язів і функцією внутрішніх органів. Завдяки цьому в організмі відбувається ціла низка фізіологічних, психічних, біохімічних та інших процесів, які викликають відповідні зміни як у руховій, так і у вегетативній сферах [1; 2].

Під впливом фізичних вправ поповнюється дефіцит рухів, зміцнюється зв'язково-суглобовий апарат, збільшується амплітуда рухів у суглобах, зростає рухливість хребта і грудної клітки та зв'язок. У процесі занять ЗРВ збільшується сила, витривалість м'язів, розвивається їх здатність довільно напружуватись і розслаблятися, досягається високий ступінь координації м'язових зусиль, покращується чуттєва функція м'язів.

При фізичному навантаженні збільшується життєва ємність легень і еластичність легеневої тканини. Дихання стає рідшим, ритмічним і глибоким, зростає споживання кисню.

Покращення функції дихання чинить благодійний вплив на периферичний кровообіг, полегшує постачання крові по венозній системі до серця. Транспортною системою, по якій кисень надходить до тканин, а звідти видаляються продукти обміну, перш за все вуглекислота, є кровопостачання. Навіть не дуже інтенсивні вправи викликають значне посилення швидкості кровообігу як у м'язах, так і в підшкірних клітинах, що покращує їх живлення.

Зокрема, Н. А. Бернштейн (1966), А. П. Віндюк, О. А. Дем'яненко (1994) стверджують, що завдяки загальнорозвиваючим вправам активізується діяльність серця, збільшується кровопостачання міокарда і цим створюються кращі умови для його живлення, збільшується прилив крові та кисню до головного мозку, покращуються обмінні процеси. Динамічні вправи, які виконуються із широкою амплітудою рухів, з пружними елементами та розслабленням через 2-3 хвилини після виконання знижують артеріальний тиск та частоту серцевих скорочень у порівнянні з вихідними даними.

Вправи, в яких переважають силові і статичні компоненти, підвищують артеріальний тиск, збільшують частоту пульсу і сповільнюють їх відновлення [4].

На процеси травлення ЗРВ невеликої інтенсивності суттєво не впливають, але підвищують рухову та секреторну діяльність шлунково-кишкового тракту. Під час незначних м'язових зусиль збільшується сечовиділення і знижується рівень вмісту цукру в крові.

Під час занять вправами часто змінюється положення тіла у просторі і виникають різні прискорення, які є тренуючим фактором для вестибулярного апарата. ЗРВ значно впливають на збільшення сили врівноваженості і рухливості основних нервових процесів – збудження і гальмування, що сприяє покращенню регуляції функцій організму.

Із величезного арсеналу загальноорозвиваючих вправ розглянемо найбільш вживані – потягування, нахили, колові рухи, присідання.

Вправи у потягуванні супроводжуються різноманітними рухами рук у плечовому, ліктьовому і променезап'ястному суглобах, у яких беруть участь дельтоподібні м'язи, двоголовий і триголовий м'яз плеча, а також згиначі та розгиначі передпліччя.

У розподілі тонузу м'язів тіла та кінцівок суттєву роль відіграє постановка голови [16]. Так, виконуючи потягування з підніманням рук вгору, голову слід нахилити назад, що сприяє напруженню м'язів спини, яке необхідне для достатнього прогинання та потягування. При поверненні у вихідне положення голову треба нахилити трохи вперед, оскільки це послаблює напруження в задіяних м'язах.

Скорочення та розтягування м'язів спини, грудей, пояса верхніх кінцівок і шиї в момент потягування формують правильну поставу тіла, збільшують рухливість хребта і зміцнюють його природну кривизну. Велика рухливість грудної клітки вдосконалює функцію дихання: воно стає глибшим, рідшим, ритмічнішим; збільшується сила вдиху і видиху; підвищується споживання кисню і поліпшується вентиляція легень [1]. Зазначені вправи дозволяють певною мірою керувати диханням – подовжувати чи скорочувати вдих і видих, робити між ними паузи, змінювати характер дихальних рухів [4]. Активна робота м'язів у момент потягування приводить до посилення кровообігу. При цьому кров, збагачуючись киснем, доставляє його до м'язів спини, живота та внутрішніх органів, що сприяє їх нормальному функціонуванню.

В. М. Баранов (1991) зауважує, що стимулюючий ефект вправ у потягуванні залежить від темпу їх виконання: чим швидше виконання вправ, тим частіший пульс, тим більше зрушення інших показників функціонального стану організму.

Нахили в сторони і колові рухи тулубом здійснюються за рахунок скорочення м'язів правої чи лівої половини тулуба (нахили в сторони), або послідовним скороченням м'язів живота і спини (колові рухи) і розтягуванням м'язів-антагоністів. При зміні положення таза в момент нахилу чи колового руху і механічного впливу цієї зміни на

внутрішні органи в роботу включаються м'язи, які утримують органи черевної порожнини й таза. Внаслідок активної діяльності загальної іннервації м'язів живота та спини поліпшується функція травного апарата, посилюється кровообіг, що сприяє ліквідації застійних явищ у м'язах, а також органах черевної порожнини й таза.

Ряд авторів [8; 9; 12] стверджують, що повороти хребта в різні сторони збільшують його рухливість, знімають больові відчуття в попереку і покращують поставу.

Нахил уперед виконується за рахунок згинання у кульшових суглобах і сприяє зміцненню зв'язок (особливо тих, які утримують хребет в нормальному положенні). М'язи тулуба особливо задньої поверхні тіла, збільшують їх еластичність, зберігають і розвивають рухливість міжхребцевих дисків і кульшових суглобів. Ці вправи, за словами В. М. Баранова (1978, 1991), посилюють кровообіг, сприяють ліквідації застійних явищ, особливо в органах черевної порожнини, розвитку глибокого діафрагмального дихання, допомагають зберегти рівновагу тіла при зміні умов стійкості і переміні положення голови у просторі.

Нахил тулуба назад чинить значний вплив на функціональний стан опорно-рухового і нервово-м'язового апарата, на серцево-судинну та дихальну системи. Нахил назад створює найвигідніші анатомічні умови для вдиху. Вправи цієї групи позитивно впливають на дихальну систему – збільшується легенева вентиляція, зростає споживання кисню, покращується грудне і діафрагмальне дихання. Велике значення мають ці вправи для профілактики та усунення сутулості й інших викривлень хребта [6, 16].

Присідання та випаді складаються із присіду і підйому з присіду у вихідне положення. Під час виконання цих вправ активно скорочуються розгиначі кульшового і колінного суглобів, зростає активність багатьох м'язових груп ніг і змінюється нахил таза, регулюючи "пасивне" напруження прямих м'язів живота.

Присідання і випаді зміцнюють м'язи нижніх кінцівок і таза, збільшують рухливість у кульшових, колінних, гомілкостопних суглобах, ліквідують можливі застійні явища в нижніх кінцівках, в органах черевної порожнини і таза, слугують хорошим засобом профілактики плоскостопості і варикозного розширення вен [7; 11; 17; 19].

Таким чином, знаючи фізіологічні механізми дії вправ та вдало їх поєднуючи, можна впливати на більше ніж 600 скелетних м'язів людини для вирішення розвиваючих, оздоровчих і рекреаційних завдань.

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

Загальноорозвиваючі вправи широко використовуються у роботі з дітьми різних вікових груп для вирішення освітніх, розвиваючих, оздоровчих, лікувально-профілактичних та рекреаційних завдань. До ЗРВ відносяться будь-які технічно нескладні вправи, складені з одиночних або сполучених рухів головою, руками, ногами, тулубом, які виконуються індивідуально або з використанням дії партнера, гімнастичними приладами та різними предметами. Вони можуть виконуватись у різних напрямках, з різною амплітудою, швидкістю, з різним ступенем м'язового напруження та розслаблення, різко і плавно, з різним поєднанням рухів ланками тіла, короткочасно і тривало.

Будь-яка із ЗРВ багатофункціональна і може впливати на функції різних органів та систем організму, рухові і психічні здібності. Тому від учителів загальноосвітніх шкіл вимагається достатня професійна майстерність у проведенні ЗРВ з учнями різних вікових груп, які мають різний фізичний розвиток, різну фізичну підготовленість та стан здоров'я. Вміння вчителя правильно підібрати й показати вправу, професійне володіння гімнастичною термінологією значною мірою підвищує ефект застосування ЗРВ у школі.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. Москва : ФиС, 1987. 64 с.
2. Амосов Н. М., Бендет Я. А. Физическая активность и сердце. Київ : Здоров'я, 1989. 234 с.
3. Анищенко В. С. Физическая культура. Москва : Изд-во Российск. ун-та дружбы народов, 1999. С. 32–35.
4. Баранов В. М. В мире оздоровительной физкультуры. К. : Здоров'я, 1991. С. 69-73.
5. Бражник І. А., Зінченко В. С., Онищенко О. А. та ін. Гимнастика. Київ : Радянська школа, 1962. С. 53.
6. Бузюк О. І. Гимнастика в школі (початкові класи): навчально-методичний посібник. Луцьк : Надстир'я, 1995. 68 с.
7. Васильков Г. А. Физические упражнения в парах. Київ : Здоров'я, 1990. 223 с.
8. Гимнастика / под общ. ред. А. Т. Брыкина. Москва : ФиС, 1971. С. 233.
9. Гимнастика / под ред. А. Т. Брыкина и В. М. Смоленского. Москва : ФиС, 1985. С. 121-130.
10. Гимнастика с методикой преподавания / под ред. Н. Н. Мельникова. Москва : Просвещение, 1990. С. 95–100.

11. Гимнастика с методикой преподавания / под ред. И. Б. Павлова, В. М. Баршай. Москва : Просвещение, 1985. С. 106-111.

12. Гимнастика / за заг. ред. А. П. Жалія і В. Д. Палиги. Київ : Вища школа, 1975. С. 63-77, 89-92.

13. Карпенко Е. Н., Бондаренко В. Ф. Общеразвивающие и специальные упражнения в плавании. *Материалы всеукр. науч. - метод. конф. «Здоров'я та освіта: проблеми та перспективи»*. Донецьк : Дон ДУ, 2000. С. 75–76.

14. Ковальчук Н. М. Санюк В. І. Сучасні проблеми використання термінології загальнорозвиваючих вправ у школі. *Фізичне виховання в школі*. № 2. 2006. С. 35-43.

15. Колтановский А. П. 400 упражнений с палкой и стулом. Москва : ФиС, 1983. 48 с.

16. Менхин Ю. В., Волков А. В. Начала гимнастики. К. : Здоров'я, 1980. 272 с.

17. Огнистий А. В. Атлас загальнорозвиваючих вправ. Тернопіль : ТДПУ, 2014. 152 с.

18. Огнистий А. В., Божик М. В., Власюк Р. А. Теоретико-методичні основи гімнастики: навчально-методичний посібник. Тернопіль : В-во СМТ «ТАЙП», 2016. 212 с.

19. Онищенко І. М. Навчальна робота з гімнастики в середній школі. Київ : Радянська школа, 1967. С. 12–14.

20. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Основи здоров'я і фізична культура (1-11 класи)». *Фізичне виховання в школі*. 2002. № 1. С. 13-45.

21. Решетников В. С. Кислицын Ю. Л. Физическая культура. Москва : Изд. центр «Академия»; Мастерство; Высшая школа, 2000. С. 10-11.

22. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 1. Тернопіль : Богдан, 2001. 272 с.



УДК. 612. 17:613. 7

**Верига О. М.,
Новосад А. П.,
Ковальчук О. І.,
Хоров О. С.,
магістранти**

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

У статті описано хід дослідження стану сформованості інтересу хлопчиків та дівчаток, що навчаються у третьому і четвертому класах, до занять фізичними вправами на основі анкетного опитування. Здійснено експериментальну перевірку ефективності уроків фізичної культури у вирішенні завдань фізичного виховання в початковій школі. Обґрунтовано необхідність удосконалення їх змісту та методики проведення.

Ключові слова: мотиваційні аспекти, інтереси, фізичне виховання, фізичні вправи, диференційований підхід.

The article describes the progress of the study of the formation of the interest of boys and girls studying in the third and fourth grades to physical activity on the basis of a questionnaire survey. Experimental verification of the effectiveness of physical education lessons in solving the problems of physical education in elementary school was carried out. The necessity of the improvement of their content and methods of conducting is proved.

Key words: motivational aspects, interests, physical education, physical exercises, differentiated approach.

Постановка проблеми. Важливим для успішного вирішення завдань фізичного виховання учнів початкової школи є сформованість у них належного інтересу та позитивної мотивації до відповідних занять [10, с. 11-12]. Це зумовлено передусім особливим місцем молодшого шкільного віку у набутті дітьми

соціального досвіду в зв'язку із зростанням у них інтересів, потреб, пізнавальної активності [3, с. 8; 5, с. 14]. Водночас не менш важливим є фізичний стан досліджуваного контингенту – його рівень на сучасному етапі незадовільний, оскільки: нормативи фізичної підготовленості можуть виконати лише 30 % учнів початкової школи; отримані під час цього фізичні навантаження є адекватними тільки для 18-24 % з них; у 60–70 % констатують захворювання органів дихання, у 41,5 % – опорно-рухового апарату, 18 % – шлунково-кишкового тракту, 15-17 % – різні алергічні реакції, біля 20 % – хворіють упродовж одного року чотири рази і більше [2, с. 157].

У зв'язку із зазначеним наголошується на необхідності кардинальної перебудови навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, передусім упровадженням у нього інноваційних підходів, що передбачають урахування психофізіологічних закономірностей розвитку дитини [1, с. 146-148; 8, с. 83]. В аспекті фізичного виховання учнів початкової школи одним зі шляхів підвищення ефективності системи їх фізичного виховання є організаційно-методичне забезпечення таких занять із оздоровчим змістом [6, с. 48-52]. Водночас практично відсутні дослідження [9, с. 74], спрямовані на вивчення мотивів, інтересів і потреб учнів початкової школи, що пов'язані із заняттями фізичними вправами, хоча їх урахування значною мірою визначає ефективність управління цим процесом [7, с. 32].

Означене засвідчує важливість порушеної проблеми та необхідність проведення відповідного дослідження.

Мета дослідження – визначити стан сформованості та складові інтересу учнів початкової та середньої школи до занять фізичними вправами.

Методи та організація дослідження. Під час дослідження використано такі групи методів: загальнонаукові – аналіз, синтез, систематизацію; соціологічні – анкетне опитування; математико-статистичні. Анкетне опитування проводили за розробленою нами з урахуванням даних спеціальної літератури [11, с. 415-416] анкетною. Респонденти – по 150 хлопчиків і дівчаток, які були учнями третіх, четв'ятих класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Кременьця. Вибір контингенту досліджуваних здійснювали, використовуючи метод простої випадкової вибірки [4, с. 33].

Результати дослідження. За даними анкетування 48,7 % хлопчиків та 62,7 % дівчаток уроки фізичної культури в школі подобаються, а для 47,3 % і 31,3 % відповідно вони є улюбленими уроками. Це свідчить про високий (96 % у хлопчиків та 94 % у дівчаток) рівень сформованості їхнього інтересу до занять

фізичними вправами. Зазначене підтверджує відповідь на питання «Чи виконуєш ти фізичні вправи в інший час дня?»: 54 % дівчаток і 49,3 % хлопчиків використовують їх у формі ранкової гімнастики; відповідно 20 % і 16 % – у формі самодіяльних групових (з батьками) занять у позашкільний час; 28 і 18,7 % – на перервах між уроками розкладу; 48,7 і 6 % – під час занять у спортивних секціях.

Водночас 46 % дівчаток та 43,3 % хлопчиків висловлюють бажання на уроках фізичної культури виконувати вправи, які їм подобаються найбільше, що свідчить про відмінність цих вправ від пропонованих учителем та програмним матеріалом, а останнє повністю влаштовує 46 % дівчаток та 47,3 % хлопчиків. Невизначена позиція в цьому питанні 8 % дівчаток і 9,4 % хлопчиків дозволяє віднести цих респондентів швидше до групи учнів, які воліють урахування своїх інтересів щодо вибору фізичних вправ, оскільки ними не був використаний варіант відповіді «мені і так все подобається». Іншими словами, цим учням подобається не все, що на уроках фізичної культури пропонує їм учитель. Виходячи із зазначеного, робимо висновок, що інтереси 54 % дівчаток та 52,7 % хлопчиків учителями фізичного виховання враховуються лише частково, але це не пов'язано з їхнім знанням інтересів і потреб учнів, а зумовлено власне змістом програмного матеріалу.

Що стосується вподобань третьокласників в аспекті пропонованих навчальною програмою фізичних вправ, то в дівчаток і хлопчиків вони дещо відрізняються. Найбільше дівчаткам і хлопчикам подобаються рухливі й спортивні ігри (відповідно 58,7 % та 62,7 % опитаних). Другими за такою значущістю у дівчаток є гімнастичні вправи і вправи під музику (по 45,4 %), потім – естафети (39,3 %), бігові вправи (34 %), вправи на лижах (29,4 %), туризм (26 %), стрибкові вправи (19,3 %) та метання (16,7 %).

У хлопчиків другу після рухливих і спортивних ігор позицію займають бігові вправи (подобаються 49,3 % респондентів), наступну – естафети (45,3 %), потім – метання (38,7 %), вправи на лижах (26 %), туризм (20,7 %), стрибкові (19,3 %), гімнастичні (18,7 %) та вправи під музику (10,7 %).

Отримані дані підтверджують наукові знання та практичний досвід щодо пріоритетного місця рухливих і спортивних ігор у структурі інтересів учнів початкової школи, які пов'язані із заняттями фізичними вправами, порівняно з іншими видами вправ, що пропонує існуюча програма фізичного виховання. Водночас в останньому випадку також має місце певна подібність інтересів дівчаток та хлопчиків: третю позицію у них посідають естафети, п'яту – вправи на лижах, шосту – туризм, сьому – стрибкові

вправи. Відрізняється у них друга позиція, оскільки у дівчаток її посідають гімнастичні вправи і вправи під музику, тоді як у хлопчиків – бігові, четверта – відповідно бігові вправи та метання, а також восьма – метання та гімнастичні вправи.

У зв'язку із зазначеним спробували встановити існування чи відсутність відмінності, пов'язаної з уподобаннями дівчаток та хлопчиків щодо певних видів рухливих ігор. Отримані на відповідне питання відповіді засвідчили, що дівчаткам найбільше подобаються рухливі ігри з гімнастичними вправами (54,7 % опитаних), тоді як хлопчикам – з елементами футболу (76 %), потім – відповідно з елементами баскетболу (44,7 %) та естафетний біг (39,3 %), естафетний біг (40 %) та рухливі ігри з біговими вправами (38,7 %), з біговими вправами (35,3 %) та елементами баскетболу (36 %), з елементами футболу (10,7 %) та гімнастичними вправами (11,3 %). Іншими словами, отримані дані засвідчують існування суттєвих розбіжностей в уподобаннях дівчаток і хлопчиків, що пов'язані з певними видами рухливих ігор.

Водночас 55,3 % дівчаток та 42 % хлопчиків виявляють бажання займатися фізичними вправами разом, відповідно 32 % і 38 % – окремо. Разом з тим, під час проведення рухливих ігор у позаурочний час більшість дівчаток і хлопчиків долучають до цього протилежну стать, а саме 82,7 % дівчаток та 69,3 % хлопчиків, що більшою мірою свідчить про перевагу їх бажання виконувати фізичні вправи разом, ніж окремо.

Що стосується оцінювання результатів рухової діяльності третьокласників у процесі фізичного виховання, то тут дівчатка і хлопчики виявляють однакові пріоритети: відповідно 72 % та 67,3% найбільш значущим для себе вважають отримання призу чи грамоти, 52,7 % та 44 % – високого балу, 39,3 % та 40 % – подяки у щоденник, 14 % та 19,3 % – усної відзнаки перед класом.

Висновки:

1. Анкетне опитування засвідчує високий інтерес школярів до занять фізичними вправами (94 % дівчаток та 96 % хлопчиків), а основними позаурочними формами використання цих вправ є ранкова гімнастика, самодіяльні заняття з батьками, на перервах між уроками розкладу та у спортивних секціях.

2. Більше половини респондентів (54 % дівчаток та 52,7 % хлопчиків) висловлюються за необхідність урахування їхніх уподобань щодо фізичних вправ при формуванні змісту відповідних уроків фізичної культури. Найбільше їм подобаються рухливі й спортивні ігри, але після цього пріоритети дівчаток і хлопчиків певною мірою відрізняються. Ураховувати необхідно також

побажання учнів щодо виду оцінювання їхніх досягнень на уроках фізичної культури, а найбільш значущими для них є отримання призу (грамоти), високого балу, подяки у щоденник і усної відзнаки перед класом.

3. Дівчатка і хлопчики, які навчаються у третьому, четвертому класі, відрізняються уподобаннями певним видів рухливих ігор: дівчаткам найбільше подобаються ігри, що містять гімнастичні вправи (54,7 %), хлопчикам — з елементами футболу (76 %), а також відповідно ігри з елементами баскетболу (44,7 %) та естафетний біг (39,3 %).

Подальші дослідження необхідно спрямувати на формування змісту уроків фізичного виховання, що враховує отримані дані при вивченні школярами програмного матеріалу та передбачає диференційований підхід до них під час розвитку фізичних якостей, урахуваючи зумовлені стрімким ростом та фізичним розвитком учнів особливості їх вияву й динаміки у період молодшого та середнього шкільного віку.

Література

1. Вишнеvский В. А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии). М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. 270 с.

2. Волков Л. В. Биологические и педагогические основы современных технологий спортивной подготовки детей и молодежи : метод. реком. Варшава : Академия физической культуры, 2001. 44 с.

3. Денисова Л. В., Хмельницкая И. В., Харченко Л. А. Измерения и методы математической статистики в физическом воспитании и спорте : учеб. пособие для вузов. Киев : Олимп. л-ра, 2008. 127 с.

4. Кіbальник О. Я. Застосування фітнес-технології для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. . вих. і спорту : спец. 24. 00. 02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2008. 20 с.

5. Когут І. Вплив умов навчання на показники здоров'я шестирічних першокласників // *Теорія і методика фізичного виховання*. 2003. № 1. С. 48-52.

6. Круцевич Т. Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания : автореф. дис. на соиск. науч. степени доктора наук по физ. восп. и спорту : спец. 24. 00. 02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Київ : НУФВиСУ, 2000. 44 с.

7. Лазарева В. С. Системное развитие школы : монографія. Москва : Теория и практика физической культуры, 2002. 300 с.

8. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во «Інновація», 2007. 252 с.

9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 5–12 класи. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 272 с.

10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Москва : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. 668 с.



УДК 796. 012. 1

Довгаль В. І.,
старший викладач
Ніколайчук В. М.,
Назарко В. В.,
магістранти

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

У статті представлено результати оцінки фізичної витривалості студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Ключові слова: *фізична витривалість, фізична підготовленість, студенти, фізичне виховання.*

The article presents the results of the assessment of physical endurance of 1-4 year students of the specialty of physical education of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko.

Key words: *physical endurance, physical preparedness, students, physical education.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві фізичне виховання студентів набуває статусу субкультури, сутність якої полягає у виконанні біологічної, інформаційної, естетичної, комунікативної, компенсаторної та ряду інших функцій, які притаманні лише фізичній культурі. З цією метою засоби ФВ використовуються для виховання у студентів прагнення до лідерства, успіху, готовності приймати управлінські рішення. Заняття з фізичного виховання студентів планують таким чином, щоб забезпечити максимальний професійно-прикладний ефект при вихованні оригінальності мислення, наполегливості, інтуїції, вміння йти на ризик.

Успішна розумова діяльність неможлива без значного емоційного напруження. Без науково обгрунтованої гігієнічної регламентації організації режиму розумової праці неможливо забезпечити високий рівень працездатності з одночасним попередженням негативних впливів на здоров'я студентів.

Ряд авторів вказують на зниження рівня фізичної підготовленості, погіршення стану здоров'я студентів саме під час навчання у ВНЗ. Наявність нервово-емоційних стресів, зменшення рухової активності виступають основною причиною незадовільної динаміки фізичної підготовленості студентів за час їх навчання у ВНЗ. В умовах фізичної бездіяльності фізична підготовка майбутнього спеціаліста до праці природно зменшується. Недоліки в рухах поступово сприяють зменшенню фізичної тренованості організму і цим самим знижується рівень фізичних якостей [7].

Ці фактори потребують пошуку шляхів, які забезпечували б безпосереднє удосконалення фізичної підготовленості студентів на всіх етапах навчання. Засоби ФК в цьому віці мають бути природною, біологічною основою для формування особистості, навчальної праці, оволодіння максимумом знань і вмінь в професійній діяльності. Тому ФКіС повинні бути найважливішим засобом підвищення фізичної підготовленості та зміцнення здоров'я.

