



ВІСНИК

СКОВОРОДИНІВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ МОЛОДИХ УЧЕНИХ



*"Ми сотворим світ лучишій,
Бозихдем день веселейший"*
Г. С. Сковорода



Харків 2021

**МІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ**



***ВІСНИК
СКОВОРОДИНІВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ
МОЛОДИХ УЧЕНИХ***

Збірник наукових праць

Харків – 2021

УДК 378:001.891

В 53

Редакційна колегія:

Головний редактор – Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Заступник головного редактора – Кабусь Наталя Дмитрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Рецензенти:

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Золотухіна Світлана Трохимівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

*Затверджено редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
протокол № 7 від 11.11.2021 року*

В 53 Вісник Сковородинівської академії молодих учених [Електронне видання]: збірник наукових праць / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. – 479 с.

Збірник містить наукові праці, які присвячені висвітленню теоретичних і практичних результатів наукових досліджень молодих науковців, викладачів закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, магістрантів, студентів з актуальних питань розвитку науки, історичного досвіду, сьогодення та перспективи досліджень із найважливіших галузей психолого-педагогічних, суспільних, природничо-математичних, філологічних, мистецтвознавчих наук, фізичної культури, здоров'я і спорту.

© Автори статей, 2021

© ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Бужин О. В.

ПИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	13
--	----

Ван Ціхуей, Ян Ян

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБОМ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КНР	16
--	----

Гур'єва В. В.

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	21
---	----

Дорожко А. О.

ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	26
--	----

Задесенець К. В.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ	29
---	----

Земліна Є. Р.

ПРИНЦИП ПОЕТАПНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	33
---	----

Зубрилов А. В.

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ..	36
--	----

Козачок Є. М.

КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	40
---	----

Лантінова А. Ю.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ МУЗИКИ	44
---	----

Литвин О. В.

ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	48
--	----

Майстрюк І. С.

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	51
---	----

Макаров Н. С., РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	56
Нечітайло І. С., Тютюнник О. М. ОСВІТА У ПОСТМОДЕРНОМУ СОЦІУМІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОТИРІЧЧЯ.....	60
Овсюк Д. Р. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	65
Потанова Т. В. ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ Е- LEARNING	69
Сіра І. Т., Ніколаєнко О. М. МАТЕМАТИЧНІ ПРОЄКТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	73
Сльота А. Д. МОВЛЕННЄВІ ТА МУЗИЧНО-РУХОВІ ВПРАВИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА СИСТЕМОЮ КАРЛА ОРФА	80
Товкайло К. С. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	83
Толкунова М. П. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ	87
Трубінова Д. О. СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	92
Фідяєва Т. С. ФОРМУВАННЯ ГНУЧКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) У МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ ПІД ЧАС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	97
Хомініч О. Г. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	

ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ	100
<i>Хроль О. С.</i>	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ	107
<i>Цілуйко О. О.</i>	
ВИХОВНА РОЛЬ РОДИНИ У МУЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ	112
<i>Чернявська А. Ю.</i>	
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗЗСО	116
<i>Шебаліна О. О.</i>	
ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗДО	120
<i>Шкатова О. В.</i>	
ДИДАКТИЧНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	125

РОЗДІЛ 2. СУСПІЛЬНІ НАУКИ

<i>Борюшкіна О. В., Проскурня М. В.</i>	
АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ГЕНДЕРНОЇ ДИСКРИМІНАЦІЇ НА УКРАЇНСЬКОМУ РИНКУ ПРАЦІ	130
<i>Волобуєв Д. А.</i>	
ШАХТАРСЬКІ СТРАЙКИ В УРСР 1989 –1991 РОКІВ	134
<i>Грідчина А. О.</i>	
ЖИТТЯ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ. КОНЦТАБОРИ ТРЕТЬОГО РЕЙХУ	139
<i>Гусак О.В.</i>	
КОРОНА ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО	143
<i>Кривенець Є. С.</i>	
ІНСТРУМЕНТИ ПРОСУВАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ІНТЕРНЕТІ	148
<i>Курганова Г. В.</i>	
ПОЧАТОК ЗАКІНЧЕННЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ. ПЕРША ЗУСТРІЧ ПРЕЗИДЕНТА США РОНАЛЬДА РЕЙГАНА ТА ПРЕЗИДЕНТА СРСР МИХАЙЛА ГОРБАЧОВА В ЖЕНЕВІ В 1985 РОЦІ	152