Актуальність дослідження. Основним фактором сучасного способу життя студентів є жорстка регламентація робочого часу за розкладом на фоні прискорення темпів життя, великих обсягів необхідної інформації, досить широка розповсюдженість серед молоді шкідливих звичок, побутова депресія, низький рівень фізичної підготовленості.

Під час навчання у вищих навчальних закладах студенти отримують знання й уміння, проходять школу виховання та

формування основних морально-вольових якостей, необхідних для подальшого життя в суспільстві.

Протягом останніх років прогресує негативна тенденція, яка характеризує погіршення здоров'я і фізичної підготовленості молоді. Практика підтверджує той факт, що більше половини студентів навчальних закладів мають незадовільну або досить низьку фізичну підготовленість. Наукові дослідження [1; 3; 4; 5] показують, що відсутність послідовності в шкільних та вузівських програмах, велика різниця у вимогах, що ставляться до випускника школи й студента, є однією з причин низької фізичної підготовленості студентів.

Мета дослідження – порівняти рівень фізичної витривалості студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» Кременецької обласної гуманітарно -педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та узагальнити дані спеціальних літературних джерел із цього питання.
2. Визначити рівень фізичної витривалості студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» КОГПА за державними тестами.
3. Порівняти та проаналізувати рівень фізичної витривалості студентів КОГПА.

Показники, що характеризують рівень прояву витривалості студентами, представлено на рисунках.

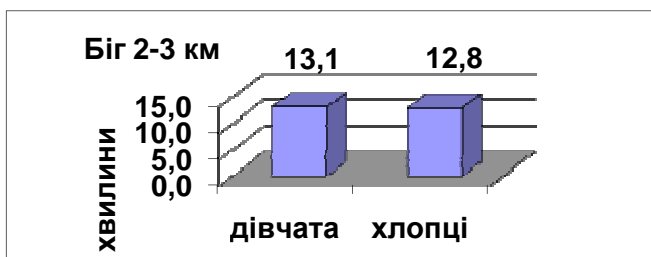


Рис. 1. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців першого курсу

Дані рисунка показують, що студентки цього курсу у бігу на 2000 м показують середній результат 13 хв. 1 сек. Хлопці відповідно показують результат 12 хв. 8 сек.

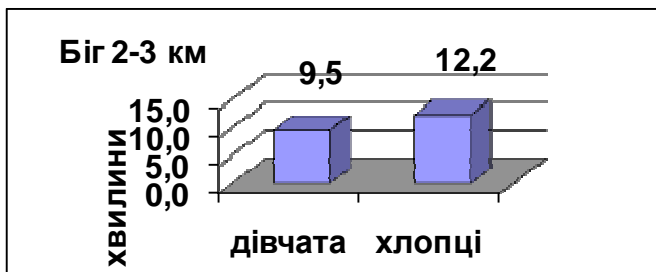


Рис. 2. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців другого курсу

З рисунка бачимо, що студентки другого курсу показують середній результат 9 хв. 5 сек. У хлопців час є дещо більшим, оскільки для хлопців, на відміну від дівчат, передбачений біг на 3000 м. Результат хлопців на витривалість становить 12 хв. 2 сек.

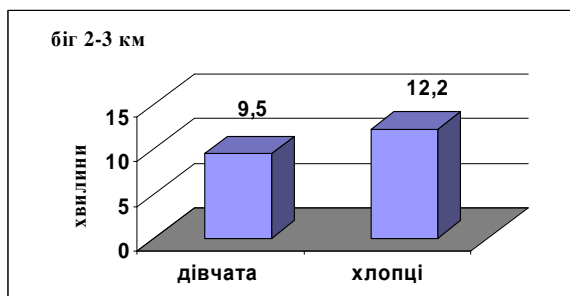


Рис. 3. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців третього курсу

На рисунку можна побачити подальші результати тестування витривалості. Дані показують, що студентки цього курсу бігу на 2000 м показують середній результат 9 хв. 2 сек. Хлопці показують середній результат бігу на 3000 м 11 хв. 8 сек.

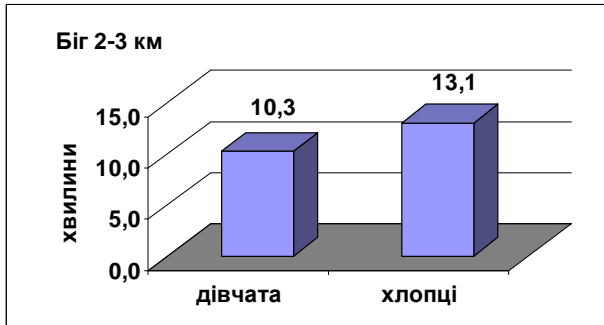


Рис. 4. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців четвертого курсу

Цифри рисунка показують, що студентки в середньому долають дистанцію 2000 м за 10 хв. 3 сек. Хлопці показують результат на 3000 м 13 хв. 1 сек.

Роки перебування у ВНЗ – важливий етап формування майбутнього спеціаліста.

Велика роль в комплексній системі навчально-виховного процесу належить фізичному вихованню.

ФВ студентів – нероздільна складова частина вищої освіти, результат комплексного педагогічного впливу на майбутнього спеціаліста в процесі формування його професійної компетенції.

Важливим компонентом здоров'я, основою високої працездатності, базою, на якій відбувається вся рухова діяльність студентів, є рівень фізичної підготовленості. Застосування фізичних вправ сприяє більш вираженому підвищенню рівня розвитку основних фізичних якостей, які є основою фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів.

Отже, аналізуючи та порівнюючи результати здачі тесту на прояв рівня розвитку фізичної витривалості студентами різних курсів можна прослідкувати наступні результати.

Найкращий результат у тесті на витривалість є той, який є найменшим.

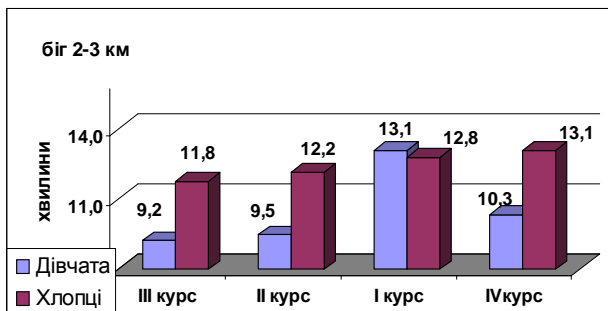


Рис. 5. Рівень прояву витривалості студентів 1-4 курсів

На рисунку 5 можна побачити, що серед дівчат найкращий результат показують студентки спеціальності третього курсу. Їхній показник витривалості становить 9 хв. 2 сек. Результат дівчат, які навчаються на другому курсі несуттєво, але знизився і становить 9 хв. 5 сек. Дещо відстають у прояві витривалості студентки з четвертого курсу – 10 хв. 3 сек, і найбільш низький результат у дівчат 13 хв. 1 сек, які навчаються на першому курсі.

У хлопців спостерігається подібна ситуація, але час є дещо більшим, оскільки для хлопців, на відміну від дівчат, передбачений біг на 3000 м. На першому місці хлопці з третього курсу – 11 хв. 8 сек., на другому місці студенти з другого з результатом витривалості 12 хв. 2 сек., третій результат належить хлопцю першого курсу – 12 хв. 8 сек, і найбільш низькі результати серед хлопців у студентів, які навчаються на четвертому курсі – 13 хв. 1 сек.

Висновки. Таким чином, результати наших досліджень свідчать про те, що рівень такої фізичної якості, як витривалість, є неоднаковим у студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання». Дані дали змогу встановити, що найкращий розвиток фізичної витривалості у студентів, які навчаються на 3 курсі. Їх середній бал становить 4,7. На другому місці знаходяться студенти 2-го курсу, середній бал яких становить 4,5. Дещо нижчі показники рівня фізичної витривалості у студентів 1-го курсу: середній бал 4,2. Відносно найнижчий рівень фізичної витривалості показують студенти, які навчаються на 4-му курсі з середнім балом 3,9.

Завдання подальшої активізації фізичного вдосконалення студентів порушують також питання про широку пропаганду державних нормативів фізичної підготовленості в студентському середовищі на матеріалах про взаємозв'язок фізичної

підготовленості зі здоров'ям, працездатністю, професійною майстерністю та довголіттям фахівців.

Проблема дослідження і систематична оцінка рівня фізичної підготовленості студентів ВНЗ є актуальною, оскільки дає змогу виявити рівень рухової активності, фізичного здоров'я та дієздатності студентської молоді, накреслити шляхи і заходи їх поліпшення в процесі навчання у ВНЗ, активізувати роботу студентів зі свого фізичного вдосконалення.

Література

1. Бурень Н., Котов Є. Особливості фізичного виховання у вищих закладах освіти *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні* : зб. наук. пр. Рівне : Принт–Хауз, 2001. Вип. 2. С. 275–276.

2. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України *Кабінет Міністрів України: Постанова від 15 січня 1996. № 80.*

3. Доценко Ю., Гевага В. Оценка физического состояния студентов 1 и 2 курсов дневного отделения Донбасского государственного технического вуза *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Х. : ХДАДМ, 2008. № 6. С. 19–22.

4. Марчук В. Структура і рівні вихідного фізичного стану студентів віком 17–18 років *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні* : зб. наук. пр. Рівне : Принт–Хауз, 2001. Вип. 2. С. 296–293.

5. Овчарук І. С., Сидоренко К. М. Аналіз фізичного стану курсантів 1-го курсу факультету Військового інституту на початковому етапі навчання *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХОВНОКУ–ХДАДМ, 2010. № 11. С. 72-75.

6. Шигалевский В., Веревкин А. Физическая подготовленность абитуриентов вуза : результат исследований и градации уровней их трудоспособности *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні* : зб. наук. пр. Рівне : Принт–Хауз, 2001. Вип. 2. С. 324-327.

7. Шиян Б. М., Омеляненко І. О. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 304 с.



УДК 373. 5. 016:796. 4:37. 091. 32

Зозуля Л. В.,
магістрантка

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

У статті розглядається комплексне використання засобів фізичного виховання в режимі навчального дня школи та їх вплив на здоров'я та фізичну підготовленість школярів. Розроблені педагогічні умови реалізації системи форм фізичного виховання.

Ключові слова: *фізичне виховання, здоров'я, школярі, фізична підготовленість, форми фізичного виховання.*

The article considers the complex use of the instruments of physical education in the mode of day of the school and their influence on the health and physical preparedness of the schoolchildren. Pedagogical conditions for realization of the system of forms of physical education are established.

Key words: *physical education, health, schoolchildren, physical preparedness, forms of physical education.*

Постановка проблеми. Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України належить до однієї з найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації [1, с. 221--225].

Останні статистичні дані свідчать: захворюваність дітей 7 -14 років збільшилась на 35 %; зріс кількісний показник дитячої інвалідності, кожен шостий із випускників закінчує школу нездоровим. Усе це говорить про жахливе здоров'я сучасної молоді – майбутнього нашої держави. Тому досить гостро постає необхідність прийняття конкретних практичних дій і рішень, що змінили б ситуацію на краще і дали б можливість управляти здоров'ям дітей [3, с. 74-78].

Відсутність сформованості в школярів культури здоров'я є однією з головних причин того, що більшість із них не мають уявлення про формування, збереження і зміцнення здоров'я, а також спрямованості на ведення здорового способу життя. На думку Ільїна, культура здоров'я школяра – це інтегроване утворення особистості, що виявляється в її мотиваційній, теоретичній і практичній підготовці до формування, збереження та зміцнення свого здоров'я у всіх його аспектах (духовному, психічному й фізичному) та розумінні здоров'я як цінності [4, с. 46-48; 5, с. 197-199].

У зв'язку з цим в системі освіти необхідно створити такі умови, щоб дитина мала можливість пізнати себе, особливості розвитку власного організму, вміла використовувати основні засоби здорового способу життя, усвідомлювала вплив шкідливих звичок; вміла керувати своїм здоров'ям, що дасть їй шлях до повноцінного життя. Сьогодні дуже важливо під час навчання в школі навчити дитину самій піклуватися про власне здоров'я, сформувати в неї установку на підтримку власного здоров'я без застосування медикаментозних засобів [2, с. 264-272].

Мета дослідження – розробити науково-обґрунтовану програму оздоровчої та спортивно-масової роботи для учнів, які навчаються в умовах сільської школи.

Завдання дослідження:

1. Визначити педагогічні умови формування здорового способу життя школярів, які навчаються в умовах сільської школи.
2. Розробити програму оздоровчої та спортивно-масової роботи для школярів, які навчаються в умовах сільської школи і перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Згідно з «Положенням про фізичне виховання учнів загальноосвітньої школи», система занять школярів фізкультурою і спортом у педагогічному експерименті включала такі пов'язані між собою форми: уроки фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи протягом шкільного дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилинки під час уроків, ігри й фізичні вправи на перервах і в режимі продовженого дня); позакласна спортивно-масова робота (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання, фізкультурно-оздоровчі заходи); самостійні заняття учнів за місцем проживання.

На уроках фізичної культури, поряд із навчанням фізичних вправ і вихованням фізичних якостей, учням експериментального класу повідомлялись теоретико-методичні знання щодо ведення здорового способу життя, організації й проведення оздоровчих та

спортивно-масових форм фізичного виховання в режимі навчального дня школи і за місцем проживання.

Гімнастика перед заняттями проводилась у школі за 20 хв. до початку уроків. Вона сприяє розв'язанню певних виховних і організаційних завдань.

Фізкультхвилинки під час уроків сприяли підвищенню розумової й фізичної працездатності учнів.

Організоване проведення ігор, змагань та фізичних вправ на великих перервах були важливим фізкультурно-оздоровчим засобом у режимі шкільного дня.

Позакласна оздоровча і спортивно-масова робота учнів експериментального класу була спрямована на:

а) більш глибоке засвоєння учнями програмного матеріалу, що вивчався на уроках фізкультури;

б) виконання відстаючими учнями нормативних вимог програми з фізкультури та з державних тестів;

д) проведення спортивних змагань із різних видів спорту та спортивних вечорів.

Використання різноманітних форм організації занять фізичними вправами в системі шкільного фізичного виховання дозволило ефективніше задовольняти потребу учнів у руховій активності.

Одним із показників ефективності проведення оздоровчої та спортивно-масової роботи в школі є рівень фізичної підготовленості школярів.

Запропонована нами програма занять фізичними вправами для учнів експериментального класу сприяла росту їх фізичної підготовленості (табл. 1).

Таблиця 1 Результати фізичної підготовленості учнів до і після експерименту

Тест	Стать	До експерименту		Після експерименту		Приріст результатів	Досто- вірність роз- різень
		S±m	±δ	S±m	±δ		P
Біг 60 м (с)	ч	10,8± 0,08	0,44	9,5± 0,09	0,54	- 1,3	<0,05
	ж	11,4± 0,07	0,56	10,2± 0,07	0,38	-1,2	<0,05

Підтягування у вис. (чол), у висі лежачи (жін), разів	ч	5,24± 0,09	0,28	8. 36± 1. 74	0,32	+3,16	<0,05
	ж	9,20± 0,05	0,22	16,82± 1,23	0,27	+7,62	<0,05
Стрибок у довжину з місця (см)	ч	165,0 ±0,23	2,36	188,0± 1,78	1,02	+ 23,0	<0,001
	ж	145,0 ±0,23	2,53	162,0± 1,39	0,97	+15,0	<0,05
Нахил уперед з положення сидячи (см)	ч	4,64 ±0,19	0,17	8,32± 0,18	0,19	+ 3,68	<0,05
	ж	8,58± 0,21	0,24	12,86± 0,23	0,27	+4,28	<0,05

Середній результат з бігу на 60 метрів у хлопців покращився на 1,3 с. ($P < 0,5$), у дівчат – 1,2 с. ($P < 0,05$)

Середні результати у підтягуванні хлопців і у дівчат також істотно підвищились. У хлопців результат збільшився на 3,16 разів, у дівча на 7,62. В обох випадках $P < 0,5$.

Середній результат у стрибках в довжину у хлопців підвищився на 23,0 см ($P < 0,01$), у дівчат на 15 см ($P < 0,5$).

Середній результат рухливості в кульшових суглобах як у хлопців, так і у дівчат суттєво зріс.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Усі форми фізкультурно-оздоровчих і спортивних занять, які проводяться у процесі навчальної і позакласної роботи, повинні відповідати головній вимозі – всебічно сприяти залученню кожного учня до щоденних самостійних занять фізкультурою і спортом.

У подальших роботах доцільно розробити методичні рекомендації щодо оздоровлення учнів засобами фізкультури і спорту, які дадуть стійкі позитивні результати для збереження та зміцнення здоров'я майбутніх поколінь.

Література

1. Васічкина О. В., Смоляр В. О. Здоровий спосіб життя як складова життєвої компетентності учнів *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. №11. С. 221–225.

2. Горбань А. Є. Підходи до розробки автоматизованої системи одержання інформації про інноваційну діяльність в сфері охорони здоров'я України *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2016. Т. 16. Вип. 1. С. 264–272.

3. Игнатова Л. Ф. Мониторинг состояния здоровья и факторов риска детского населения *Школа здоровья*. 1997. Т. 4. № 3. С. 74-78.

4. Ильин Е. П. От культуры физической к культуре здоровья *Теория и практика физической культуры*. 1994. № 7. С. 46–48.

5. Фішев С. О. Деякі концепти формування в дітей та молоді культури здоров'я та здорового способу життя у процесі фізичного виховання *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2013. № 3. С. 197-199.



УДК 373. 3. 015. 31:796011. 3

Карпович І. С.,
магістрант

СТАН СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА СТУПІНЬ БІОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У статті представлено результати стану соматичного здоров'я учнів перших класів ЗОШ I-III ступенів №3 м. Кременця, а також розкрита залежність між соматичним станом здоров'я та біологічним розвитком першокласників.

Ключові слова: соматичне здоров'я, біологічна зрілість, учні, здоров'я, гетерохронність.

The article presents the results of the state of the physical health of students of the first grades of secondary schools of the I-III grades of the city of Kremenets, as well as the relationship between the somatic state of health and the biological development of the first-graders.

Key words: somatic health, biological maturity, students, health, heterochronism.

Постановка проблеми. Здоров'я – одна з найважливіших людських цінностей, добро і щастя для кожної людини. Здоров'я не все, однак все без здоров'я – нічого. Воно є передумовою продуктивної праці людини, економічної могутності держави, благополуччя суспільства.

В Україні ситуація зі станом здоров'я населення є особливо тривожною. Про це свідчать статистичні данні: середня тривалість життя, як показник здоров'я, у нашій країні становить 62 роки; в Україні сьогодні налічується 2,5 млн. інвалідів, їх кількість щороку збільшується на 1,5 тис.; за останні роки кількість населення скоротилась з 52 до 49 млн.; 60 % першокласників мають відхилення у стані здоров'я; 90 % школярів характеризуються різноманітними патологіями, а лише 2-5 % вважаються практично здоровими; зростає кількість дітей з порушенням психіки, їх – 3,6 %; 60-65 % учнів страждають респіраторними захворюваннями, 30-40 % – захворюваннями серцево-судинної системи, а 60 % підлітків мають порушення опорно-рухового апарату; дитяча смертність на Україні у 2 рази вища, ніж в Японії та Швеції [6]. На думку багатьох авторів [1, 2, 4], щоб досягти вагомих результатів у покращенні фізичного стану підростаючого покоління, потрібні принципово нові підходи, засоби і технології. Вони мають максимально відповідати індивідуальним особливостям кожної людини, сприяти ефективній і повній реалізації її інтересів, нахилів та здібностей.

Уже накопичено достатньо матеріалу про вікові закономірності динаміки морфологічних та функціональних показників школярів, на основі якого розроблено методики навчання фізичних вправ, розвитку фізичних якостей, нормативні вимоги з фізичної підготовленості. Із вікової анатомії та фізіології відомо, що діти одного віку та статі не є однорідною групою. Їх фізичному розвитку притаманна гетерохронність, крайні ступені якої виявляються або в прискоренні розвитку, або в його уповільненні відносно середніх значень, характерних для певного віку.

Проблема біологічного дозрівання стає все більш актуальною, оскільки без врахування біологічного віку не можливо індивідуалізувати педагогічний процес в загальноосвітніх і спортивних школах, неможливо провести правильне виховання в сім'ї і неможливо починати необхідне лікування хворих дітей. Ця біологічна проблема давно вже стала соціальною. Наявність різниці у віці, у статевому відношенні, в конституції, тілобудові, рівні біологічної зрілості і визначає цю гетерохронність. Діти і підлітки одного календарного року можуть відрізнятись навіть у межах 4-5 років, володіючи в періоди гармонійної акселерації більшими морфофункціональними можливостями, ніж їх ровесники – медіанти і ретарданти [5].

Про значні розходження між біологічним і хронологічним віком свідчать багато авторів [3]. Вони зазначають, що соматометричні і фізіометричні показники, які виявляють особливості кровообігу і зовнішнього дихання, характеризують продуктивність серця та

основний обмін, більшою мірою залежать від біологічного віку дитини, ніж від календарного.

Педагогічна та методична значущість проблеми врахування біологічного віку в процесі фізичного виховання зумовили **мету** нашого дослідження.

Мета дослідження – розробити методiku використання фізичних вправ на уроках фізичної культури для покращення здоров'я першокласників з урахуванням їх біологічного віку та експериментально перевірити її.

Мета реалізується через вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати та узагальнити дані спеціальних літературних джерел з даного питання.
2. Визначити та оцінити стан соматичного здоров'я першокласників.
3. Виявити залежність між соматичним станом здоров'я та біологічним розвитком першокласників.

Дані таблиці 1 свідчать про те, що у більшості дітей (91 %) контрольного класу стан здоров'я є низьким (за Г. Л. Апанасенком). Незначна частина школярів контрольного класу із середнім (4 %) і нижче середнього (4 %) станом здоров'я. З них 43,5 % відстає у темпах біологічного розвитку, а 56,5 % характеризується середнім біологічного дозрівання.

В експериментальному класі – по 13 % дітей із середнім та нижче середнього станом здоров'я, а решта обстежених (75 %) – із низьким станом здоров'я. Більшість дітей в експериментальному класі відстають у темпах біологічного дозрівання (67 %) і лише у 34 % першокласників темпи біологічного дозрівання відповідають паспортному віку.

Таблиця 1

Соматичний стан здоров'я першокласників в залежності від їх біологічної зрілості

Стан здоров'я	БВ		Відповідність		Відставання	
	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група
Високий	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Вище середнього	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Середній	0/0	0/0	0/0	0/0	1/4	2/9
Нижче середнього	0/0	0/0	1/4	1/4	0/0	2/9
Низький	0/0	0/0	12/52	6/26	9/39	11/49

Примітка: чисельник – кількість (чол.);
знаменник – відсоток (%).

Отже, отримані нами результати свідчать про залежність стану здоров'я першокласників від темпів їх біологічного дозрівання.

Коефіцієнт варіації (Gv) дає підстави для висновків про те, що контрольна група є більш однорідною ніж експериментальна за показниками зросту, ЧСС, а експериментальна – маси тіла, ЖЄЛ, діаст. АТ. Про однорідність школярів двох класів за показниками сист. АТ і динамометрії свідчать дані табл. 2.

Найбільша варіабельність контрольної групи спостерігається за показниками динамометрії (57,1 %) і ЖЄЛ (25,8 %). Діти контрольного класу особливо однорідні за показниками зросту (2,9 %) і сист. АТ (8,54 %).

Таблиця 2

Показники соматичного здоров'я першокласників

Показники здоров'я	S		Sx		Sms		R		Gv, %	
	Контр.	Експ.	Контр	Експ	Контр	Експ	Контр	Експ	Контр	Експ
Маса, кг	23	23,6	4,4	3,9	0,9	0,8	17	15	19,1	16,5
Зріст, см	125,4	124,4	3,6	4,4	0,7	0,9	14	17	2,9	3,54
ЖЄЛ, мл	1278	1339	330	230	70	49	1300	900	25,8	17,4
сист. АТ, мм рт. ст.	91,3	91,5	7,8	7,8	1,7	1,7	30	30	8,54	8,54
діаст. АТ, мм рт. ст.	64	67	64,8	64,8	1,38	1,38	25	25	10,1	9,7
ЧСС, уд./хв.	99	95	11,4	8,3	2,4	1,8	44	32	11,5	33,7
Динамометрія, кг	4,9	4,9	2,8	2,8	0,6	0,6	10,7	11	57,1	57,1

В експериментальній групі найбільша однорідність теж спостерігається за показниками зросту (3,54 %) і сист. АТ (8,54 %). Варіабельність групи за показниками динамометрії (57,1 %), ЧСС (33,7 %) і ЖЄЛ (17,4 %) є найбільшою серед результатів, які ми визначили.

Таким чином, контрольна група за показниками зросту, ЧСС перевищує експериментальну. А показники маси тіла, ЖЄЛ, сист. АТ, діаст. АТ експериментальної групи є вищими ніж контрольної. Середні показники динамометрії є однаковими в обох класах, але є значно нижчими у порівнянні з належною нормою.

Показник життєвого індексу, як у хлопців, так і у дівчат ($56 \pm 3,53$; $55,7 \pm 2,9$), який визначався нами в контрольному класі (табл. 3)

відповідає середньостатистичним даним за Г. Л. Апанасенком і оцінюється, як середній.

Таблиця 3

Стан здоров'я першокласників контрольної групи

Індекси		S	Sx	Sms	R	Gv, %	Стан здоров'я				
							Низький	Нижче серед.	Середн.	Вище середн.	Високий
Життєвий індекс	хп.	56	10,6	3,5	32,7	18,9	≤50	51-55	56-65	66-75	≥76
	дів.	55,7	10	2,9	33,6	17,9	≤45	46-50	51-60	61-70	≥71
Силовий індекс	хп.	25	7,27	2,4	22,4	29	≤45	46-50	51-60	61-65	≥66
	дів.	18,2	8,3	2,4	27,8	45,6	≤40	41-45	46-50	51-55	≥56
Індекс Робінсона		91	9,1	1,9	35,4	10	≥96	86-95	76-85	71-75	≤70
Проба Руф'є		14,2	14,2	0,7	12,4	22,6	≥15	10-14	6-9	5-4	≤3

У хлопців контрольного класу показник розвитку відносної сили ($25 \pm 2,4$) оцінюється як низький. При визначенні силового індексу у дівчат контрольного класу ми виявили аналогічну картину.

Показники індексу Робінсона ($91 \pm 1,9$) у досліджуваних дітей контрольного класу знаходяться на нижчому від середнього рівні.

Показник проби Руф'є становить $14,2 \pm 0,68$, що є нижче середнього рівня працездатності школярів контрольної групи.

Коефіцієнт варіації дає підстави для висновків про те, що першокласники контрольної групи відносно однорідні за показниками індексу Робінсона (10 %) і життєвого індексу (18,9 – хлопці; 17,9 – дівчата). Варіабельність показників силового індексу як у хлопців (29 %), так і в дівчат (45,6 %), та проби Руф'є (22,6 %) є найбільшою серед результатів оцінки стану здоров'я.

Отже, показники проби Руф'є і індексу Робінсона у досліджуваних дітей оцінюються як нижче середнього. Хоча показник силового індексу хлопців є вищим у порівнянні з дівчатами, але він є низьким порівняно з належним і характеризує низький рівень відносної сили. Показники життєвого індексу в хлопців відповідають середньому рівню. Хоча життєвий індекс у дівчат є нижчим, ніж у хлопців, він також знаходиться на середньому рівні.

Стан здоров'я першокласників експериментальної групи

Індекси		S	Sx	Sms	R	Gv, %	Стан здоров'я				
							H	HC	C	BC	B
Життєвий індекс	хл.	57	7,2	2,2	23,6	12,7	≤50	51-55	56-65	66-75	≥76
	дів.	57	9,4	3	29,7	16,4	≤45	46-50	51-60	61-70	≥71
Силовий індекс	хл.	27,8	13	3,9	42,6	46,7	≤45	46-50	51-60	61-65	≥66
	дів.	12,5	7	2,2	22,4	56	≤40	41-45	46-50	51-55	≥56
Індекс Робінсона		86,4	13	2,8	50,4	15	≥96	86-95	76-85	71-75	≤70
Проба Руф'є		11,8	2,3	0,5	8,8	19,5	≥15	10-14	6-9	5-4	≤3

Показник силового індексу (табл. 4), який ми отримали в процесі нашого дослідження, в експериментальній групі, складає $27,8 \pm 3,9$ у хлопців і $12,5 \pm 2,2$ у дівчат, це характеризує його як низький рівень розвитку силових можливостей.

Показники життєвого індексу першокласників в експериментальній групі відповідають середнім величинам у хлопців ($57 \pm 2,2$) і в дівчат (57 ± 3). У цьому ж класі показники індексу Робінсона ($86,4 \pm 2,8$) є вищими за середній показник (76-85). Це свідчить, що резервні можливості ССС дітей, що знаходяться на рівні нижче середнього.

Показники проби Руф'є ($11,8 \pm 0,5$) перевищують середню норму і таким чином характеризують працездатність на нижче середнього рівні.

За коефіцієнтом варіації можна зробити висновок, що найбільша варіативність в експериментальному класі спостерігається за показниками силового індексу у хлопців (46,7 %) і в дівчат (56 %), проби Руф'є (19,5 %). Група є більш однорідною за показниками індексу Робінсона (15 %) та життєвого індексу, як у хлопців (12,7 %), так і у дівчат (16,4 %).

Отже, середні показники життєвого індексу у хлопців та у дівчат експериментальної групи є однаковими, і відповідають середнім величинам. Хоча показник силового індексу хлопців є значно вищим у порівнянні з дівчатами, він характеризує низький рівень відносної сили. Показники проби Руф'є і індексу Робінсона у досліджуваних дітей оцінюються на рівні нижче середнього.

Показники життєвої ємності легень (табл. 5) в обстежуваних нами дівчат і хлопців першого класу становлять відповідно $1241 \pm 42,7$ мм і 1381 ± 57 мм та знаходяться у відповідності із

середньостатистичними (1000-1500). За даними Г. А. Хрипкової, належним показником сист. АТ для першокласників є 90-95 мм рт. ст. У обстежуваних дівчат цей показник відповідає належному і становить $90 \pm 1,6$ мм рт. ст., а в хлопців $93,2 \pm 1,7$ мм рт. ст. Порівняння результатів діаст. АТ нашого дослідження з належними дає підстави для висновків про те, що вони є дещо вищими як у хлопців, так і в дівчат, і становлять відповідно $64,3 \pm 1,3$ мм рт. ст., $67 \pm 1,4$ мм рт. ст. проти 50-55 мм рт. ст. вікової норми.

Показник ЧСС у хлопців першого класу складає в середньому $97,2 \pm 2,3$ уд. /хв., а у дівчат $97,3 \pm 2,1$ уд. /хв., що перевищує належну норму (90-95 уд.хв.).

За даними А. Г. Хрипкової [72], належним середнім показником маси тіла для дітей 6-7 річного віку є 18-28 кг. Показники, які ми отримали в процесі нашого дослідження, у дівчат і в хлопців, складають відповідно $22,1 \pm 1,6$ кг і $25 \pm 0,8$ кг та співпадають із середніми показниками.

Показники зросту тіла дівчат ($124 \pm 0,9$ см) і хлопців ($125,7 \pm 0,9$ см) співпадають із середньостатистичними за А. Г. Хрипковою (115-117 см).

Коефіцієнт варіації дає підстави для висновків про те, що групи дівчат і хлопців є найбільш однорідними за показниками зросту (3,5 % – дівчата; 3,3 % – хлопці), сист. АТ (8,6 % – дівчата; 8,5 % – хлопці), ЧСС (10,5 % і 10,8 %). Варіабельність таких показників, як динамометрія (51,3 % – дівчата; 43,3 % – хлопці), ЖЄЛ (17 % – дівчата і 19 % – хлопці) – найбільша серед результатів оцінки стану здоров'я.

Таблиця 5

Показники соматичного здоров'я першокласників в залежності від статевих особливостей

Показн. здоров'я	Належ. показн.	S		Sx		Sms		R		Gv	
		Дівч.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.
Маса, кг	18-28	22,1	25	2,8	3,7	0,6	0,8	11	14	12,6	14,8
Ріст, см	115-127	124	125,7	4,4	4,1	0,9	0,9	17	16	3,5	3,3
ЖЕЛ, мл	1000-1500	1241	1381	205	261	42,7	57	800	1000	17	19
сист. АТ, мм рт. ст	90-95	90	93,2	7,7	7,9	1,6	1,7	30	30	8,6	8,5
діаст. АТ, мм рт. ст	50-55	64,3	67	6,4	6,5	1,3	1,4	25	25	9,9	9,7
ЧСС, уд./хв.	90-95	97,3	97,2	10,2	10,5	2,1	2,3	40	40	10,5	10,8
Динамо-метрія		3,3	6,7	1,7	2,9	0,4	0,6	6,7	11	51,5	43,3

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, група дівчат є однорідною за показниками ЧСС, маси тіла, ЖЕЛ ніж група хлопців. Проте хлопці однорідніші за показниками зросту, сист. АТ, діаст. АТ, динамометрії. Усі показники соматичного здоров'я в хлопців (крім ЧСС) є вищими, ніж у дівчат. Це характеризує більші резервні можливості серцево-судинної системи, більшу працездатність у хлопців, ніж у дівчат. Хоча показники динамометрії в хлопців є вищим, вони характеризують низький рівень їх силових можливостей.

Література

1. Ареф'єв В., Круцевич Т., Андреева О. Сучасна методика оцінювання біологічного віку. Фіз. вих. в школі. 2000. №1. С. 21-24.
2. Арефьев В. Г. Методические разработки по физической подготовке школьников к сдаче норм Всесоюзного Комплекса ГТО. Киев: РУМК ФВ, 1980. 16 с.
3. Властиковский В. Г. Акселерация роста и развития детей. Москва: МГУ. 1976. 396 с.
4. Войтенко В. П. Здоровье здоровых: Введение в санологию. Киев: Здоров'я, 1991. 245 с.
5. Детская спортивная медицина: Руководство для врачей / под ред. С. Б. Тихвинского, С. В. Хрущева. Москва: Медицина, 1991. 547 с.
6. Омеляненко І. О. Зошит для практичних робіт з методики фізичного виховання в спеціальних медичних групах: методичні рекомендації на допомогу студентам денної та заочної форм навчання. Тернопіль: ТДПУ, 2000. 80 с.



УДК 373. 3. 015. 31:796011. 3

Колодійчук К. В.,
магістрантка

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РІЗНОЮ БУДОВОЮ ТІЛА

У статті представлено результати показників фізичної підготовленості дітей 10-11 років ЗОШ № 4 м. Кременця до та після експериментальної методики.

Ключові слова: *фізична підготовленість, учні, фізичне виховання, соматотип.*

The article presents the results of indicators of physical preparedness of children of 10-11 years of school № 4 in Kremenets before and after the experimental method.

Key words: *physical preparedness, students, physical education, somatotype.*

Постановка проблеми. Фізична підготовленість підростаючого покоління усвідомлюється сьогодні як важливий компонент здоров'я, фізичного розвитку, підґрунтя високої працездатності, підготовки до суспільно корисної праці, служби в Збройних силах суверенної України. Від рівня фізичної досконалості підростаючого покоління значною мірою залежить перебудова та розвиток нашого суспільства.

Наукові дослідження та практичний досвід показують, що традиційна організація і методика фізичного виховання не забезпечують належний рівень фізичної підготовленості та не сприяють ліквідації шкільної гіподинамії [1; 2; 3].

Проблема індивідуалізації як одна з ймовірних основ програмування змісту фізичного виховання почала широко вивчатися з середини 60-х років і на сьогодні їй присвячено значну кількість робіт [1; 5].

Що ж стосується спрямованості фізичного виховання як педагогічного процесу, то сьогодні він має чітко сформовану оздоровчу

мету. Аргумент на користь використання фізичного виховання як засобу формування оптимального стану здоров'я учнівства ґрунтується на фактах, що воно є ефективно-дійовим, а головне – економічно найдешевшим засобом у досягненні і збереженні енергопотенціалу біосистеми індивіда на такому рівні, де практично не реєструються ні ендогенні фактори ризику, ні соматогенні захворювання.

Такий підхід до тлумачення фізичного здоров'я дозволяє представити його кількісними параметрами, сукупність яких сьогодні визначається як фізичний стан людини. За визначенням Міжнародного комітету зі стандартизації тестів «фізичний стан – це характеристика особистості людини, стан її здоров'я, структури і конституції, функціональних можливостей організму, фізичної працездатності та підготовленості».

Як зазначено в Цільовій Комплексній програмі на 1999–2005 роки, «Фізичне виховання – здоров'я нації». У сучасних соціально-економічних умовах в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я молоді. Майже 90 % молоді мають відхилення в стані здоров'я, понад 50 % незадовільну фізичну підготовленість. Наголошується на необхідності широкого залучення молоді до регулярних занять фізичною культурою з метою підвищення їх фізичної підготовленості.

Актуальність проблеми підтверджується в багатьох наукових працях (З. І. Кузнєцова, О. О. Гужаловський, В. П. Філін, Л. В. Волков, В. І. Лях). Одним з головних питань, що сьогодні розробляється загальною і спеціальною педагогікою, є можливість індивідуального підходу до учнів через диференційоване навчання. На жаль, для вчителя фізичної культури існує лише середня статистична дитина. Процеси формування розвитку і удосконалення фізичних якостей не вивчені до кінця і, що найбільш важливо, не індивідуалізовані [4].

Передумовою успішного вирішення проблеми індивідуалізації фізичної підготовки є визначення найбільш стабільних показників організму, врахування конституційних типів будови тіла. Останнім часом інтенсивно розробляється можливість диференційованого навчання, залежно від конституційних особливостей. З'явилися нові розробки тренувальних режимів і методів контролю із врахуванням типу будови школярів (В. В. Зайцева, 1995 р., В. П. Губа, 1977 р., Л. В. Волков, 1986 р.). Зокрема показано, що рухові можливості пов'язані з соматотипом і вплив на «ведучі» фізичні якості підлітків відповідно до основних соматотипів є найбільш ефективним.

На думку В. В. Зайцевої (1995 р.), недопустимо нав'язувати організму невластивого йому рішення, в цьому і полягає основний зміст індивідуального підходу при розвитку фізичних якостей.

Л. В. Волков (1998 р.) вважає, що визначення відповідності тренувальних навантажень індивідуальним можливостям організму – одне з головних питань, яке розробляється сучасною педагогікою, як загальною, так і спортивною. Від правильного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить успіх усього навчально-тренувального процесу [3].

Мета дослідження – визначити ефективність диференційованого навчання залежно від будови тіла школярів.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Аналіз та узагальнення літературних даних щодо обраної теми.
2. Виявлення рівня фізичної підготовленості учнів 10-11 років.
3. Порівняння та аналіз рівня фізичної підготовленості учнів 10-11 років до та після експерименту з урахуванням їх соматотипу.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення показників фізичної підготовленості дітей 10-11 років за показниками бігу на 1500 м, 60 м, човникового бігу на 4x9 м, стрибка в довжину з місця, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, піднімання тулуба в сід за 1 хв., нахилу тулуба вперед із положення сидячи. Результати тестування наведені в таблиці 4.

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості дітей 10-11 років до експерименту (хл. n=23, дів. n= 30)

Види випробовувань		S	Sx	Sms	R	Gv
Біг на 1500м (хв)	д	8,6	0,8	0,2	2,9	0,009
	х	7,8	0,3	0,05	1,1	0,04
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	д	7,1	2,1	0,4	8	0,3
	х	15,3	1,7	0,3	7	0,1
Піднімання в сід за 1хв. (раз)	д	23,2	2,9	0,6	11	0,12
	х	26,7	1,5	0,3	6	0,06
Стрибок в довжину з місця (см)	д	144,5	6,5	1,4	25	0,04
	х	169,5	6,2	1,2	25	0,04
Біг на 60м (с)	д	11,4	0,3	0,06	1,1	0,03
	х	10,9	0,6	0,1	2,5	0,05
Човниковий біг на 4x9 м (с)	д	12,03	0,4	0,08	1,6	0,03
	х	11,6	0,4	0,07	1,5	0,03
Нахил тулуба в перед з упору лежачи (с)	д	13,6	2,1	0,4	8	0,15
	х	6,5	2,7	0,5	11	0,4

Проведені нами контрольні випробовування дозволили всебічно охарактеризувати фізичну підготовленість школярів за показниками витривалості, сили, швидкісно-силових якостей, швидкості, спритності та гнучкості.

Зівставлення середніх величин у показниках хлопчиків та дівчаток показало (таблиця 1), що хлопчики переважають дівчаток за абсолютними показниками у всіх видах, крім гнучкості.

Якщо показники фізичної підготовленості хлопчиків і дівчаток оцінити за нормативами державних тестів (за п'ятибальною системою), то результати тестувань у хлопчиків за такими видами випробовувань як 1500 м, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, біг на 60 м, човниковий біг 4x9 м оцінюються як «відмінно», аналогічною оцінкою у дівчаток оцінений результат проб у бігу на 1500 м. Стрибок в довжину з місця оцінюється в 4 бали, аналогічна оцінка й у дівчат. В 2 бали оцінюється в хлопчиків човниковий біг на 4x9 м, нахил тулуба вперед із положення сидячи та піднімання в сід за 1 хв., у дівчат цей вид оцінений аналогічно. Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, біг на 60 м та човниковий біг на 4x9 м у дівчат оцінений в 3 бали, а нахил тулуба – 5 балів.

Таким чином, за абсолютними показниками результат фізичної підготовленості хлопчиків є вищим, ніж у дівчаток, а за державними нормативами оцінки є на одному рівні – «задовільно».

Обов'язковим було порівняння середніх показників фізичної підготовленості дітей експериментальної та контрольної груп. Дані, отримані нами з попередніх розрахунків, показані у таблиці 2.

Порівнявши середні показники фізичної підготовленості учнів експериментальних груп, ми помітили, що показники фізичної підготовленості дітей із двох груп суттєво не відрізнялись, тому шкалою оцінки результатів за Сергієнка фізична підготовленість у п'ятикласників дослідних груп до експерименту знаходилась на середньому рівні.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика фізичної підготовленості дітей експериментальної та контрольної груп до експерименту

Види випробовувань	Експериментальна Група			Контрольна Група		
	S	R	Gv	S	R	Gv
Біг на 1500 м (хв)	7,9	1,95	6,3	8,4	3,2	9,5
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	11,6	16	34,8	11,8	14	29,9
Піднімання в сід за 1 хв. (раз)	26,0	10	10,0	25,1	13	13,3

Стрибок в довжину з місця (см)	157	46	7,4	161	50	7,9
Біг на 60 м (с)	11,2	1.93	4,5	11,2	1,9	4,5
Човниковий біг на 4x9 (с)	11,8	1,9	4,2	11,8	2,1	4,2
Нахил тулуба вперед з положення сядячи (см)	8,8	18	51,1	10,4	13	31,7

Таблиця 3

Порівняльна характеристика показників фізичної підготовленості хлопчиків та дівчаток дослідних груп до експерименту

Види випробовувань		Експериментальна група			Контрольна група		
		S	R	Gv	S	R	Gv
Біг на 1500 м (хв)	х	8,2	1,1	0,01	9,2	1,2	3,8
	д	7,6	1,6	4,9	7,8	6	8,8
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	х	15,6	6	27,7	14,9	7	13,8
	д	8,2	6	12,1	7,5	6	25,9
Стрибок у довжину з місця (см)	х	167	23	3,8	168	30	5,1
	д	144	25	5,2	145	25	5,5
Біг на 60 м (с)	х	10,4	2,4	6,3	10,9	2,4	6,4
	д	11,0	1,4	3,8	11,1	1,4	3,4
Піднімання в сід за 1 хв. (раз)	х	25,9	10	12,5	24,9	6	6,4
	д	24,3	5	5,7	24,5	7	10,5
Човниковий біг 4 x 9 (с)	х	11,7	10	3,7	11,8	1,2	3,2
	д	11,8	1,8	4,8	12,1	1,2	3,2
Нахил тулуба в упорі сядячи (см)	х	4,8	11	6,4	4,9	7	4,9
	д	13,5	9	17	15	7,2	3,5

Окрім цього, ми порівняли середні показники фізичної підготовленості хлопчиків та дівчаток дослідних груп до експерименту (таблиця 3).

Загальна оцінка індивідуальних результатів тестування здійснювалась за рейтинговою системою. Під час визначення рейтингу тестування оцінки, одержані за окремими видами тестування, спочатку перемножувались на коефіцієнти тестів, а потім підсумовувались. Підсумкову оцінку тестування порівнювали зі шкалою оцінки результатів випробовувань фізичної підготовленості.

Порівнявши фізичну підготовленість дітей різних соматотипів, ми зробили висновок про те, що їхня фізична підготовленість є

різною. Так, наприклад, учні мезоморфного типу показують вищі результати тестувань фізичної підготовки із вправ силового та швидкісно-силового характеру, учні ектоморфного типу – витривалості та гнучкості, ендоморфного типу – лише гнучкості. З таблиці 4 можна проаналізувати рівень фізичної підготовленості дітей із різною будовою тіла. Так, діти мезоморфного типу на «відмінно» виконують стрибок у довжину з місця, човниковий біг та згинання і розгинання рук в упорі лежачи; хлопчики у дівчаток останній норматив оцінюється оцінкою «добре». На «задовільно» діти виконують біг на 1500 м, як хлопчики, так і дівчатка, і така ж оцінка у хлопчиків з нормативу «Нахил тулуба вперед».

Таблиця 4

Фізична підготовленість дітей різних соматотипів до експерименту

№	Види випробування	Мезоморфний тип		Ектоморфний тип		Ендоморфний тип	
		S		S		S	
		х	д	х	д	х	д
1	Біг на 1500 м (хв.)	9.0	9.7	7.4	8.3	9.3	10.8
2	Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	16.3	9.1	10.0	7.0	14.7	7.0
3	Стрибок у довжину з місця	170.2	150.5	169.5	149.3	165.4	140.3
4	Біг на 60 м	10.3	11.0	10.7	11.4	11.5	11.7
5	Піднімання в сід за 1 хв.	30.1	27.2	25.7	23.2	20.3	20.0
6	Човниковий біг 4x9 м	11.4	11.7	11.5	12.0	12.1	12.5
7	Нахил тулуба вперед із положення сидячи	7.3	13.6	8.8	11.3	7.9	13.7

Діти ектоморфного типу на «відмінно» виконують біг на 1500 м та човниковий біг 4x9 м. Результати стрибка у довжину та нахилу тулуба вперед із положення сидячи у них оцінюється на оцінку «добре». На «задовільно» оцінюється в них згинання і розгинання рук в упорі лежачи, а піднімання тулуба на «незадовільно».

Низькі результати фізичної підготовленості з усіх контрольних нормативів показують діти ендоморфної будови тіла, виконуючи їх на «задовільно» та «незадовільно». Лише оцінка «відмінно» у дівчат із нормативу «Нахил тулуба вперед»; оцінка «добре» у хлопчиків за згинання і розгинання рук в упорі лежачи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах педагогічного експерименту рівень фізичної працездатності дітей 10-11 років експериментальних груп збільшився у 2 рази і відповідав рівню вище середнього.

Результати дослідження показують, що в умовах педагогічного експерименту значно покращився рівень соматичного здоров'я та фізичної підготовленості хлопчиків і дівчаток експериментальних груп, що свідчить про ефективність нашої методики щодо диференційованого фізичного навчання залежно від будови тіла школярів. Отже, можна зробити висновок, що найбільш фізично підготовлені ними є діти мезоморфного соматотипу.

Література

1. Ареф'єв В. Г., Столітенко В. В. Фізичне виховання в школі: навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 152 с.
2. Волков Л. В. Теория спортивного отбора: способности, одарённость, талант. Київ : Вежа, 1997. 126 с.
3. Волков Л. В. Методика виховання фізичних здібностей учнів. К. : Радянська школа, 1980. 104 с.
4. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: Пособие для учителя. Москва : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. 272 с.
5. Фалькова Н. В. Індивідуальний підхід у процесі фізичного виховання. *Фізичне виховання в школі*. 2002. №1 ст. 45-46.



УДК 37. 037:796. 011. 3

Божик М. В.,
к. пед. н.,
Лукашук Н. С.,
магістрант

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються особливості фізичного виховання школярів молодшого шкільного віку. Акцентується увага на погіршенні ряду показників здоров'я і фізичної підготовленості населення, особливо дітей молодшого шкільного віку. Доведено, що у школярів існує гострий дефіцит рухової активності і спостерігається тенденція до її подальшого зниження, наслідком чого є виникнення цілого ряду захворювань. Вказується, що найбільш економічно вигідним та ефективним засобом виходу із кризи є фізична культура та спорт.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура та спорт, учні молодшого шкільного віку, здоров'я, фізичний стан, фізична підготовленість.