Лугова М. С.	
ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ ПРАЦІ В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ	
Матей Ю. Ф.	157
ВПЛИВ «КОНТРАКТУ СТОЛІТТЯ» 1994 Р. НА РОЗВИТОК ВІДНОСИН АЗЕРБАЙДЖАНУ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.	161
Москальова А. О.	
ІСТОРИЧНИЙ ВИБІР ІВАНА МАЗЕПИ	166
Нестеренко В. В.	
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ КОНСТИТУЦІЙНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ У ФРАНЦІЇ У XVIII-XIX СТ.	169
Осадчий В. О.	
ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКОЇ МИРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	173
Рижик Т. В.	
ПРИНЦИПИ ПРАВОВОГО СТАТУСУ НАРОДНОГО ДЕПУТАТА УКРАЇНИ	179
Романенко А. В.	
ЗМІНИ ВИБОРЧОГО ЗАКОНОДАВСТВА ДО ДЕРЖАВНОЇ ДУМИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ З ЧЕРВНЯ 1907 РОКУ	183
Серік О. О.	
РОК-Н-РОЛ ЯК ВИЯВ «ЗАХІДНОЇ» САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ РАДЯНСЬКОЇ МОЛОДІ В 1960-1980-Х РОКАХ	188
Сириця Д. Р.	
ОСОБЛИВОСТІ АВТОНОМНОГО УСТРОЮ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В 1900-1914 РР.	193
Сопельняк А. С.	
АРХЕОЛОГІЧНІ ПАМ'ЯТКИ ПРИЧОРНОМОРСЬКИХ СТЕПІВ VI–XV СТ. В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ЯРОСЛАВА ДАШКЕВИЧА	197
Толстой О. А.	
ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ХАРКІВСЬКОГО ЛЮБИТЕЛЬСЬКОГО ТЕЛЕЦЕНТРУ В 1951 РОЦІ	202
Хоменко В. В.	
РОЛЬ СТЕПАНА БАНДЕРИ У НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОМУ РУСІ	207
Целуйко А. О.	
«ПАЛЕСТИНСЬКА ХАРТІЯ» ЯК ПРОГРАМНИЙ ДОКУМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЗВОЛЕННЯ ПАЛЕСТИНИ	213

Цицхвая В. М.

ФОРМУВАННЯ ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛІЗМУ НА ПОЧАТКУ
XX СТ. ТА СТВОРЕННЯ ОУН 217

Юлдашов Р. Н.

ЕКОНОМІЧНИЙ ТА БІХЕВІОРИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СПОЖИВЧОЇ
ПОВЕДІНКИ – ПОРІВНЯННЯ ПІДХОДІВ 222

Явтушенко А. С.

«БУДИНКИ СМЕРТІ». БІЛОМОРСЬКО-БАЛТІЙСЬКИЙ КАНАЛ 227

Ярошенко О. В.

ПРОЄКТ Г. Р. ДЕРЖАВІНА ВИРІШЕННЯ «ЄВРЕЙСЬКОГО ПИТАННЯ» У
РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ 231

РОЗДІЛ 3. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА, ЗДОРОВ'Я І СПОРТ

Алєйнікова Н. О.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ
ТЕХНІКОЮ «АЛМАЗНОЇ ВИШИВКИ» НА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ 237

Бабашова К. Р.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ 242

Бірюкова В. В.

РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ 245

Борисенко А. О., Коц С. М.

ОЦІНКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ ТА
ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ХНПУ ІМЕНІ
Г.С. СКОВОРОДИ 249

Бугаєнко В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕТИЧНОГО ТА ФОНЕМАТИЧНОГО
КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 253

Візірякіна О. М.

ЗАСТОСУВАННЯ «МІКСІВ» У ПРАКТИЦІ ФІЗИЧНОГО ТЕРАПЕВТА,
ЕРГОТЕРАПЕВТА 258

Герасюта О. Б.