The article reveals the peculiarities of physical education of pupils of junior school age. The emphasis is on the improvement of a number of indicators of health and physical preparedness of the population, especially children of junior school age. It has been proved that there is an acute shortage of motor activity among pupils and there is a tendency towards its further decrease, and as a consequence it is the cause of a variety of diseases. It is indicated that physical culture and sports are the most cost-effective and effective means of overcoming the crisis.

Key words: physical education, physical culture and sports, pupils of junior school age, health, physical condition, physical preparedness

Постановка проблеми. За роки незалежності в Україні вжито чимало заходів щодо державної підтримки фізичного виховання

населення. У 1993 прийнято році Закон «Про фізичну культуру і спорт», який регламентує діяльність державних і громадських органів у цій галузі. Реалізовано Державну програму розвитку фізичної культури і спорту, затверджені і знову функціонують Державні тести і нормативи оцінок фізичної підготовки населення, розроблено Концепцію фізичного виховання в системі освіти, Державні вимоги до системи фізичного виховання дітей, учнів і студентської молоді, Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти, Положення про заліки з фізичного виховання, Державний стандарт освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я».

Загальновідомим є те, що ефективність системи фізичного виховання визначається рівнем її наукового, організаційного та програмно-нормативного забезпечення. Один із шляхів підвищення ефективності цієї системи полягає у розробці науково-обґрунтованих програм із фізичної культури для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Науковці висловлюють думку про недоцільність створення єдиної програми з фізичної культури, адже державні програми з фізичної культури школярів, хоч і націлені на виховання досконалого підростаючого покоління, не в стані врахувати всього різноманіття умов різних регіонів країни, що обумовлюють особливості фізичного стану дітей.

За останній час з'явилося багато різних шкільних програм із фізичної культури, що не мають під собою необхідного наукового підґрунтя, відзначаються вкрай неузгодженими і необґрунтованими підходами щодо змісту предмету «Фізична культура», його призначення, форм реалізації тощо.

Незважаючи на великий інтерес науковців до цієї проблеми, одним з недостатньо досліджених регіонів України є Тернопільщина, зі своїми екологічними, біологічними, соціальними особливостями та місцевими умовами. Саме ці особливості значною мірою визначають морфофункціональний та психічний статус людини, її фізичну підготовленість та працездатність, фізичний розвиток та стан здоров'я. Адже морфофункціональний, психічний і фізичний статус впливають на рухові можливості людини. Науковцями доведено, що неврахування рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості та стану здоров'я під час розробки програм з фізичної культури для окремих регіонів призводить до зниження ефективності процесу фізичного виховання.

Психолого-педагогічна і методична значущість цієї проблеми та її недостатня теоретична, методична і практична розробка для

фізичного виховання молодших школярів зумовили вибір теми дослідження, визначення мети та завдань наукового пошуку.

Мета дослідження вивчити стан проблематики у теорії і методиці фізичного виховання.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі *методи дослідження*: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значний комплекс впроваджених заходів, зокрема гігієнічних та соціальних, в Україні з роками прослідковується подальша тенденція до погіршення ряду показників здоров'я і фізичної підготовленості населення, особливо дітей молодшого шкільного віку [7, 9 та ін.]. Причому, як зазначає Л. Д. Глазиріна [3], чим молодший організм, тим, при решті рівних умов, він більш чутливий до дії зовнішніх впливів.

Науковець О. А. Ковальова (1997) зауважує, що найбільш ефективними уроками, які володіють оздоровчим ефектом, педагоги вважають комплексні уроки, а небезпечними – легкоатлетичні. У своїх дослідженнях І. А. Панін (2000), навпаки, розробив навчальні тести, оціночні нормативи та рекомендації щодо ефективності уроків фізичної культури з легкоатлетичною спрямованістю школярів.

Зокрема, П. С. Данчук [4] враховує, що найбільш педагогічним ефектом у фізкультурних заняттях з дівчатками і хлопчиками відіграють експериментальні програми з переважним змістом ігрового і комплексного характеру – комплексного, легкоатлетичного і ігрового. Подібної думки дотримується і група авторів [9], якою встановлено, що для школярів, які навчаються в загальноосвітніх школах, найбільший оздоровчий ефект мають уроки фізичної культури з ігровим і комплексним змістом навчального матеріалу.

Науковець О. С. Куц [9] вважає, що сьогодні навчальний процес не дозволяє вести заняття, спрямовані на вироблення витривалості, і увага повинна акцентуватися на розвитку швидкісно-силових якостей, а також швидкості, гнучкості і спритності. З метою підвищення аеробних можливостей автори рекомендують метод регламентованих вправ при ЧСС 160-170 уд/хв. до кінця вправи, інтервал відпочинку 1-3 хв. Для підвищення захисних властивостей організму автори вважають обов'язковими вправи на розтягування і на розслаблення. Подібної думки дотримуються І. М. Дуб (1999) та С. Б. Кулигін [8], пропонуючи оздоровчу програму з силовою та швидкісною направленістю.

Так, Ж. Г. Сотник [11] пропонує програму для удосконалення фізичної підготовленості через гнучкість. Програму складали вправи

з ритмічної і спортивної гімнастики, передбачені шкільною програмою.

Науковцями подаються рекомендації щодо змісту фізичного виховання і дозування навантажень, які часто не однакові і навіть протилежні. В. С. Дмитрієв із співавт. [5] рекомендують дозовані фізичні навантаження без конкретних рекомендацій щодо їх характеру. Дослідники Я. М. Ніфака [10] та О. М. Бельський і О. С. Чалий [1] як засіб реабілітації дітей та дорослого населення рекомендують плавання.

У дослідженнях С. М. Дмитренка (1998) йдеться про високу ефективність для зміцнення здоров'я школярів введення третього уроку фізичної культури із спрямованістю на розвиток фізичних якостей школярів. У процесі фізичного виховання учнів також рекомендується використовувати медико-біологічні засоби відновлення, зокрема спіруліну.

Програма фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку загальноосвітньої школи не враховує особливостей сучасної екологічної ситуації у місцях розташування спортивних споруд і, як наслідок, не подає жодних інструкцій щодо цілеспрямованого використання засобів фізичної культури для оптимізації процесу фізичного виховання школярів з екологічно несприятливих регіонів.

Таким чином, традиційна практика планування й використання в навчальному процесі засобів фізичного виховання не детермінує ефективний приріст більшості показників фізичного стану школярів. Так, у дітей з екологічно несприятливих регіонів рівень фізичної підготовленості в середньому на 10-15 % нижчий, а захворюваність в 1,5-2 рази вища, ніж у їх однолітків із благополучних районів. До того ж, кількість ослаблених дітей у таких випадках складає 60-65 %.

Результати наукових досліджень О. М. Афонька (1995) показують, що ефективним засобом масового оздоровлення школярів є фізичні вправи аеробного характеру.

Подібних висновків дійшов В. В. Чижик (1996). Він рекомендує використовувати вправи аеробного характеру (біг, біг на лижах, спортивні ігри), тривалість яких помірно зростає з 5 до 30 хвилин протягом навчального року. Науковець В. І. Завацький [6] також для підвищення фізичної працездатності організму підлітків рекомендує використовувати насамперед фізичні навантаження аеробного характеру.

У цьому спектрі наукових спостережень важливо акцентувати дискурс про те, що фізичні навантаження аеробної спрямованості, які розвивають фізичні якості й підвищують функціональну

підготовленість учнів, сприяють також зміцненню здоров'я школярів. Відсоток таких вправ, як засвідчили дослідження, повинна складати до 75 % загального обсягу засобів фізичного виховання [11].

Наукове осмислення особливостей занять із фізичного виховання, значимості його складників та їх співвіднесеності становить інтерес для науковців. Зокрема, О. С. Куцу [9] вдалося об'єктивувати оптимальний розподіл часу, який відводиться на виконання вправ різної спрямованості, а саме: 50% загального часу відводиться на розвиток швидкісних та швидкісно-силових якостей, 25% – на виховання сили та витривалості і 25% – на розвиток гнучкості та спритності.

Опірність дії несприятливих факторів організму, на думку К. П. Козлової [7], можна підвищити за допомогою засобів фізичної культури. Дослідниця рекомендує для школярів віком 10 років на розвиток швидкісно-силових якостей у хлопчиків відводити 35 % обсягу фізичних навантажень, у дівчаток – 30 %, загальна витривалість відповідно 25% і 20%, на силову підготовку – 15 % і 15 %, на розвиток моторності, спритності та гнучкості – по 10 %. Особлива увага на заняттях з учнями повинна звертатись на відповідність тренувальних навантажень фізіологічним можливостям їх організму.

У своїх дослідженнях М. А. Галайдюк (1998) розробив організаційно-методичні засади фізичного виховання школярів під час позакласних форм занять, спрямовані на підвищення фізичної підготовленості і зміцнення здоров'я школярів.

Науковець Ю. Ю. Цюпак (1999) теоретично обґрунтував та експериментально перевірів ефективність методики формування здорового способу життя та її вплив на рівень здоров'я молодших школярів у сільській місцевості.

Зокрема, В. В. Пантік (2000) розробив та обґрунтував технологію формування мотивації до занять фізичними вправами дівчат 11-15 років.

У власних наукових розвідках В. В. Веселова (2000) обґрунтувала шляхи поліпшення резервних можливостей організму хлопчиків середнього шкільного віку засобами фізичного виховання. Теоретичні та методичні положення дослідження застосовані до основи розробки корекції програмного забезпечення процесу фізичного виховання школярів, які постійно проживають за негативних умов довкілля, з урахуванням їх фізичного стану.

Проте, як відзначено вище та за даними досліджень В. В. Чижика (1996), функціональні можливості школярів знижені і

тому використання фізичних навантажень повинне бути обмеженим з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей організму. Отже, виникає питання дозування навантажень. У своїх дослідженнях В. В. Чижик використовував інтенсивність навантажень у діапазоні 130-150 уд/хв. Така робота забезпечує інтенсивність енергетичних процесів підлітків близько 50 % МПК і належить до зони помірної інтенсивності.

Дослідження А. А. Гужаловського [2] встановлюють оптимальні норми навантажень для розвитку аеробних можливостей учнів I-IX класів на уроках фізичної культури в школах. Було встановлено, що, незалежно від віку дітей, найбільш широкий спектр впливу на організм мали помірні навантаження. При цьому підкреслюється, що особливо ретельної розробки потребують вправи аеробного характеру, котрі, в порівнянні з вправами іншої направленості, більшою мірою можуть супроводжуватися підвищенням загальної неспецифічної стійкості організму.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. На сьогодні в Україні достатньо теоретично розроблені законодавчі та програмно-нормативні основи фізичного виховання різних верств населення, в тому числі школярів. Проте більшість з цих документів не знайшли свого практичного втілення у складних соціально-економічних умовах.

2. Нестабільність в суспільстві, умови виховання у сім'ї, недоліки в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, несприятливе побутове оточення – все це негативно позначається на фізичному здоров'ї підростаючого покоління. У школярів існує гострий дефіцит рухової активності і спостерігається тенденція до її подальшого зниження, і як наслідок виникнення цілого ряду захворювань. У такій ситуації найбільш економічно вигідним та ефективним засобом виходу із кризи є фізична культура і спорт.

3. Умови, що склались у суспільстві, не сприяють ефективному вирішенню поставлених перед фізичним вихованням завдань. Про це свідчить погіршення стану здоров'я, зниження показників фізичної підготовленості і функціональних можливостей, а також окремі психологічні відхилення у школярів.

4. Рухова активність є основним фактором підвищення рівня фізичного стану й адаптації організму до несприятливих умов навколишнього середовища, зокрема фізичні навантаження підвищують неспецифічну стійкість до різноманітних стресорів.

5. Сьогодні ведуться активні пошуки нових форм, засобів і методів, які б дозволили підвищити фізичний стан та здоров'я дітей

шкільного віку.

Література

1. Бельський О. М., Чалий О. С. Використання комплексного підходу в методиці позаурочних занять оздоровчою фізичною культурою і спортом *Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: матеріали I республіканської конференції*. Луцьк, 1994. С. 445-446.
2. Гужаловский А. А. Состояние и пути развития резервных возможностей организма учащихся 7-15 лет, средством физической культуры *Вестник спортивной Беларуси*. 1995. №3. С. 40-43.
3. Глазырина Л. Д. Повышая сопротивляемость радиационному воздействию *Физическая культура в школе*. 1991. №10. С. 46-47.
4. Данчук П. С. Особенности ФВ школьников 7-9 лет, проживающих в зоне повышенной радиоактивности: дис. . . канд. пед. наук. Москва, 1993. 195 с.
5. Дмитриев В. С., Калинин Л. А., Разумовский Е. А. Особенности физической реабилитации населения территории «Чернобыльского следа». *Матеріали міжнародної наук - пр. конф. «Фізична культура, спорт та здоров'я нації»*. Вінниця, 1994. Ч. II. С. 279-280.
6. Завацький В. І., Грейда Б. П., Зимовін А. І., Павлів П. В. Соціальні та медико-біологічні особливості життєдіяльності дітей і дорослого населення. Луцьк : Надстир'я, 1994. 149 с.
7. Козлова К. П. Методика фізичного виховання школярів. Вінниця, 1996. 56 с.
8. Кулигін С. Б. Результаты использования оздоровительной программы со скоростной направленностью для подростков *Физическое воспитание студентов творческих специальностей*. 2001. № 4. С. 35-38.
9. Куц О. С. Особливості змісту фізичного виховання школярів. Київ: Континент ПРИМ, 1994. 143с.
10. Ніфака Я. М. Плавання – засіб реабілітації дітей та дорослого населення *Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: Матеріали I республіканської конференції*. Луцьк : Надстир'я, 1994. С. 441–420.
11. Сотник Ж. Г. Сучасні підходи до фізичного виховання школярів *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2001. № 15. С. 24–27.



УДК 373. 5. 016:796:37. 091. 32

Мовчан І. А.,
магістрант

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛОВОГО ТРЕНУВАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті представлено загальні вимоги, різновиди та варіанти колового тренування, які доцільно застосовувати на заняттях із фізичного виховання в навчальних закладах.

Ключові слова: *колове тренування, старшокласники, фізична підготовленість, фізичне виховання, загальноосвітні навчальні заклади.*

The article presents the general requirements of the variety and options of circuit training that are appropriate to apply in educational institutions.

Key words: *circuit training, senior pupils, physical preparedness, physical education, public educational institutions.*

Постановка проблеми. У цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» на 2012-2017 роки підкреслюється велика роль фізичної культури і спорту в духовному і фізичному вихованні наших людей, у підготовці молоді до високопродуктивної праці і захисту Батьківщини. Тому сьогодні найбільш актуальним і важливим є пошук нових, науково обґрунтованих, ефективних форм, засобів і методів фізичного виховання, що відповідають вимогам науково-технічного прогресу сучасності.

Однією з таких організаційно-методичних форм, що в останні роки отримала широке використання у фізичному вихованні і спорті, є тренування коловим методом. Воно виникло як організаційно-методичний метод виконання фізичних вправ, що спрямований на комплексне виховання рухових якостей людей [1; 3; 7].

Розрізняють три основні різновиди методу колового тренування:

1) за методом безперервної вправи (переважна спрямованість на витривалість) [2; 4];

2) за методом інтервальної вправи з жорсткими інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на силову і швидкісну витривалість) [5; 6];

3) за методом інтервальної вправи з повними інтервалами відпочинку (переважна спрямованість на силу, спритність і спеціалізовану витривалість).

Колове тренування за методом безперервної роботи проводиться без перерв і складається з декількох повторень проходження кола в залежності від кількості станцій та має наступні варіанти:

Варіант 1. Вправи проводяться без пауз у момент виконання їх в комплексі і між колами.

Варіант 2. Вправи проводяться без пауз, але з цільовим часом.

Варіант 3. Вправи проводяться без перерв із стандартизованим часом тренування і стандартною кількістю повторень, але з різною кількістю проходження кіл.

Мета дослідження – розробити науково обгрунтовану програму розвитку фізичних якостей старшокласників на уроках фізичної культури.

Завдання дослідження – розробити програму розвитку фізичних якостей старшокласників із використанням засобів різних модулів шкільної програми та перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення завдання, поставленого в роботі, проводилося експериментальне дослідження. В експерименті взяли участь учні 10-11-х класів загальноосвітніх шкіл №1 й №3 м. Теофіполя.

За час проведення педагогічного експерименту було проведено по 16 уроків фізичної культури як у контрольному, так і в експериментальному класах.

Для учнів експериментального класу була розроблена програма комплексного розвитку фізичних якостей за методом колового тренування.

Реалізація експериментальної програми мала свої особливості.

По-перше, виконання вправ комплексу проводилось у різних частинах уроку.

По-друге, зміст вправ на станціях був максимально наближений до навчальних завдань уроку.

Уроки фізичної культури в контрольному класі проводились за загальноприйнятою методикою.

Аналіз результатів фізичної підготовленості учнів контрольного і експериментального класів показав, що до початку формувального експерименту вони не відрізнялись (таблиця 1).

Аналіз показників фізичної підготовленості після експерименту показує, що результат у стрибках в довжину з місця в контрольному класі практично не змінився (до експерименту був $185,2 \pm 1,4$ см, після експерименту $191,5 \pm 1,4$, $P > 0,1$); в експериментальному класі результат у стрибку в висоту з місця збільшився на $+20,2$ см ($P < 0,05$).

Результати у згинання і розгинання рук в упорі лежачи на підлозі також були суттєво вищими в експериментальному класі ($+12,1$ разів більше, $P < 0,01$), у контрольному - лише на $+2,3$ рази більше ($P > 0,1$).

Результати з піднімання тулуба у сід за 1 хвилини в експериментальному класі підвищились на $+5,5$ рази ($P < 0,01$), а в контрольному лише на $+2,3$ рази ($P > 0,1$).

Показники розвитку спритності (час пробігання човникового бігу 4×9 м) в експериментальному класі покращився на $1,2$ с. ($P < 0,05$); в контрольному – лише на $0,4$ с ($P > 0,1$).

Аналогічні зміни відбулися і в показниках рухливості кульшових суглобів. В експериментальному класі рухливість в кульшових суглобах покращилась на $+3,5$ см. ($P < 0,01$), у контрольному лише на $+1,4$ см. ($P > 0,1$).

Таблиця 1

Результати фізичної підготовленості учнів експериментального і контрольного класів

№ з/п		Клас	До експерименту		Після експерименту		Приріст результатів	Достовірність розрізень
			$S \pm m$	δ	$S \pm m$	δ		
1.	Стрибок у довжину з місця (см)	Е	$182,4 \pm 1,5$	$\pm 5,8$	$202,6 \pm 1,5$	$\pm 6,0$	$+20,2$	$P < 0,05$
		К	$185,2 \pm 1,4$	$\pm 5,9$	$191,5 \pm 1,4$	$\pm 5,8$	$+6,3$	$P > 0,1$
2.	Згинання і розгинання рук в упорі лежачи на підлозі, разів	Е	$15,8 \pm 0,96$	$\pm 3,7$	$27,9 \pm 1,32$	$\pm 5,1$	$+12,1$	$P < 0,01$
		К	$162 \pm 0,8$	$\pm 3,2$	$185 \pm 1,05$	$\pm 4,2$	$+2,3$	$P > 0,1$
3.	Піднімання тулуба у сід за 1 хв., разів	Е	$16,1 \pm 1,27$	$\pm 4,9$	$21,6 \pm 1,29$	$\pm 5,0$	$+5,5$	$P < 0,01$
		К	$17,0 \pm 1,5$	$\pm 5,0$	$19,3 \pm 1,30$	$\pm 5,2$	$+2,3$	$P > 0,1$

4.	Човниковий біг 4 x 9 м, с	E	10,5±0,31	±1,2	9,3±0,36	±1,4	-1,2	P<0,05
		K	10,6±0,27	±1,1	10,2±0,32	±1,3	-0,4	P>0,1
5.	Нахил тулуба із положення сидячи, см	E	7,2±0,59	±2,3	10,7±0,67	±2,6	+3,5	P<0,01
		K	7,4±0,60	±2,4	8,8±0,70	±2,8	+1,4	P>0,1

Результати у згинання і розгинання рук в упорі лежачи на підлозі також були значно вищими в експериментальному класі (+12,1 разів більше, P<0,01), у контрольному - лише на +2,3 рази більше (P>0,1).

Результати з піднімання тулуба у сід за 1 хвилину в експериментальному класі підвищились на +5,5 рази (P<0,01), а в контрольній групі лише на +2,3 рази (P>0,1).

Показники розвитку спритності (час пробігання човникового бігу 4 x 9 м) в експериментальному класі покращився на 1,2 с. (P<0,05); в контрольному – лише на 0,4 с (P>0,1).

Аналогічні зміни відбулися і в показниках рухливості кульшових суглобів. В експериментальному класі рухливість у кульшових суглобах покращилась на +3,5 см. (P<0,01), в контрольному лише на +1,4 см. (P>0,1).

Таким чином, можна стверджувати, що використання методу колового тренування на уроках фізичної культури позитивно впливає на фізичну підготовленість учнів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Основні переваги цих варіантів кругового тренування полягають у наступному:

- вони є найбільш простою і зручною проміжною формою, що полегшує впровадження кругового тренування в навчальні заняття;
- вчитель має велику можливість зосередити свою увагу на вирішенні основних завдань фізичного виховання учнів;
- концентрується увага учнів на чітко усвідомленому і правильному виконанні самої вправи на станції;
- заняття спрощуються, зважаючи на відсутність обліку, та стають доступними для тих, хто не був ознайомлений з використанням кругового тренування;
- полегшуються організація та контроль за виконанням вправ на станціях;
- виховуються самостійність, свідомість, ініціатива, підвищується відповідальність кожного учня й класу в цілому.

Література

1. Астахов А. И. Приглашение на уроки с круговой тренировкой *Физическая культура в школе*. 1987. №12. С. 20–23.
2. Бачинська Н. В., Ніколенко В. А. Особливості використання кругового тренування для розвитку фізичних якостей: начальньо-методичний посібник Д. : 2017. С. 156–162.
3. Гуревич И. А. Круговая тренировка при развитии физических качеств: 4-е изд. перераб. и доп. Минск: Высшая школа. 2005. 246 с.
4. Захаров Е. Н. та ін. Енциклопедія фізичної підготовки: методичні основи розвитку фізичних якостей. М. : Ленос, 1994. 368 с.
5. Ким Т. К. Модификация «круговой тренировки» и ее комплексирование с другими методическими подходами в физическом воспитании детей младшего школьного возраста: автореф. дисс...к. пед. н. М., 2004. 24 с.
6. Солонкин А. А. Технология применения круговой тренировки на учебных занятиях для развития специальных двигательных способностей у студентов различных специализаций колледжа физической культуры: автореф. дисс...к. п. н. Смоленск, 2002. 25 с.
7. Шолих М. Теоритические, методические и организационные основы одной из современных форм использования физических упражнений (на занятиях физического воспитания и спортивной тренировке). М. : Издательство «Физкультура и спорт», 2006. 156 с.



УДК 373. 5. 015. 31:796. 011. 3

Савін В. С.,
магістрант

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто цінність теоретичних знань у галузі фізичної культури як інструменту активізації пізнавальної діяльності учнів 9-х класів, а також їх зацікавленого ставлення до відповідних знань у цій навчальній дисципліні.

Ключові слова: теоретичні знання, фізична культура, школярі середніх класів, цінність знань.

In the paper value of theoretical knowledge in the field of physical culture as an instrument for activating the cognitive activity of 9th grade pupils, as well as their interest in relevant knowledge in this discipline is considered.

Key words: theoretical knowledge, physical culture, schoolchildren of middle classes, value of knowledge.

Постановка проблеми. Процес фізичного виховання школярів згідно з навчальною програмою «Фізична культура учнів 5-9 класів» передбачає оволодіння ними певного обсягу знань, відомостей, інформації з фізичної культури та спорту, що представлені в розділі «Теоретико-методичні знання» [7, 176 с.].

У науково-методичній літературі погляди вчених розділилися щодо самого поняття «фізкультурна освіта». Так, наприклад, Л. М. Матвеев, Б. М. Шиян, характеризуючи фізичне виховання як педагогічний процес, виділяють дві групи рівноцінних завдань, що мають вирішуватися в його ході:

а) забезпечення оптимального розвитку притаманних людині фізичних якостей;

б) здійснення фізичної освіти, що являє собою засвоєння людиною в процесі спеціального навчання системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідного в житті фонду рухових умінь і навичок і пов'язаних із ними базових знань науково-практичного характеру [4; 8].

Проведений нами аналіз науково-методичної літератури з питань змісту й методики формування теоретичних знань учнів на уроках фізичної культури показав, що вони не отримали достатнього теоретичного обґрунтування. Ученими, як правило, досліджувалися окремі аспекти фізичного виховання. Практично відсутні роботи, щодо відбору оптимального співвідношення обсягу теоретичного й практичного навчального матеріалу, який має бути засвоєний учнями середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

Г. Л. Апанасенко вважає, що головним завданням фізичного виховання школярів має бути розвиток і збереження фізичних якостей, а формування рухових умінь і навичок повинно носити другорядний характер [1, с. 106–107].

У такому випадку фізкультурна освіта відходить на другий план, а оздоровча спрямованість набуває першочергового значення в системі фізичного виховання дітей та молоді.

З іншого боку, частина науковців, відстоюючи освітню спрямованість процесу фізичного виховання, першочергового значення надають теоретичному компоненту фізкультурної освіти [2, с. 112-114; 3, с. 10–11; 5, с. 227-232; 6. с. 25–28 та ін].

Таким чином, дискусійними є питання:

1) що саме є провідним компонентом навчально-виховного процесу з фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах: фізкультурна освіта, розвиток фізичних якостей чи зміцнення здоров'я?

2) який саме обсяг рухових умінь і навичок повинні засвоїти учні протягом навчання у школі?

3) яке має бути співвідношення навчального часу, що виділяється на практичний і теоретичний компоненти фізкультурної освіти?

4) які саме теоретичні теми повинні вивчатись, у якому обсязі та на якому етапі навчання?

5) що повинні знати, уміти, могли учні початкової, основної та середньої школи?

Мета дослідження – обґрунтування педагогічних умов озброєння учнів 5-9 класів теоретичними знаннями з фізичної культури.

Відповідно до мети дослідження в роботі вирішувались такі завдання:

1. Визначити рівень теоретичної підготовленості учнів 9 класу.

2. Розробити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови теоретичної підготовки учнів 5-9 класів на уроках фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення рівня теоретичних знань учнів із фізичної культури нами було розроблено 40 тестових питань, які охоплюють теоретико-методичні знання навчальної програми учнів 5-9 класів. Умовно вони були поділені на 4 блоки теоретичних знань (табл. 1).

У теоретичному тестуванні взяли участь учні 9-х класів, м. Кременця у кількості 75 чоловік (38 хлопців й 37 дівчат).

Критеріями оцінки рівня навчальних досягнень у засвоєнні теоретичних знань були такі відсотки:

Високий рівень знань – 90-100 %; достатній – 89-65; середній – 64-35; низький – 34 і нижче.

З таблиці 1 видно, що жоден із учасників тестування в цілому за всіма блоками не володіє теоретико-методичними знаннями на високому рівні.

Із блоку теоретичних знань медико-біологічного спрямування у хлопців він склав 39,5 %, у дівчат 45,9 % (достатній рівень

навчальних досягнень); середній – 55,2 % у хлопців, 51,4 % у дівчат; низький – відповідно 5,3 % і 2,7 %.

Таким чином, можна стверджувати, що теоретико-методичні знання з блоку медико-біологічного спрямування учні засвоїли на достатньому й середньому рівнях.

Рівень засвоєння знань з історії сучасних олімпійських ігор був вищим у хлопців (47,4 % – достатній рівень), у дівчат 29,7 % – достатній рівень і 13,5 % – низький рівень знань.

Хлопці краще володіють знаннями з визначення понять про фізичні якості, а також методику їх розвитку (55,3 % – достатній рівень). У дівчат 59,5 % на середньому рівні і 8,1 % на низькому.

Таблиця 1

Результати теоретико-методичних знань учнів

№ з/п	Блоки теоретичних знань	Стать	Рівні навчальних досягнень (у %)			
			Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	<i>Медико-біологічні знання:</i> поняття «здоров'я»; руховий режим; правила гігієни і санітарії; основи самоконтролю; ознаки перевтоми; основи раціонального харчування	ч 38	–	15 39,5	21 55,2	2 5,3
		ж 37	–	17 45,9	19 51,4	1 2,7
2.	<i>Теоретичні знання з історії сучасних Олімпійських ігор:</i> Олімпійські ігри в Стародавній Греції; відродження Олімпійських ігор сучасності; символіка Олімпійських ігор; визначні спортивні досягнення олімпійців	ч 38	–	18 47,4	19 50,0	1 2,6
		ж 37	–	11 29,7	21 56,8	5 13,5
3.	<i>Основні поняття про фізичні якості та методику їх розвитку і контролю (визначення):</i> «методика виховання фізичних якостей»; «контроль розвитку фізичних якостей».	ч 38	–	21 55,3	16 42,1	1 2,6
		ж 37	–	12 32,4	22 59,5	3 8,1
4.	<i>Теоретичні знання учнів щодо самостійних занять фізичними вправами:</i> форми самостійних занять; засоби самостійних занять; умови проведення занять	ч 38	–	23 60,6	14 36,8	1 2,6
		ж 37	–	14 37,8	19 51,4	4 10,8

Аналогічний рівень знань був виявлений і з блоку теоретичних знань учнів щодо умінь самостійно займатися фізичними вправами.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Тестова оцінка учнів 9-х класів з розділу «Теоретико-методичні знання» дозволила отримати об'єктивні дані щодо глибини засвоєння знань за кожним окремим блоком.

Результати дослідження показали, що учні 9 класу володіють теоретико-методичними знаннями переважно на достатньому і середньому рівнях, що свідчить про достатню освітньо-педагогічну діяльність вчителів у орієнтації школярів середніх класів на соціальну та індивідуальну цінність теоретичних знань фізичної культури, їх важливості для зміцнення здоров'я й власного самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці змісту й удосконаленні методики озброєння школярів теоретико-методичними знаннями на уроках фізичної культури.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Валеологические принципы физического воспитания *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. Збірник наукових праць Міжнародного університету «РЕГІ» імені академіка Степана Дем'янчука*. Рівне : Принт Хауз, 2001. С. 106–107.

2. Кінденко В. П. Застосування теоретичних знань на уроках фізичної культури в основній школі *Шляхи оптимізації практичної результативності процесу фізичного виховання школярів*. Хотин – Кам'янець-Подільський, 2000. С. 112-114.

3. Киреев В. Л. Новый подход к преподаванию теоретических знаний *Физическая культура в школе*. 2010. №7. С. 10–11.

4. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры: учеб. для ин-тов физ. культуры. Москва : Физкультура и спорт, 1991. 543 с.

5. Саїнчук М. Ціннісна орієнтація старшокласників до отримання теоретичних знань із фізичної культури *Молода спортивна наука України*. Львів. Т. 2. 2011. С. 227-232.

6. Сінгаєвський С. М. Фізичне виховання школярів (теоретична підготовка) *Фізичне виховання в школі*. 1999. № 2. С. 25–28.

7. Фізична культура в школі : методичний посібник / за загальною редакцією С. М. Дятленка. Київ : Літера ЛТД, 2009. 176 с.

8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 248 с.



УДК 371. 72

Божик М. В.,
к. пед. н.
Тарасюк А. В.,
магістрант

ЗАКОНОМІРНОСТІ ФІЗИЧНОГО ТА ФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗМУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості фізичного стану, здоров'я та закономірності фізичного та фізіологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *фізичний стан, здоров'я, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, діти молодшого шкільного віку.*

The article analyzes the peculiarities of physical condition, health and regularities of physical and physiological development of children of junior school age.

Key words: *physical condition, health, physical education, healthy lifestyle, children of junior school age.*

Постановка проблеми. Пошук оптимальних шляхів залучення молодого покоління до систематичних занять фізичними вправами впливає з основ перебудови національної школи, де великого значення надається фізичному розвитку, загартуванню та зміцненню здоров'я дітей.

Важливим у реалізації системи фізичного виховання дітей є знання їх особистісних якостей, фізичного і психічного здоров'я, стійкості нервової системи до різних видів подразнень, витривалості, інтересів і можливостей. Враховуючи анатомо-фізіологічні особливості дитини, можна в потрібному напрямку впливати на її розвиток. Нормальний розумовий та фізичний розвиток дитини можливий за умови забезпечення оптимального рухового режиму. Це особливо важливо для учнів молодших класів, тому що

необхідність активного рухового режиму у дітей раннього віку обумовлена анатомо-фізіологічними, психологічними й соціальними закономірностями. Саме для цього віку характерні інтенсивний ріст і становлення основних органів і функцій організму [2; 3; 5; 6].

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік характеризується відносно рівномірним розвитком опорно-рухового апарату. Але інтенсивність окремих ознак є різноманітною. Так, довжина тіла збільшується в цей період більшою мірою, ніж маса тіла. Відбуваються зміни і в пропорціях тіла: змінюється грудна клітка й довжина тіла, ноги стають відносно довшими. У дітей цього віку продовжується окостеніння скелета, поступово формуються шийний і грудний хребет (до 12 років). М'язи мають тонкі волокна, невелику кількість білка й жиру.

Дані розвитку молодого організму використовуються для раціонального формування фізичних навантажень, які здійснюються згідно з віковими особливостями дітей і особливостями різних видів фізичних вправ. На основі цих даних будується педагогічний і медичний контроль у процесі фізичного виховання школярів. Для нормального планування фізичних навантажень необхідно враховувати ряд факторів, які впливають на закономірність розвитку організму. Без урахування цих факторів планування позитивних зрушень в органах і системах організму під впливом фізичних навантажень може бути ефективним. До факторів, які позитивно чи негативно впливають на розвиток молодого організму, слід віднести акселерацію, гіподинамію, гетерохронізм, забрудненість навколишнього середовища.

Особливостями будови і розвитку скелета молодших школярів є те, що окостеніння в цьому віці ще не закінчене, причому ці процеси проходять нерівномірно. Поступово формуються шийний і грудний хребет (до 7 років), поперековий (до 12 років). Хребет, опора тулуба, у молодших школярів гнучкий і рухливий. Це обумовлено тим, що він містить ще багато хрящової тканини. Через значну рухливість і гнучкість хребта часто бувають випадки деформації нормальних його згинів. Це потрібно враховувати при плануванні і проведенні педагогічного процесу у фізичному вихованні. Різні поштовхи під час приземлення з великої висоти, нерівномірне навантаження на нижні кінцівки можуть негативно вплинути на зміщення кісток тазу і їх ріст. Крім того, великі фізичні навантаження можуть бути причиною формування плоскостопості у дітей.

М'язи у дітей містять більше води і менше твердих ресурсів, ніж у дорослих. Тому вони дуже еластичні і рухливі у суглобах [1]. Інтенсивний розвиток м'язової системи кісток

відбувається з 6-7 років, коли дитина починає систематично привчатись до писання, ліплення, малювання. Розвиток згиначів випереджає розвиток розгиначів. Із віком збільшується не тільки вага м'язів, але й змінюються їх фізико-хімічні властивості, збагачуються іннерваційні відношення. Сила м'язів стає більшою і, крім того, в молодшому шкільному віці сила м'язів у дівчаток менша, ніж у хлопчиків.

Приріст сили, пов'язаний з віковими змінами, відбувається деякою мірою незалежно від фізичних навантажень [4]. Але під впливом фізичних занять сила м'язів у віковому аспекті збільшується значно швидше. Вікові особливості дітей обмежують застосування силових вправ на уроках фізичної культури. Силові і особливо статичні вправи викликають у дітей розвиток гальмівних процесів. Короткочасні швидко-силові вправи молодші школярі виконують досить легко. Тому на заняттях із дітьми 7 – 10 років застосовуються стрибкові, акробатичні вправи, а також динамічні вправи на гімнастичних приладах.

У молодшому шкільному віці м'язи тулуба ще погано фіксують хребет у статичних позах, тому постава молодших школярів ще не є сталою. У них легко виникають функціональні, тимчасові асиметричні положення тіла. У дітей найчастіше сила м'язів правої сторони тулуба і правих кінцівок стає більшою, ніж сила м'язів лівої сторони. Тому у школярів з дуже вираженою односторонньою силою м'язів може розвиватись бокове викривлення хребта – сколіоз. Для запобігання цих процесів фізичні вправи формують м'язовий корсет. При перевантаженні м'язів нижніх кінцівок (при зловживанні статичними вправами у стоячому положенні, тривалим навантаженням у ходьбі, бігу і т. д.) у дитини може виникнути не тільки деформація кісток стопи, а й деформація в колінних, гомілкостопних суглобах, інші відхилення.

Морфологічні особливості рухового апарату, висока еластичність зв'язок і м'язів, велика рухливість хребта сприяють успішному виконанню вправ, які розвивають гнучкість і спритність. Найбільші темпи розвитку гнучкості спостерігаються у віці від 7 до 10 років. Найпізніше розвивається витривалість [7, 11].

У вікових змінах рухової функції головне місце належить центральній нервовій системі і, перш за все, – корі великих півкуль. У молодшому шкільному віці діти легко оволодівають складними формами рухів. Пояснюється це тим, що у 7-8 років вища нервова діяльність дитини досягає високого розвитку. Але функціональні показники нервової системи ще не зовсім досконалі. Для дітей цього віку характерна невелика сила нервових

процесів, особливо внутрішнього гальмування. Тому рухи вони краще засвоюють у загальному вигляді.

У молодших школярів спостерігається порівняно невелика працездатність нервових клітин. Тому при дії сильних, одноманітних і довго діючих подразників у них легко розвивається поза межне гальмування [10]. Внаслідок цього діти молодшого шкільного віку відрізняються незначною витривалістю. Повільний біг може з успіхом використовуватись у якості основного засобу розвитку загальної витривалості уже в молодшому шкільному віці.

Рухові навички у 7-10-річних дітей виробляються швидко. Цьому сприяє висока збудливість і пластичність центральної нервової системи [9].

Серце у дітей швидко збуджується. Воно має здатність пристосовуватися до фізичних навантажень, але разом з тим, його діяльність нестійка. Тривалі фізичні й психічні навантаження можуть негативно вплинути на діяльність серця, викликати різні патологічні явища в серцевому м'язі та судинах. Тому різні навантаження потрібно дозувати, зважаючи на вікові особливості і стан здоров'я дитини. Дуже важливим є дотримання систематичності занять фізичними вправами.

У молодших школярів частота пульсу висока і досягає 90 – 95 у/хв. Однією з характерних особливостей дітей цього віку є те, що в них присутня аритмія, тобто нерівномірний режим роботи серця у стані спокою. М'язові волокна серця дитини молодшого шкільного віку розвинуті порівняно слабо. Тому сила скорочення серцевого м'яза відносно невелика.

Систолічний об'єм у дітей 7-8 років малий. Він досягає 20 – 25 мл, а у дорослих – 50-60 мл і більше. М'язова робота у дітей цього віку забезпечується за рахунок частоти серцевих скорочень, а не їх сили. Функціональні резерви серця у дітей значно нижчі, ніж у дорослих.

З віком у дітей удосконалюється система дихання [8]. Збільшується амплітуда грудної клітки, амплітуда дихальних рухів і ємність легень. Життєва ємність легень (ЖЕЛ) у хлопчиків 7 років складає в середньому 1440 мл, а у дівчаток – 1360 мл. У дітей 10 років відповідно 1900 мл у хлопчиків і 1700 мл – у дівчаток.

Дихання дітей цього віку відрізняється своєю нерівномірністю і порівняно великою частотою – 20-25 разів за хвилину. З віком частота дихання поступово зменшується. Дихальний центр у дітей легко збуджується, тому їх дихання значно прискорює свою частоту при психічних збудженнях і фізичних навантаженнях.

У молодшому шкільному віці, за показниками фізичного розвитку (зріст, вага, ЖЕЛ), хлопчики і дівчатка суттєвих розбіжностей не мають, але, якщо порівняти їх за функціональними показниками (вентиляція легень, максимальне споживання кисню за хвилину роботи, кисневий пульс), то необхідно відмітити, що функціональні можливості дівчаток, починаючи вже з перших класів, значно нижчі, ніж у хлопчиків цього віку. Ці відмінності свідчать про те, що функціональні можливості їх дихальної та серцево-судинної систем значно нижчі, ніж у хлопчиків [10].

При заняттях фізичними вправами з дітьми цього віку слід пам'ятати, що їх необхідно обмежувати у значних м'язових напруженнях, пов'язаних із тривалим збереженням тієї чи іншої нерухомої пози, перенесенням важких предметів. Разом з тим, тривале обмеження необхідної рухової активності приводить до атрофії м'язів, порушення постави і функцій внутрішніх органів, зниження психічної і фізичної працездатності, виникнення хронічних захворювань серцево-судинної систем та обміну речовин.

Кожен період життя людини характеризується тими чи іншими змінами в організмі, які підпорядковані не лише біологічним законам, а й зазнають значного впливу з боку умов навколишнього середовища. Протягом кожного вікового періоду життя людини відбуваються певні зміни антропометричних і морфологічних ознак. Перехід від одного до іншого періоду життя відбувається нерівномірно.

У науковій літературі наведено ряд даних про межі періоду молодшого шкільного віку відповідно до педагогічної мети фізичного виховання. До молодшого шкільного віку належать діти від 7 до 10 років. Проте в роботах деяких авторів молодший шкільний вік зазначено 7 – 11 років [11]. Критеріями таких періодизацій виступає комплекс ознак, який включає розміри тіла і органів, терміни окостеніння скелету, кількість наявних постійних зубів, ступінь розвитку залоз внутрішньої секреції, рівень розвитку рухових якостей та ін. В нашому дослідженні молодший шкільний вік – це 7-10 років, який характеризується рівномірністю процесів росту і розвитку. Ці дані використовуються в практичній педагогіці і гігієні.

Саме в молодшому шкільному віці інтенсивно розвиваються різні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру, закладається і зміцнюється фундамент здоров'я і розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності, що, у свою чергу, створює умови для активного та спрямованого формування і розвитку психічних функцій та інтелектуальних задатків дитини.

Формування особистості дитини йде в умовах єдності свідомості і діяльності. На початкових етапах людської історії діяльність проявлялася у різних формах рухової активності, практична реалізація якої істотно залежала (та й тепер залежить) від стану і розвитку фізичних якостей людини. Тому рухова активність у цей період життя виконує унікальну роль комплексного розвитку всіх аспектів цілісної особистості дитини (психологічного, інтелектуального, естетичного, морального), поступово підготовлюючи її до умов соціальних відносин, що ускладнюються [2; 3;, 7; 11].

У цьому віці діти легко виконують рухи за участю великих м'язових груп та з великою амплітудою і зазнають труднощів при виконанні точних і дрібних (із малою амплітудою) рухів. Саме в період 7 – 10 років життя закладаються основи культури рухів; успішно освоюються нові, раніше невідомі вправи і дії, фізкультурні знання. Здібності дітей до освоєння техніки рухів настільки великі, що багато нових рухових умінь освоюються без спеціального інструктажу [3, 11].

Відбувається зміна режиму життя, пов'язана з початком навчання в школі. Навчальна праця молодшого школяра характеризується такими особливостями: зміною форми проведення занять у порівнянні з дошкільними закладами; різким збільшенням загальної тривалості занять; «робочою» позою учня, оскільки переважає сидяче положення і різке збільшення малорухливості; інтелектуальною спрямованістю.

Докорінно змінюється весь уже сформований уклад життя дитини. Від неї вимагаються величезні зусилля для того, щоб адаптуватися до нового життєвого порядку. Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що високі фізичні або розумові навантаження в цьому віці порушують нормальну збудливість нервової системи, ведуть до усіляких зривів у вищій нервовій діяльності дітей.

У віці 7-10 років починають формуватися інтереси і нахили до визначених видів фізичної активності, виявляється специфіка індивідуальних моторних проявів, здібність до тих або інших видів спорту. А це створює умови для успішної фізкультурно-спортивної орієнтації школярів та визначення для кожного з них оптимального шляху фізичного вдосконалення.

Найбільш істотним моментом у фізичному вихованні дитини цього періоду життя є формування особистісного ставлення дитини до фізичного тренування, активної позиції у турботі про власне здоров'я, міцність і загартування свого тіла.

Фізичні вправи на уроках фізичної культури в загальноосвітній школі треба розглядати як засіб для розвитку в учнів уміння керувати своїми рухами, як засіб для розвитку рухових якостей, як засіб для вироблення у школярів сміливості, рішучості, рухової вправності й підготовки до трудової діяльності

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

Аналіз наукової та методичної літератури показав, що існують суперечливі підходи до побудови навчального процесу з фізичного виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи та розвитку фізичних якостей у дітей цього віку.

Високий рівень фізичного стану дітей є однією з умов доброго здоров'я. А причиною різноманітних відхилень у їх фізичному розвитку є недостатня рухова активність, що прогресує з кожним роком. Вирішення оздоровчих завдань у процесі фізичного виховання молодших школярів можливе за рахунок використання ефективних засобів фізичної культури та збільшення кількості годин на тиждень для занять з фізичного виховання.

Основні закономірності росту й розвитку дітей молодшого шкільного віку, стан їхнього здоров'я і особливості рухової підготовленості визначають вибір педагогічних прийомів впливу на організм учня залежно від конкретних завдань навчально-виховного процесу.

Література

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина, 1966. 89 с.
2. Вільчковський Е. С. Навчальна робота з фізичної культури в 1-3 класах. К. : Радянська школа, 1974. 224 с.
3. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков. Київ : Здоров'я, 1981. 120 с.
4. Дмитренко С. М. Вплив рухових режимів на фізичний стан молодших школярів, які проживають у зоні підвищеної радіації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. : 24. 00. 02 «Фізичне виховання, фізична культура різних груп населення». Луцьк, 1998. 18 с.
5. Дубогай А. Д. Информативность морфофункциональных показателей в оценке физического состояния младших школьников. *Теория и практика физической культуры*. 1986. № 9. С. 29-31.
6. Завацький В. І. Фізіологічна характеристика розвитку організму школярів. Монографія. Луцьк : Волинське обл. рекреаційно-видавниче підприємство «Надстир'я», 1994. 152 с.
7. Куц О. С. Леонова В. А., Розпутняк Б. Д. Системно-структурний підхід до розвитку фізичних якостей у школярів на

уроках фізичної культури в умовах підвищеної радіації // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. Збірник наукових праць. Луцьк : Медіа, 1999. С. 432-435.

8. Столітенко В. В. Воробей Г. В. Фізичне виховання молодших школярів. Київ : ІЗМН, 1997. С. 24-50.

9. Фарбер Д. А. Корниенко І. А., Санькин В. Д. Физиология школьника. М. : Педагогика, 1999. 168 с.

10. Хоменко Н. М. Формирование потребности в физическом совершенствовании у младших школьников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13. 00. 01. Київ, 1992. С. 4-12.

11. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Частина 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 248 с.



УДК 598. 2(477. 84)

Ткачук В. С.,
магістрантка

ВИДОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ПТАХІВ ВОДНО-БОЛОТНИХ УГІДЬ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ГОРБОГІР'Я

У статті висвітленні дані щодо аналізу чисельності орнітофауни водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я, а також описані типові представники, їх морфологічні та адаптаційні показники. Вивчено типи рослинності водно-болотних екосистем, які є невід'ємною складовою раціону харчування представленої орнітофауни. Зазначено види, які знаходяться на межі вимирання. Висвітлено результати антропогенного впливу на водно-болотні екосистеми цього регіону.

Ключові слова: водно-болотні угіддя, Кременецьке горбогір'я, орнітофауна, гуска сіра, ластівка берегова, череняка велика, мартин жовтоногий, чайка звичайна, плиска біла.

The article presents information on the analysis of the size of the ornithofauna of the wetlands of the Kremenets settlement, as well as

typical representatives, their morphological and adaptation indicators. The types of vegetation of wetlands ecosystems are studied, which are an integral part of the diet of the presented ornithofauna. These species are on the verge of extinction. The results of anthropogenic impact on the ecosystem of wetlands in this region are also highlighted.

Key words: *wetlands, Kremenets gorbogorya, ornithofauna, gray goose, swallowtail coast, large crayfish, martin, yellow-eyed, gull common, pliska white.*

Постановка проблеми. Водно-болотні угіддя займають важливе місце серед екосистем: якщо ліси називають легенями планети, то річки є її кровносною системою. Актуальність теми зумовлена тим, що водно-болотні угіддя перебувають під загрозою деградації в глобальних масштабах на рубежі XXI століття. І як результат – деградація біологічного різноманіття, яка передусім проявляється негативним впливом на орнітофауну, тому що знищуються місця їх існування. Саме тому, важливо досліджувати різноманіття птахів водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я.

Аналіз останніх досліджень. Орнітофауна водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я є маловивченою. Її досліджували вітчизняні науковці: К. Татаринів, І. Підоплічко, В. Марисова, І. Сокур, В. Тамплош, А. Гузій, М. Майхрук, С. Сторожук та інші [1, с. 2; 7, с. 66-70]. Працівниками Національного парку «Кременецькі гори» проводилися сучасні дослідження видового складу у 2012 році. Саме тому необхідно дослідити орнітофауністичний аспект території, простежити чисельність видів, які потребують охорони, розробити засади для збереження видового складу орнітофауни [6, с. 39].

Мета дослідження – вивчити видове різноманіття птахів водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я.

Відповідно до мети визначаємо такі завдання:

- розглянути видове різноманіття та чисельність орнітофауни водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я;
- проаналізувати особливості морфології та способу життя;
- розглянути представників орнітофауни, які потребують збереження та охорони.

Кременецьке горбогір'я – одне з найбільш мальовничих куточків України, що простягається з північного сходу на південний захід на 60-65 км в межах Кременецького і Шумського районів Тернопільської області та Острозького району Рівненської області. Вони входять у склад Волинно-Подільської височини і складаються з окремих

підвищень гір-останців. Відносні висоти гір коливаються в межах 100-200 м, абсолютні досягають 395-255 м над рівнем моря – на заході, і 217-255 м – на сході. Національний природний парк «Кременецькі гори» є об'єктом природно-заповідного фонду загальнодержавного значення [1, с. 1-2], (рис. 1).

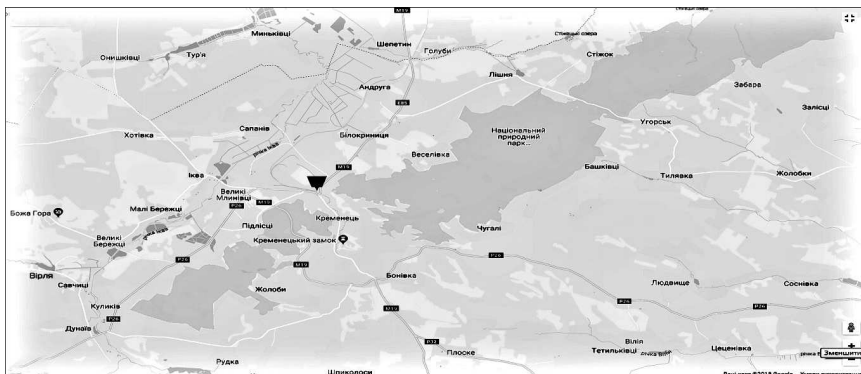


Рис 1. Карта Кременецького горбогір'я

Середні та великі за розміром річки в досліджуваному регіоні відсутні, проте на прилеглих до парку територіях розміщується велика кількість штучних водойм, які створюють сприятливі умови для гніздування птахів водно-болотного фауністичного комплексу. У населених пунктах, що прилягають до парку, поширені синантропні види птахів [1, с. 1-2].

Прикладом є риболовні угіддя та такі зони для відпочинку, як: «Королівський міст» та «піщані стави», «стіжецькі озера» та водойми в селах Лішня та Рудка. Для даних регіонів характерною рослинністю є: рогіз широколистяний (*Typha latifolia*), м'ята водяна (*Mentha aquatica*), калужниця болотяна (*Caltha palustris*), водяна сосонка звичайна (*Hippuris vulgaris*), папороть чоловіча (*Dryopteris filix-mas*) [1, с. 1-2; 7; 8].

Флора водойм «Панське», «Фестивальний», що знаходяться в районі с. Великі Бережці та хуторка Вірля, який оточений ставами і болотами, подібна, але є більш різноманітнішою, зокрема з-поміж попередньо зазначених видів типовими є: латаття біле (*Nymphaea alba*), глечики жовті (*Nuphar lutea*), очерет звичайний (*Phragmites australis*), стрілолист звичайний (*Sagittaria sagittifolia*), водяний горіх (*Trapa natans*), лепеха звичайна (*Acorus calamus*), ряска мала (*Lemna minor*) та триборозенчаста (*Lemna trisulca*). Серед дерев

переважає сосна звичайна (*Pinus sylvestris*) та верба плакуча (*Salix babylonica*) [8, с. 77].

На прилеглий території парку знаходяться такі русла річок: Іква, Горинь, Горинька, Добринь, Солонівка та Вілія, які входять до лісового заказника «Суразька дача», який також включає в себе риболовні угіддя та зони відпочинку. Поблизу берегів зазначених річок зростають такі деревні породи: дуб, граб, клен, ясен, верба плакуча [1, с. 1-2; 7; 8].

На досліджуваній території Кременецького горбогір'я вивчено 35 видів птахів водно-болотних екосистем [6, 39-41; 8, с. 144] (табл. 1.).

Таблиця 1.

Видова різноманітність

Птахи водно-болотних угідь Кременецького горбогір'я				
Ряд, родина	Ряд, родина	Статус перебування в Україні	Охорона	
Ряд: Лелекоподібні (<i>Ciconiformes</i>) Родина: Чаплеві (<i>Ardelidae</i>)	Чапля сіра (<i>Ardea cinerea</i>)	В Україні гніздовий, перелітний і зимуючий вид	Вид охороняється додатком №3 Бернської конвенції	Власні спостереження
	Чепура велика (<i>Ardea alba</i>)	В Україні гніздовий, перелітний і зимуючий вид	Чисельність популяції скорочується у зв'язку з руйнуванням місць гніздування	Власні спостереження
	Бугай (<i>Botaurus stellaris</i>)	В Україні гніздовий, перелітний і зимуючий вид	Чисельність популяції скорочується у зв'язку з руйнуванням місць гніздування	Власні спостереження
	Бугайчик (<i>Ixobrychus minutus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний вид	Занесений до Бернської, Боннської конвенцій та до переліку видів, що перебувають під опікою Європейського товариства охорони навколишнього середовища (SPEC 3). Охороняється Директивою Європейського союзу по охороні диких птахів (CEE 1) та Угодою по охороні афро-євразійських Мігруючих	3 літературних джерел

СЕКЦІЯ «ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА БІОЛОГІЇ»

Ряд: Гусеподібні (<i>Anseriformes</i>) Родина: Качкові (<i>Anatidae</i>)	Лебідь-шипун (<i>Cygnus olor</i>)	В Україні гніздовий, перелітний вид	Перебуває під охороною Директиви ЄС про охорону диких птахів, Бернської та Боннської конвенцій та Угоди про охорону афро-євразійських мігруючих водно-болотних птахів	Власні спостереження
	Лебідь малий (<i>Cygnus bewickii</i>)	В Україні залітний вид	Включено до ЧКУ (1994,2009), Боннської (Додатки I та II) та Бернської (Додаток II) конвенцій	3 літературних джерел
	Гуска сіра (<i>Anser anser</i>)	В Україні гніздовий, перелітний і зимуючий вид	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
	Гуменник (<i>Anser fabalis</i>)	В Україні трапляється під час міграцій на всій території, але переважно в західних та північних областях	Відноситься до мисливських птахів	3 літературних джерел
	Гуска білолоба (<i>Anser albifrons</i>)	В Україні пролітний, зимуючий вид	Мас велике промислове та мисливське значення у житті людини	3 літературних джерел
	Крижень (<i>Anas platyrhynchos</i>)	В Україні осілий, кочовий, перелітний вид	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
	Чирянка мала (<i>Anas crecca</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий вид	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
	Чирянка велика (<i>Anas querquedula</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зрідка зимуючий вид	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
	Свиц (<i>Anas penelope</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий вид	Мас велике промислове та мисливське значення у житті людини	3 літературних джерел
Ряд: Пірникозоподібні (<i>Podicipediformes</i>) Родина: Пірникозові (<i>Podicipedidae</i>)	Велика пірникоза (<i>Podiceps cristatus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий вид	Вид охороняється додатком №3 Бернської конвенції	3 літературних джерел
Ряд: Пеліканоподібні (<i>Pelecaniformes</i>) Родина: Бакланові	Баклан великий (<i>Phalacrocorax carbo</i>)	В Україні пролітний, зимуючий вид	Чисельність популяції скорочується у зв'язку з руйнуванням місць	3 літературних джерел

LITTERIS ET ARTIBUS: НОВІ ГОРИЗОНТИ

(<i>Phalacrocoracidae</i>)			гніздування	
Ряд: Соколоподібні (<i>Gruiformes</i>) Родина: Яструбові (<i>Accipitridae</i>)	Лунь очеретяний (<i>Circus aeruginosus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зрідка зимуючий вид	Перебуває під захистом Боннської та Бернської конвенції, Конвенції СІТЕS та Директиви ЄС про захист диких птахів	3 літературних джерел
Ряд: Журавлеподібні (<i>Gruiformes</i>) Родина: Пастушкові (<i>Rallidae</i>)	Деркач (<i>Crex crex</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Відноситься до мисливських птахів	3 літературних джерел
	Курочка водяна (<i>Gallinula chloropus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
	Лиска (<i>Fulica atra</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий	Відноситься до мисливських птахів	Власні спостереження
Родина: Журавлині (<i>Gruidae</i>)	Журавель сирій (<i>Grus grus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Охороняється Боннською та Бернською конвенціями, угодою АЕWA. Включено до ЧКУ (1994, 2009)	3 літературних джерел
Ряд: Сивкоподібні (<i>Charadriiformes</i>) Родина: Сивкові (<i>Charadriidae</i>)	Чайка (<i>Vanellus vanellus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	У Червоному списку Міжнародного союзу охорони природи у 2004–2015 роках чайка мала статус «Найменший ризик»	3 літературних джерел
Родина: Мартиніві (<i>Laridae</i>)	Мартин звичайний (<i>Larus ridibundus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий	Перебуває під опікою Боннської конвенції та Директиви ЄС про захист диких птахів	Власні спостереження
	Мартин жовтоногий (<i>Larus cachinnans</i>)	В Україні осілий, кочовий, перелітний	Перебуває під захистом Боннської конвенції	Власні спостереження
	Мартин сивий (<i>Larus canus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зимуючий	Перебуває під захистом Боннської конвенції та Директиви ЄС про захист диких птахів	Власні спостереження
	Крячок білощокий (<i>Chlidonias hybrida</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Перебуває під опікою Боннської конвенції та Директиви ЄС про захист диких птахів	Власні спостереження
Родина: Барацеви (<i>Scolopacidae</i>)	Баранець звичайний (<i>Gallinago gallinago</i>)	В Україні гніздовий, перелітний, зрідка зимуючий	Охороняється Боннською та Бернською конвенціями, а також Угодою АЕWA	3 літературних джерел

СЕКЦІЯ «ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА БІОЛОГІЇ»

Ряд: Горобцеподібні (<i>Passeriformes</i>) Родина: Ластівкові (<i>Hirundinidae</i>)	Берегова ластівка (<i>Riparia riparia</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Чисельність популяції скорочується у зв'язку з руйнуванням місць гніздування	Власні спостереження
Родина: Плискові (<i>Motacillidae</i>)	Плиска біла (<i>Motacilla alba</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Чисельність популяції скорочується у зв'язку з руйнуванням місць гніздування	Власні спостереження
Родина: Кропив'яникові (<i>Sylviidae</i>)	Кобилочка річкова (<i>Locustella fluviatilis</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Небезпеку для виду становлять забудова берегів річок, знищення та забруднення водно- болотних угідь, вирубка заплавних лісів та застосування пестицидів	3 літературних джерел
	Кобилочка- цвіркун (<i>Locustella naevia</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	На чисельність виду може негативно впливати осушення боліт, оскільки зарослі очеретом, травою і чагарниками перезволожені ділянки є основним біотопом, де гніздиться та живиться птах. Перебуває під охороною Бернської конвенції	Власні спостереження
	Очеретянка ставкова (<i>Acrocephalus scirpaceus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Перебуває під охороною Бернської конвенції	3 літературних джерел
	Очеретянка велика (<i>Acrocephalus arundinaceus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Перебуває під захистом Директиви ЄС про захист диких птахів та Бернської конвенції	3 літературних джерел
	Очеретянка чагарникова (<i>Acrocephalus palustris</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Охороняється Боннською та Бернською конвенціями	3 літературних джерел
	Вівсянка очеретяна (<i>Emberiza schoeniclus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Перебуває під охороною Бернської конвенції	Власні спостереження
	Очеретянка лучна (<i>Acrocephalus schoenobaenus</i>)	В Україні гніздовий, перелітний	Перебуває під охороною Бернської конвенції	Власні спостереження

Серед зазначених видів найбільш поширеними є: чепура велика (*Ardea alba*), гуска сіра (*Anser anser*), крижень (*Anas platyrhynchos*), лунь очеретяний (*Circus aeruginosus*), плиска біла (*Motacilla alba*), мартин жовтоногий (часто зустрічали численні – до 70 ос., очевидно, бродячі зграї цих птахів), також є висока чисельність лебедя-шипуну (*Cygnus olor*) [2, с. 4; 6].

Велика чепура (*Egretta alba*). Довжина тіла – 85-102 см, розмах крил – 140-170 см, вага – 0,8-1,5 кг. Тривалість життя в природі – до 15 років, а в неволі – до 22 років. Великий болотний птах з довгими ногами. Шия S-подібна і довга, довша, ніж тіло. Шостий хребець побудований так, що птах може втягувати і витягувати шию. Самці значно більші за самок. У весняному вбранні дорослі особини мають сніжно-біле забарвлення, на потилиці чуб із довгих пір'їн, плечові пера дуже довгі. Дзьоб товстий, довгий, прямий, чорний із жовтою основою, використовується птахом як гарпун для захоплення здобичі. Ноги чорно-бурі. Райдужна оболонка ока жовта. Шлюбне оперення птахи носять із січня-лютого по червень-липень. У позашлюбному вбранні дзьоб жовтий і немає еґреток. Молодий птах виглядає так само, як і дорослий у позашлюбному вбранні, але кінчик дзьоба чорний [10, с. 47]. Вид трапляється біля штучних стоячих водойм в околицях с. Великі Бережці та хуторка Вірля [4, с. 22; 8, с. 58].

Гуска сіра (*Anser Anser*). Довжина тіла – 75-90 см, розмах крил 147-180 см, вага – 2,5-4,5 кг. Статура міцна та масивна. Спина сірувато-бура зі світлими поперечними смугами, а черевна сторона і покриви крил світліші. Хвіст досить короткий з білим надхвістям. Крила сильні і довгі зі світлими покривними перами. Шия відносно довга. Темні очі посаджені з боків голови. Рожевий або оранжевий дзьоб закінчується світлим нігтиком. Міцні ноги покриті рожевою лускою. Три спрямованих вперед пальці з'єднані плавальними перетинками. Маленький четвертий палець обернений назад. Статевий диморфізм відсутній [5, с. 41; 9, с. 74]. Вид трапляється біля штучних стоячих водойм в околицях с. Великі Бережці [3, с. 25; 8, с. 58].

Плиска біла (*Motacilla alba*). Тендітний птах завдовжки 16-19 см з характерним довгим хвостом. Забарвлення переважно сіре на верхній частині тіла, та біле – на нижній, обличчя біле, шапочка та горло чорне. Вид типовий для усієї досліджуваної території [5, с. 41; 9, с. 74].

Кременецьке горбогір'я є унікальною, ціною територією, яка має естетичне, рекреаційне, культурне, наукове значення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані нами результати засвідчили, що орнітофауна Кременецького горбогір'я представлена 35 видами птахів, які входять до 8 рядів. Під охороною Бернської конвенції знаходиться – 16 видів, Боннської конвенції – 7 види, 2 види занесені до Червоного списку Міжнародного союзу охорони природи, а також 1 вид має охоронний статус згідно з Європейським червоним списком. Територія потребує подальших фауністичних досліджень, зокрема у сфері орнітології.

Література

1. До весняно-літньої орнітофауни національного природного парку «Кременецькі гори»... URL: <http://qps.ru/GgQxK> (дата звернення: 03.10.2018).
2. Капелюх Я. І., Гузій А. І. Орнітофауна заповідника «Медобори» *Заповідна справа в Україні*. 2000. Т. 6, Вип. 1-2. С. 59-67.
3. Кістяківський О. Б. Фауна промислових птахів Полісся УРСР *Збірник праць зоологічного музею АН УРСР*. 1952. № 25. С. 11-34.
4. Марисова І. В. Матеріали до вивчення лісових птахів Тернопільської області *Наукові записки Кременецького педінституту*. Т. III. Тернопіль, 1957. С. 140-160.
5. Марисова І. В. Мисливсько-промислові птахи північної частини Тернопільської області *Наукові записки Кременецького педінституту*. Т. V. Тернопіль, 1960. 72 с.
6. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон : Молодий вчений, 2018. 188 с.
7. Наукове обґрунтування створення національного природного парку «Кременецькі гори». Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2005. 87 с.
8. Національний природний парк «Кременецькі гори»: сучасний стан та перспективи збереження, відтворення, використання природничих комплексів та історико-культурних традицій: монографія / М. О. Штогрин, О. М. Байрак, Л. П. Царик та ін. Київ : ТВО «ТВО Типографія від А до Я», 2017. 296 с.
9. Татаринів К. А. Фауна хребетних заходу України. Львів : Львівський університет, 1973. 257 с.
10. Фасенко Г. В., Бокотей А. А. Птахи фауни України: польовий визначник. Київ, 2002. 416 с.



УДК 614. 1+614. 2

Токарська О. О.,
магістрантка;
Дух О. І.,
к. б. н., доцент

АНАЛІЗ ЗАХВОРЮВАНОСТІ НАСЕЛЕННЯ ШУМСЬКОГО РАЙОНУ (ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСТЬ)

У статті здійснено аналіз захворюваності мешканців Шумського району Тернопільської області за період 2007-2017 рр. Систематизовано статистичні дані щодо показників природного приросту населення у вказаний період. Встановлено основні захворювання, що впливають на чисельність населення та погіршення загального стану його здоров'я.

Ключові слова: захворюваність населення, поширеність хвороб, природний приріст.

The article analyzes the incidence of the inhabitants of Shumsky district of Ternopil region for the period of 2007-2017. Statistical data on the indicators of natural population growth during the specified period are systematized. The basic diseases that affect the population and deterioration of the general state of person's health are established.

Keywords: morbidity of the population, prevalence of diseases, dynamics.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших соціальних індикаторів суспільного прогресу, потенціалом економічного зростання та безпеки держави є стан здоров'я населення, який відображає соціально-економічне, екологічне, демографічне, санітарно-гігієнічне становище певного регіону [1]. Мінливість здоров'я характеризується показниками захворюваності та поширеності хвороб, відображає рівень пристосування людей до

середовища їхнього існування і дозволяє виявити тенденції до просторово-часових змін [2].

Мета роботи – дослідження статистичних показників поширеності хвороб та захворюваності населення Шумського району за період 2007-2017 рр.

Виклад основного матеріалу. У результаті вивчення й аналізу статистичних баз даних Державного комітету статистики України, Головного управління статистики в Тернопільській області, відділу статистики Шумської центральної районної лікарні було встановлено, що рівень поширення хвороб серед населення в Шумському районі за період з 2007 по 2017 рр. зріс на 14 %, а показники захворюваності зменшились на 1 % (таб. 1).

Таблиця 1

Поширеність хвороб і захворюваність серед всього населення за 2007-2017 рр. [5,6]

Найменування адміністративної території	Поширеність хвороб (на 100 тис. населення)		Захворюваність (на 100 тис. населення)	
	2007	2017	2007	2017 р
Тернопільська область	172 820,8	188 275,0	65910,1	68 266,4
Шумський район	173 326,7	197 066,9	65131,8	64 548,3

У період з 2007 по 2017 роки загальна кількість виявлених захворювань (на 10 тис. населення) у жителів Шумського району зросла на 9 %. У структурі захворювань 2017 року серед дорослих мешканців перше місце займають хвороби кровообігу (42 %), друге – органів травлення (12 %), третє – органів дихання (11 %) (рис. 1.), після них – захворювання ока і його додаткового апарату (5%), ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин (4 %), розлади психіки та поведінки (3 %).

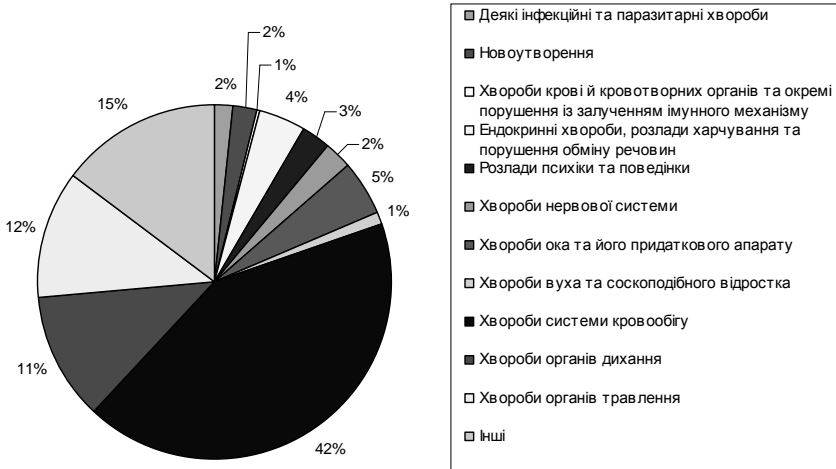


Рис. 1. Захворюваність дорослого населення Шумського району за провідними класами зареєстрованих хвороб у 2017 р.

2017 року, порівняно з 2007 р., у жителів Шумського району відзначено найбільш високі темпи приросту показників поширеності захворювань кістково-м'язової системи (+81 %), новоутворень (+51 розладів психіки та поведінки (+17 %), органів кровообігу (+15%). Слід зазначити, що протягом останніх 10 років спостерігається зменшення кількості хвороб сечостатевої системи (-61 %), органів дихання (-40%), органів травлення (-13 %), нервової системи (-1 %).

У структурі основних хвороб системи кровообігу серед дорослого населення в 2017 р. перше місце займає гіпертонічна хвороба (46 %), друге – ішемічна хвороба серця (32 %), третє – цереброваскулярні хвороби (12 %) (рис. 2.).

За дослідний період чисельність наявного населення Шумського району зменшилось на 5 %. Зниження народжуваності, «старіння» мешканців, збільшення смертності поступово привели до уповільнення темпів природного приросту. Якщо в 2007 р. цей показник складав -5,1, то в 2017 р. – уже -6,2, відзначається погіршення на 22 %.

Переважаючою причиною смертності населення в Україні є хвороби системи кровообігу, органів травлення та дихання, новоутворення [7]. Слід відзначити, що наша держава посідає друге місце за темпами поширення раку в Європі, а ризик захворіти на

злякисне захворювання протягом життя становить, за різними оцінками, для чоловіків 25-30%, а для жінок – 17-20% [2]. Показник смертності від злякисних новоутворень у Тернопільській області в 2017 році становив 172,5 на 100 тис. населення, тоді як у Шумському районі значення цього показника було вищим на 16% від середньообласного та становило – 200,9 на 100 тис. мешканців. Кількість новоутворень у жителів Шумського району в 2017 р. була на 15% вищою порівняно з 2007 р.

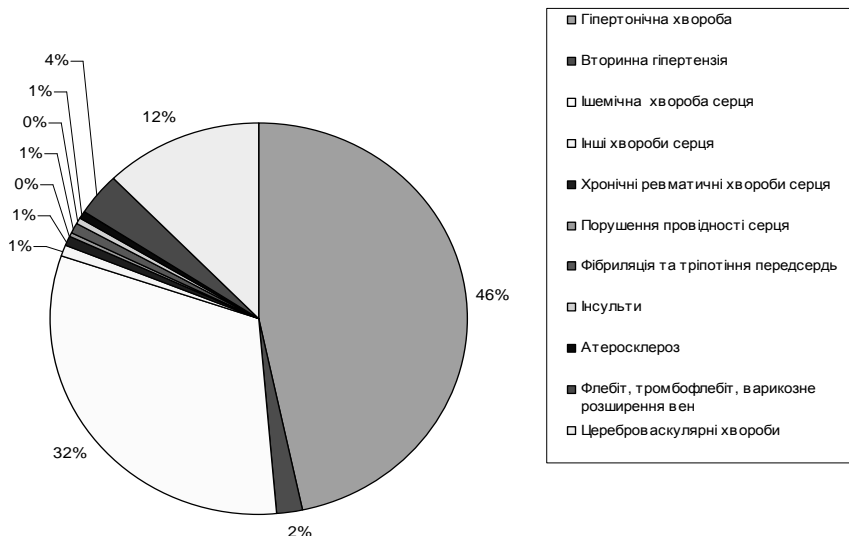


Рис. 2. Структура захворюваності на хвороби системи кровообігу дорослого населення Шумського району в 2017 р.

Якість онкологічної допомоги населенню оцінюється за показниками: занедбаність онкологічного процесу, відсоток активного виявлення злякисних новоутворень на онкопрофоглядах, летальність до року, морфологічна верифікація діагнозу й охоплення спеціальним лікуванням. Слід відзначити, що у 2017 році в Тернопільській області 19,9 % випадків уперше діагностованих захворювань злякисних новоутворень виявлено в запущеній стадії. Вищим від середньообласного показник загальної запущеності був у Підволочиському – 32,1 %, Шумському – 29,5 % та Чортківському – 25,1% районах [1]. Спеціальне лікування первинних онкологічних пацієнтів області в 2017 році отримали 73,7 % таких

хворих із вперше встановленим діагнозом. Нижчим від середньообласного є показник охоплення спеціальним лікуванням первинних онкологічних пацієнтів, зареєстрованих у Шумському районі (67,4 %).

Інвалідність населення – важливий індикатор, який характеризує стан здоров'я нації та певною мірою може відображати рівень розвитку системи охорони здоров'я й ефективність реалізації соціальної політики держави [4]. Аналіз структури первинної інвалідності внаслідок хвороб системи кровообігу в розрізі районів Тернопільської області на 10 тис. населення працездатного віку засвідчив, що найвищі показники залишаються в таких районах: Гусятинський – 11,6; Тернопільський – 11,5; Шумський – 11,3. Показник первинної інвалідності дорослих мешканців через хвороби органів дихання в Тернопільській області складає 1,2 на 10 тис. дорослого населення та 1,6 на 10 тис. населення працездатного віку. В Шумському районі ці показники є вищими за обласні, первинна інвалідність серед дорослих внаслідок хвороб органів дихання становить 1,9 на 10 тис. дорослого населення та серед населення працездатного віку – 2,7.

Висновки. Встановлено, що за період 2007–2017 рр. відбулося зменшення чисельності наявного населення Шумського району на 5%, погіршення показників природного приросту на 22 %, зростання поширеності хвороб на 14 %. Загальний показник розповсюженості захворювань серед дорослих мешканців формується за рахунок хвороб системи кровообігу (42%), органів травлення (12%) та органів дихання (11%). У структурі основних хвороб системи кровообігу серед дорослого населення перше місце займає гіпертонічна хвороба (46%), друге – ішемічна хвороба серця (32%), третє – цереброваскулярні хвороби (12%).

Література

1. Аналітична довідка про підсумки діяльності галузі охорони здоров'я за 2017 рік. URL : <http://www.uozter.gov.ua/ua/690-dovidka> (дата звернення: 03.10.2018)..
2. Дем'янчук І. П. Геопросторова характеристика захворюваності та смертності населення Тернопільської області *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Географія.* 2014. № 1. С. 113-123.
3. Дудник С. В., Кошеля І. І. Тенденції стану здоров'я населення України *Україна. Здоров'я нації.* 2016. № 4. С. 67–77.
4. Красномоєць В. А. Людський розвиток осіб з інвалідністю в Україні : оцінка стану забезпечення *Наукові праці Кіровоградського*

національного технічного університету. Економічні науки. 2010. Вип. 17. С. 367-373.

5. Статистичний щорічник Тернопільської області за 2007 рік Держ. комітет статистики України, Голов. упр. статистики у Тернопільській області / за ред. В. Г. Кирича. Тернопіль, 2008. 463 с.

6. Статистичний щорічник Тернопільської області за 2017 рік / ред. А. А. Чорний; Держ. служба статистики України, Гол. управління статистики у Терноп. області. Тернопіль, 2018. 437 с.

7. Шушпанов Д. Г. Причини та детермінанти надсмертності в Україні : порівняльний соціально-демографічний аналіз з країнами Європейського союзу. *Економічний аналіз : зб. наук. праць* / Тернопільський національний економічний університет; ред. кол. : В. А. Дерій (голов. ред.) та ін. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний центр ТНЕУ «Економічна думка», 2016. Т. 23, № 1. С. 111-122.



УДК 373. 5. 016:796. 4:37. 091. 32

Швидкий О. А.,
магістрант

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ Й АКТИВНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

У статті розглядаються шляхи реалізації принципу свідомості й активності у практичній діяльності вчителя фізичної культури. Визначені практичні дії вчителя й учнів у навчанні перекиду вперед.

Ключові слова: дидактичні принципи, навчання, інтерес, учні, принцип активності й свідомості, перекид вперед.

The article deals with some ways of realization of principle of consciousness and activity in the practical working of teacher of physical culture. The practical actions of teachers and pupils in the teaching of boom forward, are defined.

Key words: didactic principles, teaching, interest, pupils, principle of activity, boom forward.

Постановка проблеми. Принцип свідомості й активності щодо реалізації до теорії та практиці навчання рухових дій був обґрунтований П. Ф. Лесгафтом. Учений пропонував у педагогічній діяльності з фізичного виховання формувати в дітей уміння з найменшою затратою фізичних сил та за найменший проміжок часу свідомо робити найбільшу фізичну роботу. Під час навчання фізичних вправ дитина повинна уявляти спосіб виконання рухової дії, знати основні вимоги щодо його техніки, усвідомлювати з якою метою цей рух вивчається і яке його практичне застосування [4, с. 287–313].

У наш час, проблемою свідомої й активної поведінки у навчально-виховному процесі займались М. Козленко, Е. Вільчковський, Л. Демінська, Б. Шиян та ін [1, 2, 3, 5].

М. Козленко шляхом спеціального дослідження визначив прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі занять фізичною культурою і поділив їх на дві групи:

- 1) прийоми, що удосконалюють сприймання учнями власних рухів;
- 2) прийоми, що сприяють озброєнню учнів знаннями про рухові дії [3, с.68–73].

На думку Е. С. Вільчковського, принцип свідомості й активності передбачає виховання свідомого ставлення до занять із фізичного виховання, розуміння загальної мети цих занять і конкретних завдань на шляху до досягнення цієї мети, розвиток стійкого інтересу до систематичного і цілеспрямованого фізичного вдосконалення [1, с. 214].

О. Демінська вважає, що принцип активності й свідомості може бути реалізованим з дотриманням наступних вимог: перше – забезпечити в процесі фізичного виховання усвідомлене ставлення тих, що займаються, до своїх занять; друге – стимулювати їх належну активність [3, с. 17–18].

Б. Шиян вважає, що принцип активності й свідомості може бути реалізованим, якщо вчитель буде формувати в учнів такі аспекти: стійкий інтерес до мети і завдань занять; свідомий контроль й аналіз своїх дій; творче ставлення до занять [5, с. 110–121].

Мета дослідження – виявити ефективні шляхи реалізації принципу свідомості і активності у навчанні фізичних вправ.

Завдання дослідження – розробити експериментальну програму дій вчителя й учнів з реалізації основних положень принципу

свідомості й активності під час навчання перекиду вперед і довести її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення завдання дослідження нами була розроблена програма дій вчителя й учнів із реалізації основних напрямків принципу активності й свідомості у навчанні фізичних вправ (таблиця 1).

Таблиця 1

Програма дій вчителя й учнів з реалізації основних напрямків принципу активності і свідомості у навчанні фізичних вправ

Дії вчителя	Дії учнів
навчає так, щоб учень розумів, що, чому і як треба робити вправи. Викликає інтерес до навчання	уважно слухає, осмислює вказівки вчителя, уникає механічного їх виконання
застосовує різні види й форми пізнавальної діяльності	самоаналіз, взаємоаналіз, самооцінювання, взаємооцінювання
прагне, щоб учні розуміли форму і зміст кожної вправи. Опирається на знання й практичний досвід учнів	усвідомлює техніку виконання фізичної вправи і спроможність до її засвоєння
показує логічний взаємозв'язок між окремими вправами, що мають спільну основну ланку	добирає вправи, що мають спільну основну ланку техніки виконання рухової дії
дбає, щоб учень був активним учасником навчального процесу. Використовує мотивування, стимулювання	творчо виконує поставлене завдання. Допомогає іншим.
використовуючи підвідні, підготовчі й спеціальні вправи показує їх значення для оволодіння основною вправою	обирає потрібні засоби для досягнення поставленого завдання
використовує різноманітні способи виконання вправ і методи організації навчальної діяльності	самонавчання, взаємонавчання
впроваджує принцип вільного добору варіантів у вирішенні навчальних завдань	виконує фізичні вправи з урахуванням рівня власної технічної й фізичної підготовленості
передає учням власний практичний досвід у виконанні фізичних вправ,	творчо підходить до виконання фізичних вправ

дбає про те, щоб учень не копіював учителя у виконанні вправ	варіативно виконує вправу
розвиває інтерес учнів до виконання фізичних вправ	використовує набуті знання, уміння й навички у різних життєвих ситуаціях
навчає так, щоб знання, уміння і навички набули сили переконань і керівництва до дії	прагне до засвоєння все нових й нових вправ

Керуючись змістом програми, ми розробили методика навчання перекиду вперед із акцентом на реалізацію основних положень принципу свідомості й активності (таблиця 2).

Таблиця 2

Методика навчання перекиду вперед з акцентом на реалізацію принципу свідомості й активності

Навчальні завдання		
1. Створити уявлення про техніку виконання перекиду вперед		
Техніка виконання перекиду вперед	Типові помилки	Розміри зниження за помилку (в балах)
упор присівши навшпиньки, руки прямі і відведені вперед з упором на долоні	п'яти торкаються підлоги, високо піднятий таз	0,5
спина трохи округлена, голова прямо, коліна разом	упор на пальцях біля носків ніг	0,5
плечі рухаються по дузі вперед-донизу з одночасним згинанням рук і поштовхом ніг до повного їх випрямлення	коліна розведені в сторони і знаходяться поза межами рук	0,7
голова опускається на груди	плечі опускаються вниз з швидким випрямленням ніг і підніманням тазу догори;	0,7
спина заокруглена	передчасне опускання голови на груди	0,7

руки в упорі до торкання шиї	передчасний захват руками за гомілки	1,0
енергійний захват руками за гомілки	групування з захватом за коліна	1,0
розгрупуватись, руками потягнутись вперед	відсутність групування	1. 0
підняти голову і прийняти положення упор присівши	додаткова опора руками за спиною	2,0

Продовження Таблиці 2

2. Повторити переكاتи назад і вперед		
Фізичнаі вправи		Змістові компоненти принципу активності й свідомості
1) в. п. – лежачи на спині, руки вниз. 1 – зігнути ноги, торкаючись колінами грудей, взятися руками за гомілки (згрупуватися), коліна розвести, голова – поміж колін нахилена вперед; 2-3-тримати; 4-в. п.		Варіанти виконання вправи
2) в. п. – групування лежачи на спині. Переكاتи вперед назад у зручному темпі, зберігаючи щільне групування		Стимулювання за допомогою зовнішніх збудників-стимулів
3) в. п. – упор присівши. Переكات назад, переكاتом вперед прийняти положення групування сидячи. Наступним переكاتом назад і вперед прийняти в. п.		
4) в. п. – упор присівши. Переكات назад, переكاتом вперед прийняти положення групування сидячи. Наступним переكاتом назад і вперед прийняти в. п.		Колективне визначення помилок
3. Навчити виконувати перекид вперед у полегшених умовах		
1) в. п. – упор присівши. Перекид вперед у сід в групуванні. Вправа виконується на похилій площині		Застосування швидкої об'єктивної інформації
2) перекид вперед з положення упор присівши до положення сидячи в групуванні		

3) перекид вперед на похилій площині Техніка страховки і допомоги. Стояти збоку, допомогти однією рукою супроводжуючи виконання перекату утриманням під попереки, а другою – під плече	Самострахування, взаємострахування Самокерування своїми рухами у часі, просторі і за м'язовими зусиллями
4. Закріпити техніку виконання перекиду вперед	
Перекид вперед в різному темпі	Регуляція м'язових зусиль
Перекид вперед в обмеженому просторі	зусиль
Декілька перекидів вперед.	Самонаказ
Перекид вперед на підвищеній площині.	Чому так, а не інакше
Перекид вперед з основної стійки кроком вперед.	
Виконання перекиду вперед на оцінку	Самооцінювання, взаємооцінювання Коллективне судження

У педагогічному експерименті взяли участь учні двох 5-х класів школи № 14 м. Тернополя. За час експерименту в обох класах було проведено по 4 уроки фізичної культури. В експериментальному класі перекид вперед вивчали за розробленою нами методикою, в контрольному – за загальноприйнятою.

Результати педагогічного експерименту показали значну перевагу техніки виконання перекиду вперед учнів експериментального класу над контрольним (таблиця 3).

Таблиця 3

Клас	Стать	До експерименту	Після експерименту	Приріст оцінки	Достовірність розрізень
		$S \pm m$	$S \pm m$		P
Е	ч	6,8 \pm 0,27	8,4 \pm 0,23	1,6	< 0,05
	ж	5,9 \pm 0,34	7,8 \pm 0,25	1,9	<0. 001
К	ч	7,1 \pm 0,24	7,4 \pm 0,39	0,3	>0,5
	ж	6,2 \pm 0,28	6,6 \pm 0,42	0,4	>0,5

У хлопців експериментального класу після проведення 4 уроків фізичної культури середня оцінка за техніку виконання перекиду вперед склала 8,4 бала (P< 0,05), у дівчат – 7,8 бала (P<0. 001); у хлопців і у дівчат контрольного класу відповідно – 7,4 бала (P>0,5) й 6,6 бала (P>0,5).

Висновки. Обрані нами й застосовані в експериментальній програмі шляхи реалізації принципу свідомості й активності у практичній діяльності вчителя фізичної культури виявилися, як засвідчують результати дослідження, доволі ефективними, зокрема при навчанні перекиду вперед.

Перспективи подальших теоретичних та емпіричних досліджень вбачаємо у застосуванні вказаного принципу для навчання інших форм фізичної активності.

Література

1. Вільчковський Е. С., Козленко М. П., Цвек С. Ф. Система фізичного виховання молодших школярів: навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 214 с.
2. Демінська Л. О. Загально-методичні і специфічні принципи фізичного виховання період. *Теорія та методика фізичного виховання : Науково-методичний журнал*. Харків, 2011. № 2. С. 17–18.
3. Козленко М. П. Фізичне виховання учнів молодших класів. Київ : Радянська школа. 1977–145 с.
4. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей Т. 1. Москва : Физкультура и спорт, 1951. С. 287-313.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 232 с.



УДК: 796.011.3+612.176

Козак М., Боднар С.,
магістранти

ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ГІПЕРТОНІЧНОЮ ХВОРОБОЮ

У статті на основі педагогічних спостережень та досліджень функціонального стану серцево-судинної системи студентів з підвищеним артеріальним тиском, протягом двох років навчання за допомогою вимірювань ЧСС і артеріального тиску, що дозволяє здійснити моніторинг за реакцією ССС на фізичні навантаження. В результаті дослідження було виявлено

позитивні зміни ЧСС і артеріального тиску при систематичних заняттях фізичною культурою.

Ключові слова: Гіпертонічна хвороба, артеріальний тиск, частота серцевих скорочень, фізичні вправи.

The article investigates the cardiovascular system functional state of students with high blood pressure during two academic years with the help of heart rate, measurement and blood pressure wich helps to define the reaction of cardiovascular system to physical activity. As a result the positive influence of physical on heart rate and blood pressure is revealed.

Key words: hypertonic disease, arterial pressure, heart rate, exercise.

Постановка проблеми. Стани, що супроводжуються відхиленням від норми артеріального тиску, називають артеріальною гіпер- та гіпотензією. Артеріальна гіпертензія, за визначенням Комітету експертів ВООЗ, – це постійно підвищений систолічний та / чи діастолічний артеріальний тиск. Згідно з класифікацією ВООЗ та міжнародного товариства гіпертензій (1999р.), артеріальною гіпертензією є підвищення систолічного артеріального тиску до 140 мм рт.ст. і вище або діастолічного артеріального тиску до 90 мм рт. ст. і вище, якщо таке підвищення є стабільним, тобто повторяється не менше ніж 2-3 рази у різні дні протягом 4 тижнів.

Гіпертонічна хвороба – це хронічне, найпоширеніше захворювання серцево-судинної системи, не пов'язане з ураженнями органів і систем. Встановлено, що страждаючі гіпертонічною хворобою складають 15–20 % дорослого населення. Гіпертонічної хвороби досить часто приводить до інвалідності і смерті. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я, в Україні зареєстровано більше як 5 млн. людей з артеріальною гіпертензією, що складає 13,4 % дорослого населення. Однак існують певні розбіжності між даними офіційної статистики і результатами досліджень, які показують, що значна кількість людей з підвищенням артеріального тиску залишається не виявленою [1, с. 367]. Артеріальні гіпертонії, що виникають в результаті різних патологічних процесів як симптом інших захворювань, називаються вторинними, або симптоматичними. В даний час нараховують більше 50 захворювань, що перебігають із симптомом артеріальної гіпертензії. Серед них виділяють три основних групи гіпертонії викликані ураженням центральної нервової системи, нирок і

магістральних судин. Виділяють три стадії гіпертонічної хвороби. I стадія – до клінічна («функціональна»), коли відмічається лише епізодичне підвищення артеріального тиску (транзисторна гіпертонія). В цій стадії хвороби знаходять гіпертрофію м'язового шару і еластичних структур артеріол та дрібних артерій, помірну гіпертрофію лівого шлуночка серця. II стадія – розповсюджених змін артерій – характеризує період стійкого підвищення артеріального тиску. Найтиповішою ознакою гіпертонічної хвороби є зміни в артеріолах, які проявляються плазматичним просочуванням їх стінок з наступним гіалінозом та склерозом. Найчастіше такі зміни спостерігаються в артеріолах нирок, головного мозку, сітківці ока, підшлункової залози. III стадія – вторинних змін органів у зв'язку зі змінами в артеріях і порушенням органного кровообігу. На основі переважання судинних, геморагічних, некротичних і склеротичних змін у серці, нирках, головному мозку при гіпертонічній хворобі виділяють наступні клініко-морфологічні форми: серцеву, мозкову, ниркову.

Серцева форма гіпертонічної хвороби проявляється різними формами ішемічної хвороби серця: інфаркт міокарда, стенокардія, кардіосклероз.

Мозкова форма проявляється різними видами порушення мозкового кровообігу. Частіше зустрічаються крововиливи в мозок (геморагічний інсульт), рідше – ішемічні інсульти. Хронічна гіпоксія призводить до атрофії нейронів із заміщенням їх клітинами глії.

Ниркова форма гіпертонічної хвороби характеризується як гострими проявами, до яких відносяться інфаркт і атеросклероз нирки, так і хронічними, зокрема, гіаліноз артеріол, артеріосклероз.

Причини розвитку гіпертонічної хвороби все ще залишаються невідомими. Серед факторів, що сприяють розвитку захворювання, виділяють наступні:

- 1) нервово-психічна травма (гостра або хронічна) – емоційний стрес;
- 2) спадково-конституційні особливості;
- 3) професійні шкідливості (шум, постійне напруження зору уваги);
- 4) особливості харчування (зловживання кухонної солі, дефіцит магнію);
- 5) вікова перебудова ендокринної системи (в період клімаксу);
- 6) травми черепа;
- 7) інтоксикація (алкоголь, куріння).

Пусковою ланкою патогенезу гіпертонічної хвороби є гіперактивність нервових центрів регуляції артеріального тиску, що

розвивається під впливом названих вище факторів, головним із яких є психоемоційний. Підвищена активність цих центрів виражається в підвищенні пресорних впливів, що здійснюється через симпатико-адреналову систему, ниркові фактори, збільшення секреції простагландину F_{2a}, та вазопресину. Зростання активності симпатико-адреналової системи є основним фактором підвищення артеріального тиску у початковому періоді гіпертонічної хвороби. В цьому періоді формується гіперкінетичний тип кровообігу, для якого характерним є підвищення серцевого викиду з незначними змінами периферичного опору. У період стабілізації гіпертонічної хвороби, особливо на пізніх стадіях її розвитку, істотно стає роль ниркового механізму. Ішемія нирок призводить до постійної стимуляції продукції реніну в юстагломерулярному комплексі. Ренін з'єднується з ангіотензиногеном крові і утворюється поліпептид ангіотензин I. З часом у процес включаються амінокислоти й утворюється антипептид – ангіотензин II, який має пресорну дію і тому отримав назву гіпертензину. Гіперсекреція альдостерону викликає затримку натрію в стінках артеріол, що сприяє підвищенню їх чутливості до дії пресорних факторів. Крім того, разом із натрієм у клітину дифундує кальцій, підвищений вміст якого призводить до подовження стану напруження гладкої м'язової тканини (підвищується її тонус) [5, с. 12].

Патологоанатомічна картина визначається стадіями гіпертонічної хвороби і характером її перебігу та ускладнень. Основними анатомічними ознаками гіпертонічної хвороби є гіпертрофія міокарда лівого шлуночка та збільшення м'язової маси переважно дрібних артерій із зовнішнім діаметром 100 мкм і менше. Відмічають три види ураження артерій: серця, головного мозку, нирок. Саме від їх функціонального стану залежить перебіг і наслідки гіпертонічної хвороби.

При макроскопічному обстеженні нирки щільні, зменшені у розмірах, складають до 0,25% своєї нормальної маси, мають зернисту поверхню (первинно зморщена нирка) . При мікроскопічному дослідженні виявляють склеротичні зміни артеріол нирки, серця, мозку [1, с. 368].

Фізичні вправи, будучи біологічним стимулятором регулюючих систем, забезпечують активну мобілізацію пристосувальних механізмів і підвищують адаптаційні можливості організму і толерантність хворого до фізичних навантажень [3, с. 105]. Виконання фізичних вправ супроводжується, як правило виникненням певних емоцій, що позитивно впливає на протікання основних нервових процесів в корі великих півкуль. Застосування

різних засобів і прийомів для зниження підвищеного м'язового тону (елементи масажу, пасивні та ізометричні вправи з подальшим розслабленням) може бути використано для зниження підвищеного судинного тону. Застосування фізичних вправ надає позитивну дію на самопочуття хворого гіпертонічною хворобою: зменшуються дратівливість, головні болі, запаморочення, безсоння, підвищується працездатність. Реабілітація хворих гіпертонічною хворобою на ранніх стадіях захворювання повинна бути індивідуальною і плануватися відповідно до наступних принципів: лікування осіб проводиться, як правило, немедикаментозними методами (дієта, лікувальна фізкультура, аутогенне тренування) [9, с. 217]. Фізичне навантаження повинно відповідати стану хворого, стадії процесу і формі захворювання. Використовуються вправи для всіх м'язових груп, темп виконання середній, тривалість занять 25–30 хв. У осіб з гіпертонічною хворобою I стадії використовують навантаження, при яких частота серцевих скорочень не повинна перевищувати 130–140 уд./хв, а артеріальний тиск – 180/100 мм рт. ст. [2, с. 356]

Останніми роками виріс інтерес до вправ у хворих гіпертонічною хворобою в ізометричному режимі (статичні вправи) [1, с. 369; 4, с. 56; 9, с. 56]. Гіпотензивна дія статичних навантажень обумовлена їх позитивним впливом на вегетативні центри з подальшою депресорною реакцією. Вже, через годину після виконання таких вправ артеріальний тиск знижується більш ніж на 20 мм рт. ст. Вправи в ізометричному режимі виконують в положенні сидячи або стоячи, вони включають утримання на прямих руках гантелей (1–2 кг), набивних м'ячів і інших предметів. Вправи в ізометричному режимі обов'язково поєднують з довільним розслабленням м'язів і дихальними вправами. Співвідношення до дихальних вправ – 3:1, число повторень 4–6 разів. В заняття також включаються вправи на розслаблення, рівновагу, координацію рухів. Тривалість заняття – 20–25 хв. Використовують навантаження для м'язів рук, плечового пояса, тулуба, ніг, рідше для м'язів шиї, черевного пресу. Ранішня гігієнічна гімнастика включає 10–12 вправ, які повинні періодично змінюватись. За наявності тренажерів найкраще підходять велотренажер, бігова доріжка, (темповільний); крокуючий тренажер. При цьому артеріальний тиск не повинен перевищувати 180/110 мм рт. ст., а ЧСС – 110–120 уд./хв. Широко використовується дозована ходьба, відстань 1–2 км при темпі 80–90 кроків/хв. А також масаж і самомасаж голови, шиї і комірної зони, тривалість – 10–15 хв, курс лікування – 20 процедур. Корисні загальні повітряні ванни при температурі 18–19 °С від 15 до 25 хв,

купання у відкритих водоймищах при температурі води не нижче 18–19 °С, тривалістю до 20 хв. З фізіотерапевтичних процедур використовують: електросон, сірководневі, йодо-бромисті і радонові ванни, ультрафіолетове опромінювання [8, с. 98]. По мірі стабілізації артеріального тиску, інтенсивність навантаження і його об'єм зростають. Так, дистанція дозованої ходьби збільшується до 3 км. Вводиться дозований біг «підтюпцем» починаючи з 30 до 60-метрових відрізків, який чередується з ходьбою. Час повітряних процедур продовжується до 1,5 години, а купань – до 40 хв., продовжуються і ускладнюються заняття на тренажерах, сеанси масажу і фізіопроцедури.

У нашому дослідженні прийняли участь 26 студентів (6 чол. і 20 дівчат) 1-2 курсів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи з діагнозом гіпертонічна хвороба 1-го ступеня. Всі студенти отримували фізичні навантаження протягом двох років, 2 рази на тиждень згідно з вимогами програми. На початку і в кінці навчального року нами визначались показники функціонального стану серцево-судинної системи до і після заняття фізичною культурою. Метою дослідження було довести позитивний вплив фізичних навантажень на організм студентів з підвищеним артеріальним тиском. Завданнями фізичного виховання студентів з підвищеним артеріальним тиском є:

1. Підвищення функціональних можливостей організму в результаті систематичних занять фізичною культурою і на цій основі реабілітація хворих гіпертонічною хворобою.
2. Покращання фізичного розвитку студентів і підвищення загальної працездатності.
3. Підвищення фізичної підготовленості, прищеплення у студентів потреби до систематичних занять фізичною культурою.
4. Виховання інструкторських навиків і навиків особистої гігієни, а також загартування організму.
5. Розвиток професійно-прикладної фізичної підготовки.
6. Мораль-вольова і естетична підготовка.

Виклад основного матеріалу. Функціональний стан серцево-судинної системи студентів – це не тільки головний показник здоров'я. Він відіграє важливу роль в адаптації організму до фізичних навантажень і є одним із основних показників функціональних його можливостей. Найбільш доступними і простими у виконанні є вимірювання показників артеріального тиску і ЧСС. Визначення і контроль ЧСС дозволяє здійснити моніторинг за

реакцією серцево-судинної системи на навантаження. Крім того, її тісний взаємозв'язок із рівнем метаболізму робить ЧСС зручним побічним показником витрат енергії, а також засобом прогнозування максимального споживання кисню. Крім того, ЧСС є незамінною для визначення підготовки і сприйнятливості тренувальних програм.

Вимірювання артеріального тиску є другим найбільш простим і поширеним способом дослідження серцево-судинної системи після вимірювання ЧСС. Розрізняють максимальний (систоличний), мінімальний (діастолічний) пульсовий артеріальний тиск. Нормальними значеннями артеріального тиску для здорових молодих людей вважають такі: для систолічного – 100-129 мм рт. ст, для діастолічного - 60-79 мм рт.ст. [6, с. 70, 73; 7, с. 74].

За даними дослідження після 2-х років занять фізичними вправами були виявлені позитивні зміни в роботі серцево-судинної системи (табл.). Відмічалось зниження систолічного тиску у чоловіків на 10 мм рт.ст., жінок на 5 мм рт. ст., діастолічного 5 і 5 мм рт.ст відповідно. ЧСС у чоловіків і жінок зменшилась в середньому 5-8 уд/хв.

Таблиця

Критерії показників функціонального стану серцево-судинної системи у студентів з підвищеним артеріальним тиском 1-го ступеня

Назва показників	Число коливань на початку занять		Число коливань через 2 роки занять	
	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки
Систоличний тиск /мм рт.ст.	140-175	140-175	130-165	135-170
Діастолічний тиск /мм рт.ст.	90-100	90-100	85-95	85-95
ЧСС /уд/хв.	72-88	75-92	65-80	70-90

Висновки та перспективи подальших досліджень. За останні роки зросло число осіб з підвищеним артеріальним тиском серед студентської молоді. У цих студентів у порівнянні з їх однолітками, які займаються в основній медичній групі відмічається значно нижчий фізичний розвиток, фізична підготовленість і працездатність. У багатьох з них на першому курсі відсутні елементарні навички виконання фізичних вправ типу гімнастики, бігу, гри у волейбол, баскетбол, футбол та ін. У студентів з підвищеним артеріальним тиском нижчий рівень захисно-приспосувальних реакцій організму, а також стійкого імунітету до несприятливих факторів, менші функціональні можливості і резерви життєво

важливих систем і органів, а саме серцево-судинної системи. У таких студентів погана еластичність стінок судин центрального і периферичного кровообігу, знижені обмінні процеси і скоротливість серцевого м'язу, зменшена переносимість фізичних навантажень і граничні можливості роботи серця в цілому. Поряд з низькою фізичною підготовкою і зниженими функціями ряду важливих систем і органів організму у більшості студентів з підвищеним артеріальним тиском спостерігається і знижена психологічна підготовленість до занять фізичною культурою. Вона виражається у зневіренні в користь занять фізичними вправами, страху перед ними, небажанням займатись взагалі.

Отже, як видно з даних дослідження, різні форми фізичного методу дії на хворих, є дієвим фактором підвищення ефективності лікування артеріальної гіпертонії. При цьому методі спостерігається більш швидка нормалізація артеріального тиску, відсутні побічні патологічні зміни в організмі (пригнічення і зниження розумової активності, депресії та ін.). Крім того заняття фізичними вправами сприяють фізичному розвитку і вдосконаленню рухової активності та фізичних якостей.

Література

1. Анатомія та фізіологія з патологією / за ред.. Я.І.Федонюка, Л.С.Білика, Н.Х.Микули. Тернопіль : Укрмедкнига, 2002. 680 с.
2. Безруких М. М. Возрастная физиология: Физиология развития ребенка. Москва : Академия, 2002. 416 с.
3. Довгань О.М. Шляхи підвищення фізичного стану студентів з ослабленим здоров'ям. Навч. пос. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 296 с.
4. Зубков В. В. Новое в оценке динамики функционального состояния студентов. *Теория и практика физической культуры*. 2004. №10. С. 55-57.
5. Кобза М. Т. Фізіологічний аналіз впливу занять фізичним вихованням на адаптацію до фізичних навантажень та здоров'я студентів: автореф. Дис..на здобуття наук. Ступеня канд.біол.наук: спец.03.00.13 «Фізіологія людини і тварин». Сімферополь, 2002. 18 с.
6. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоров'я детей и подростков в процессе физического воспитания. Київ : Олимп. лит., 1999. 232 с.
7. Круцевич Т.Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей. Київ : Олимп. лит., 2005. 195 с.

8. Романенко В. В. Рухова активність і фізичний стан студенток вищих навчальних закладів: метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2013. 112 с.

9. Язловецкий В. С. Физическое воспитание детей и подростков с ослаблением здоровьем / В.С.Язловецкий. Київ : Здоров'я, 1991. 231 с.



УДК: 796.011.3+612.176

Дерева'янко А., Мартинюк І., магістранти

МОРФОФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗМІНИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ З ПЕРЕВАЖАННЯМ НОРМОТОНІЧНОГО ТИПУ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ АУТОНОМНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ПІСЛЯ РОКУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

Розглядається вплив фізичних навантажень на юнацький організм. Найкращі результати відмічені в першій експериментальній групі, де переважає нормотонічний тип автономної нервової системи В цій групі фізичні навантаження давались на розвиток сили.

Ключові слова: антропометрія, функціональні показники, фізичні навантаження, нормотоніки, автономна нервова система.

The influence of physical works onto teen-age organism was considered. The best results were noticed in the experimental group where normothetic type functional activity of the autonomic nervous system. The physical works were given for strength progress.

Key words: anthropometry, functional indexes, physical work, normothetics, autonomic nervous system.

Постановка проблеми. Протягом розвитку людського суспільства фізичні вправи використовувались як дієвий засіб підготовки до практики бою та праці, оздоровлення, реабілітації після травм і хвороб [7].

Одночасно з ростом загальної культури суспільства примітивні форми фізичного виховання змінювались більш досконаліми завдяки накопиченням нових знань, нових методичних підходів до тренування, при формуванні яких узагальнювався позитивний досвід і використовувались спроби систематизувати та упорядкувати емпіричні знання для більш зручного та ефективного використання [2, с. 10].

Рівень засвоєння технічних дій студентів базується на їх фізичній підготовленості (М. Л. Укран, 1958, 1971; Л. С. Ситху, 1971; Н. І. Вінникова, 1976; Е. В. Фомін, 1984; Б. Я. Варшавський, Л. В. Жаркова, 1985), тому виявлення необхідних нормативів і критеріїв фізичної підготовленості є найважливішою проблемою, що визначає руховий потенціал тих, що займаються [8]. У той же час дослідження, виконані в цьому напрямі, нечисленні й носять фрагментарний характер [4].

Проблема виявлення модельних характеристик, як чинника управління навчальним процесом, полягає в тому, що структура «ідеалу» постійно змінюється у зв'язку з особливостями студентів. З цієї причини одні чинники можуть мати вирішальне значення при вивченні одного стилю пересування, інші-на наступних етапах, при вивченні іншого стилю; нарешті, певне поєднання ознак може стати головним на подальших етапах навчального процесу. Звідси виникає необхідність в їх подальшому вивченні, розширенні і доповненні [5].

Проте оцінка модельних характеристик студентів різних спортивних спеціалізацій здійснюється вкрай рідко, що пов'язане з недостатнім розповсюдженням у закладах вищої освіти методики, що дозволяє ранжувати компоненти фізичної підготовленості по їх значенню в загальній структурі фізичної підготовки [1; 3].

Індивідуальні можливості студентів різноманітні, проте їх можна згрупувати за схожими показниками у певні сукупності (групи, кластери, типи). Традиційно при виділенні типів, груп за основу береться морфологічний критерій, так як ознаки морфотипу сумісні з ознаками функціональної організації організму, особливостями організації метаболізму, руховими можливостями [9]. Ця методика може бути успішно застосована у якості критерію дозування та індивідуалізації фізичних навантажень, буде сприяти підвищенню заохочення студентів до фізичної активності [6].

Мета статті – виявити динаміку фізичного розвитку хлопців студентів з переважанням нормотонічного типу функціональної активності автономної нервової системи під впливом фізичних

навантажень за даними антропометричних та функціональних показників.

Завдання статті:

1. Визначити вихідний рівень автономної нервової системи, морфофункціональні закономірності фізичного розвитку, фізичну підготовленість у студентів, які займаються фізичним вихованням за програмою вищих навчальних закладів.

2. Дослідити морфо-функціональний розвиток студентів під впливом спеціальних фізичних навантажень в залежності від переважання типу функціональної активності автономної нервової системи.

В обстеженні взяли участь 15 хлопців-студентів із переважанням нормотонічного типу функціональної активності автономної нервової системи (АНС), які навчаються на різних факультетах Тернопільського національного економічного університету.

Хлопці-студенти віком від 17 до 23 років, за станом здоров'я вони віднесені до основного медичного відділення. Протягом року дослідження хлопці займалися за програмою з фізичного виховання для студентів вищих навчальних закладів України. Заняття проводились два рази на тиждень по 80 хвилин протягом навчального року. На кожному занятті відводилося 50-55 % всього часу для розвитку основної рухової якості, об'єм та інтенсивність фізичних навантажень були приблизно однаковими. Навчальний процес з фізичного виховання студентів експериментальної групи був спрямований на розвиток швидкісних якостей, силових якостей та загальної витривалості. Контрольним вихідним рівнем студентів, що приймали участь у дослідженні, було взято вихідний стан антропометричних, функціональних та показників фізичної тренуваності на час поступлення на перший курс у вищий навчальний заклад.

Досліджували рівень фізичного розвитку студентів за допомогою анатома-антропометричних методів та методів функціональних проб. Повторні антропометричні та функціональні виміри дали можливість прослідкувати зміни в динаміці фізичного розвитку студентів під дією загальних фізичних вправ та вправ спеціальної спрямованості. До основних розмірів тіла відносяться довжина, вага і обхват грудей. Ці розміри дають можливість характеризувати процеси росту і фізичного розвитку організму людини і визначають своєрідність індивідуальності та групову різницю. У відповідності з програмою дослідження нами була

розроблена реєстраційна карта антропометричних вимірювань, яка і стала одним з основних документів дослідження.

За загальноприйнятою методикою Р. М. Баєвського та методами міжнародних стандартів визначили тип функціональної активності автономної нервової системи використовуючи метод електрокардіографії та гістографії. Програмне забезпечення системи «DiaCard» було встановлене на IBM-PC, який поєднувався з комп'ютером з попередньо встановленою операційною системою Windows 9X, ME, 2000, XP.

В результаті дослідження отриманий цифровий матеріал був статистично оброблений за методом Ст'юдента на персональному комп'ютері типу IBM за допомогою ліцензованої програми Excel. Достовірною вважали ймовірність помилки менше 5 % ($p < 0,05$).

Результати дослідження та їх обговорення.

Після року занять фізичними вправами з тижневим навантаженням протягом 4-х академічних годин, у юнаків спостерігалися позитивні зміни у фізичному розвитку. Розглядаючи отримані дані, можна зробити висновок про ступінь та характер змін у будові тіла, розвитку грудної клітки, основних м'язових груп та компонентів маси тіла вже через рік після початку дослідження. Використовуючи методику функціональних тестів, а саме – кистьової динамометрії та життєвої ємності легень нами була оцінена динаміка зрушень функціональних можливостей організму (табл. 1).

Таблиця 1

Морфофункціональні показники юнаків-студентів з переважанням нормотонічного типу функціональної активності АНС

№ п/п	Назва показників	вихідний рівень	1-й рік (%)	P
1.	Маса тіла (кг)	61,12±1,63	0,76	>0,05
2.	Довжина тіла (см)	176,04±1,37	0,84	>0,05
3.	Обхват грудної клітки (вдих) (см)	91,46±0,74	1,58	>0,05
4.	Обхват грудної клітки (видих) (см)	86,86±0,45	-0,82	>0,05
5.	Обхват правого плеча (см)	25,74±0,22	3,13	<0,05
6.	Обхват правого стегна (см)	53,66±1,41	1,57	>0,05
7.	Обхват правої гомілки в широкій частині (см)	33,94±0,58	2,02	>0,05

8.	Товщина жирової складки на спині(см)	1,16±0,07	-37,14	<0,001
9.	Товщина жирової складки на плечі ззаду (см)	0,53±0,03	-6,25	>0,05
10.	Товщина жирової складки на передпліччі ззаду (см)	0,50±0,00	0,00	>0,05
11.	Товщина жирової складки на стегні ззаду (см)	0,60±0,05	-16,67	>0,05
12.	Товщина жирової складки на гомілці ззаду (см)	0,50±0,00	0,00	>0,05
13.	Життєва ємність легень (мл)	4000±32,36	2,50	>0,05
14.	Динамометрія правої кисті руки (кг)	51,00±0,96	5,88	<0,05

Стан рухових якостей студентів визначали за допомогою тестування на початку дослідження (вихідний рівень) та після першого року дослідження (табл. 2).

Таблиця 2

Показники фізичної підготовленості юнаків-студентів з переважанням нормотонічного типу функціональної активності АНС

№ п/п	Назва показників	вихідний рівень	1-й рік (%)	P
1.	Стрибок в довжину з місця (см)	215±2,6 5	1,77	>0,05
2.	Потрійний стрибок з місця (см)	625,60± 6,39	1,64	>0,05
3.	Згинання-розгинання рук в упорі лежачи (раз)	12,50±0, 56	16,00	<0,05
4.	Підтягування на високій перекладині (раз)	9,00±0,3 6	38,89	<0,001

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для корекції морфофункціонального стану студентів найбільш важливим засобом виступають фізичні вправи, які мають специфічну

спрямованість, об'єм та інтенсивність. Більш високі показники фізичної підготовки студентів дозволяють говорити про ефективність та доцільність застосування спеціально спрямованих фізичних навантажень.

За допомогою методу статистичних досліджень було проведено обробку даних антропометричних і функціональних обстежень та виявлено, що динаміка фізичного розвитку в порівнянні з контролем відбулася у всіх юнаків-нормотоніків. Найбільші зміни в антропометричних показниках, які безпосередньо вплинули на результати фізичної підготовленості виявлені за дії спеціальних фізичних навантажень на розвиток сили м'язів. Будова тіла студентів прямопропорційно залежить від переважання в них типу функціональної активності автономної нервової системи. Аналіз досягнутих результатів юнаків-нормотоніків дав змогу зафіксувати найкращу фізичну підготовленість в роботі на розвиток сили м'язів. Морфофункціональні закономірності фізичного розвитку студентів з переважанням нормотонічного типу функціональної активності автономної нервової системи показують, що їм притаманно виконувати роботу на розвиток сили м'язів. Величина аеробно-анаеробних можливостей організму є основним критерієм його фізичного здоров'я та життєздатності. Чим більше кисню отримує організм і, відповідно енергії, тим більшими адаптаційними можливостями володіє людина для виконання будь-якого виду діяльності. Існує високий ступінь залежності між можливістю людини до максимального споживання кисню та його можливістю до інтенсивної м'язової роботи.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Здоровье спортсмена: критерии оценки и прогнозирования. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 1. С. 19-22.
2. Благий А. Структура двигательной активности студентов нефизкультурных вузов. *Современный олимпийский спорт и спорт для всех* : VII Междунар. науч. конгр. Алматы, 2004. Т. 2. С. 337-339.
3. Волошко Л. Б. Метаболізм рухової активності: методичні вказівки до практичних занять : посібник. Полтава : Полтавський інститут економіки і права, 2016. 42 с.
4. Гета А. В. Методика навчання основ здоров'я : посібник. Полтава : Полтавський інститут економіки і права, 2015. 87 с.
5. Гусева Н. Л. Оптимизация двигательной активности студентов с использованием различных форм физкультурно – спортивной деятельности. *Теория и практика физ. культуры*. 2007. № 7. С. 7-8.

6. Драчук С. П. Аеробна та анаеробна продуктивність організму юнаків 17-19 років при застосуванні різних режимів фізичних навантажень : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. біол. наук : спец. 03.00.13 «Фізіологія людини і тварин». Київ, 2006. 20 с.

7. Краснобаєва Т. М. Особливості формування фізкультурно-спортивних умінь у студентів : методичний посібник для викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів. Вінниця : Едельвейс і К, 2016. 49 с.

8. Самойлов М. Г. Заняття спортом як екстремальний вид діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : збірник наукових праць. Харків : УЦЗУ, 2007. Вип. 2. С. 181-187.

9. Тараненко Р. К. Валеологія (окремі аспекти). Навчальний посібник. Кіровоград : ФОП Ротар О.С., 2014. 120 с.

10. Хатунцева С. М. Освіта як визначальний засіб формування і розвитку здорової молоді. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ : Центр вищої освіти, 2002. Вип. 28. 153 с.

МИСТЕЦЬКО-ГУМАНІТАРНА СЕКЦІЯ

Пасічник О. В., Гаврилюк М. П.

ВІЗІЙНИЙ СВІТ СМЕРТНИКІВ І ПРЕСИЛЬНИХ (У ТВОРАХ
М. НАРОКОВА, О. СОЛЖЕНИЦИНА, У. САМЧУКА)..... 4

Дзьоба І. А.

СТЕЖКАМИ ДИТИНСТВА ВЕЛИКОГО СОНЦЕПОКЛОННИКА 14

Дубровський Р. О.

ПОЕЗІЯ, ЯК ВЕСЕЛКА: МІСЦЕ КОЛОРАТИВІВ У ЛІРИЦІ ІВАНА
СТЕШЕНКА..... 21

Костючик А. М.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ІСТОРИЧНО МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У
РОМАНІ В. ШКЛЯРА «ЗАЛИШИНЕЦЬ. ЧОРНИЙ ВОРОН» 26

Мороз О. В.

СВІТОГЛЯДНО-ІСТОРИЧНІ ВАЖЕЛІ ЛЮДСЬКОЇ ЕКЗИСТЕНЦІЇ В
ПОВОЄННІ РОКИ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ А. КОКОТЮХИ
«ЧЕРВОНИЙ») 33

Тригуба А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА
СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ВИШИВКА 41

Фурсик І. М.

КОЛЬОРОНАЗВИ В ТВОРАХ МАЛОЇ ПРОЗИ БОРИСА ХАРЧУКА 48

Хандока Н. П.

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПРОЗИ ІВАНА
АНДРУСЯКА 56

Шипка О. А.

ОБРАЗ УКРАЇНИ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ГНАТЮКА..... 63

Якимович В. А.

РОЛЬ СТЕРЕОТИПУ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ПРЕДСТАВНИКА
ІНШОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... 69

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СЕКЦІЯ

<i>Данилюк М. В.</i> СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ДЕФІНІТИВНИХ ПІДХОДІВ.....	79
<i>Денисюк В. Е.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	88
<i>Дзьоба І., Федотов В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	94
<i>Костюк А. Ю.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА КОРДОНОМ.....	101
<i>Пархута В. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	106
<i>Семенюк В. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	115
<i>Шевчук М. Р.</i> САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ.....	124
<i>Шкред Ю. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС.....	131
<i>Яцюк Н. М.</i> АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ІНДИВІДА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ТА ГРАФОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА.....	139
<i>Левицький П.</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	150
<i>Іванків М. Н.</i> ПОЗАУРОЧНА РОБОТА З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ТРУДОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ШКОЛЯРІВ.....	156

СЕКЦІЯ «ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ»

Вальчук В. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 165

Івановський П. І.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ МАШИНОЗНАВСТВА 171

Клак Д. С.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ARDUINO НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ..... 180

Ліснічук Г.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ 188

Омельчук О. В.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БІОФОРМ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ..... 193

Столярчук Н. А.

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 199

Тимчук Л. А.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ..... 208

Шевченко Ж. М.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛЬЩІ .. 215

Касюта М. В.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ..... 227

СЕКЦІЯ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ»

Братасюк К. В.

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ
СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... 236

Дудка М. С.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ М. МОНТЕССОРІ У
ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ
СЬОГОДЕННЯ..... 243

Стецюк О. Ю.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАЛУЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ТРАДИЦІЙ
УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ 250

Вавренюк Л. Я.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ЗДО..... 255

Вахула Т.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО..... 262

Іванчук О. В.

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ
К. Д. УШИНСЬКОГО У РОБОТІ ЗДО 265

Середа О. Л.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ У
ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 271

Фількевич Т. Б.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 275

СЕКЦІЯ «ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА БІОЛОГІЇ»

Антонюк О. М., Глущук В. С., Озімковський В. В., Пасіула В. В.

РІВЕНЬ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ 284

<i>Гузюк В. В.</i> ЗАГАЛЬНОРОЗВИВАЮЧІ ВПРАВИ – УНІВЕРСАЛЬНИЙ ЗАСІБ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	290
<i>Верига О. М., Новосад А. П., Ковальчук О. І., Хоров О. С.</i> МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ.....	299
<i>Довгаль В. І., Ніколайчук В. М., Назарко В. В.</i> ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ	304
<i>Зозуля Л. В.</i> ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ	311
<i>Карпович І. С.</i> СТАН СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА СТУПІНЬ БІОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	315
<i>Колодійчук К. В.</i> ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РІЗНОЮ БУДОВОЮ ТІЛА	323
<i>Божик М. В., Лукашук Н. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВМОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	330
<i>Мовчан І. А.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛОВОГО ТРЕНУВАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	337
<i>Савін В. С.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ ЯК ООБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	341
<i>Божик М. В., Тарасюк А. В.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ФІЗИЧНОГО ТА ФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗМУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	346
<i>Ткачук В. С.</i> ВИДОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ПТАХІВ ВОДНО-БОЛОТНИХ УГІДЬ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ГОРБОГІР'Я.....	353

Токарська О. О., Дух О. І.

АНАЛІЗ ЗАХВОРЮВАНOSTІ НАСЕЛЕННЯ ШУМСЬКОГО РАЙОНУ
(ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСТЬ)..... 362

Швидкий О. А.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ Й АКТИВНОСТІ
УЧНІВ У НАВЧАННІ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ..... 367

Козак М., Бондар С.

ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ГІПЕРТОНІЧНОЮ
ХВОРОБОЮ 373

Дерев'янка А., Мартинюк І.

МОРФОФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗМІНИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
СТУДЕНТІВ З ПЕРЕВАЖАННЯМ НОРМОТОНІЧНОГО ТИПУ
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ АВТОНОМНОЇ НЕРВОВОЇ
СИСТЕМИ ПІСЛЯ РОКУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ.....381

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

LITTERIS ET ARTIBUS: НОВІ ГОРИЗОНТИ

Випуск III

За загальною редакцією Р. О. Дубровського

Дизайн та верстка: Киричок С. В.
Коректори: Поляк І. П., Яцюк Н. М.

Підп. до друку 03. 01. 2019 р.
Формат 60х90/16. Папір офісний.
Друк PRINT. Гарнітура Arial.
Ум. друк. арк. 23,16.
Наклад 50 примірників.

Видано та виготовлено
Радою молодих науковців
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної
академії ім. Тараса Шевченка
для внутрішнього використання

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка
м. Кременець, вул. Ліцейна, 1. Тел. (03546) 2-19-91