ОГЛЯД МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ 262

Гиренко І. С.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 266

Дараган Л. О.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ МОРФОЛОГІЧНОЇ СЛОВОЗМІНИ У ДІТЕЙ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ 270

Дегтяр Д. С.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ 273

Єрмакова О. М.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ
МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ 277

Єрмишкіна Д. С.

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ
РІВНЯ ВМІННЯ ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРИЙМЕННИКОВІ
КОНСТРУКЦІЇ 281

Зинчук Д. М.

ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ ... 286

Зуб А. М.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ДЦП 289

Корінець К. С.

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ.... 293

Луцик О. А.	
ВИКОРИСТАННЯ «КУБИКІВ ІСТОРІЙ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	297
Мелешенко М. О.	
СПОРТ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ЗНЯТТЯ СТРЕСУ	301
Мусієнко А. В., Цимбалюк Ж. О.	
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ БАСКЕТБОЛУ 3x3	304
Одерій А. О.	
РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	308
Онищенко І. В.	
ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ	312
Руденко Л. В.	
ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД.....	315
Семенчук К. Г., Цимбалюк Ж. О.	
ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	320
Синящок В. В., Спузяк В. Б.	
САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	324
Sokotska O.O.	
LOGORHYTHMICS AS A COMPONENT OF CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT CAUSED BY DYSARTHY.....	328
Телетник Т. Ю.	
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ	333
Турчинова А. І., Коц С. М.	
ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ	338
Чубукіна М. В.	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАННЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО	

РОЗВИТКУ	341
Ямпольська А. В.	
МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	346

РОЗДІЛ 4. ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Артьомова А. В.	
МЕТОДИКА ВЕРИФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ З МАТЕМАТИКИ	350
Асєєва І. В., Торумова Язгул, Дурдиєв Ібраїм	
ЗМІСТ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ЛІНІЇ В КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ	359
Афанасенко К. В., Чуприна І. В., Цигульов П. В.	
ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ НА ЗАСТОСУВАННЯ ПОХІДНОЇ	364
Балута К. Т., Гороховатська Т. О.	
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	368
Барановська М. С.	
РІВЕНЬ КОНТАМІНАЦІЇ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯЙЦЯМИ ГЕЛЬМІНТІВ У МІСТІ ІЗЬОМ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ	372
Безпала А. М., Войтенко О. М., Нарожна Р. В.	
РІВНЯННЯ З ПАРАМЕТРОМ ТА ЙОГО ВИДИ	377
Вербовський А. Ю., Грищенко В. З., Токар М. Г.	
РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ	382
Дем'янник Д. А.	
РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ МЕТОДОМ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ	386
Жук А. І.	
ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ	391
Кісіль Г. В., Заярна В. Д.	
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗАННЮ	

ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ	395
<i>Мирзак А. С.</i>	
БІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ GALLERIA MELLONELLA L., У РІШЕННІ ПИТАНЬ УТИЛІЗАЦІЇ СИНТЕТИЧНИХ ПОЛІМЕРІВ	400
<i>Плешакова М. А.</i>	
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМБІНАТОРИКИ	406
<i>Потапова Т. В.</i>	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ ЗЗСО	410
<i>Різніченко Л. С., Ісмайлова Гулішрін</i>	
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЙСНИХ ЧИСЕЛ	414
<i>Удовик Т. Г.</i>	
ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ STEM ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ	419
<i>Хмелевська О. Ю.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ НА ЗАСАДАХ МЕНТАЛЬНОЇ АРИФМЕТИКИ	421
<i>Хомік Е. Д.</i>	
ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ	426

РОЗДІЛ 5. ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<i>Кайгородцева Б. О.</i>	
ЛІТЕРАТУРНА КРИТИКА Є.А. СОЛОВЙОВА: ДО ПОСТАНОВИ ПИТАННЯ	433
<i>Кушина Д. А.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОПОВІДНОЇ СТРУКТУРИ ТА ОБРАЗ ОПОВІДАЧА У ЦИКЛІ Н.М. БЕРБЕРОВОЇ «БІЯНКУРСЬКІ СВЯТА»	436
<i>Проскурін І. А.</i>	
ЛІНГВОФІЛОСОФІЯ ГЮСТАВА ГІЙОМА (РОЗВІДКА ДРУГА).....	441

РОЗДІЛ 6. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Кожуріна К. В.

ТРАДИЦІЙНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ РОЗПИС В СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРІ 446

Мелешко Ю. О.

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ
ХУДОЖНІХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 449

Ростовцева Н. С.

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ НА ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ 452

Сазіна Ю. В.

ВИТИНАНКА ЯК НЕВІДЄМНА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА 456

Совик І. В.

ПРИНЦИПИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В
УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ 460

Фаустова Д. А.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОНЦЕПЦІЇ КАРЛА ОРФА У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ
..... 464

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 468

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Бужин О. В.

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Згідно з вимогами нормативних документів (концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти) основним завданням сучасної освіти є формування в молодших школярів ключових компетентностей. Однією з ключових компетентностей визначена технологічна компетентність, яка передбачає здатність особистості до зміни навколишнього світу з використанням засобів сучасних технологій без заподіяння йому шкоди, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовираження (Грищенко, 2016).

Важливу роль у формуванні технологічної компетентності відіграє початкова школа, адже саме в молодшому шкільному віці розпочинається формування в учнів свідомого ставлення до практичної діяльності, традицій українського народу в праці й декоративно-прикладному мистецтві, культури праці, навичок ефективного й раціонального використання матеріалів, безпечного застосування традиційних і сучасних технологій, уміння створювати корисні та естетичні вироби.

Для розвитку особистості дитини засобами предметно-перетворювальної діяльності, формування технологічної компетентності, необхідної для життя, винятково важливе значення в початковій школі має технологічна освітня галузь, яка реалізується через інтегрований курс «Дизайн і технології».

Результатом вивчення є формування технологічної компетентності, структуру якої складають: система теоретичних знань, сукупність практичних умінь і навичок, розвиненість емоційно-ціннісної сфери.

Сформованість технологічної компетентності надає можливість учням: організовувати власну життєдіяльність і розв'язувати практичні завдання у побуті; планувати власну діяльність з виготовлення виробів, застосовуючи технології традиційних та сучасних ремесел; виконувати проект від творчого задуму до його втілення самостійно чи в команді; добирати матеріали і технології для виготовлення виробу; володіти сучасними методами і технологіями обробки різних матеріалів; читати і розробляти графічні зображення, порівнювати одержані результати власної або колективної діяльності із запланованим на кресленнях чи схематичних зображеннях (Державний стандарт початкової освіти, 2019).

Вивчаючи технологічну освітню галузь, учні початкових класів оволодівають системою теоретичних знань про різні види матеріалів, з яких виготовляють вироби, їх властивості та способи виготовлення (папір, картон, тканина, зокрема рослинного та тваринного походження, пластилін, глина тощо); про світ професій та їх значення в житті кожної людини; про різні види декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу (витинанка, гончарство, ткацтво, різьблення, писанкарство, аплікація, вишивка тощо); про функціональну та естетичну цінність виготовленого виробу (Лотоцька, 2020). Ефективність засвоєння та оволодіння отриманих знань, формування практичних умінь та навичок, необхідних для життя, та свідомого ставлення до культури праці реалізується через практичну діяльність учнів.

У процесі практичної діяльності в молодших школярів формуються морально-вольові якості, допитливість, цілісне уявлення про матеріальне й нематеріальне виробництво, позитивне ставлення до праці, працьовитість, прагнення долати труднощі та доводити розпочату справу до кінця. Учні виявляють інтерес і бажання до створення виробу різними способами й

технологіями, використовуючи різні види матеріалу (як штучні, так і природні), прагнуть якісно й безпечно облаштовувати свій життєвий простір, отримують задоволення від процесу та результату власної проєктно-технологічної діяльності.

На уроках дизайну і технологій у початковій школі формуються технологічні вміння, адже молодші школярі вчать читати елементарні графічні зображення, аналізувати конструкції виробів і послідовність їх виконання, складати технічний план, виконувати операційні дії, робити розрахунки, обчислювати кількість необхідного матеріалу. У результаті виконання цих операцій учні вчать діяти послідовно, цілеспрямовано, наполегливо, досягаючи поставленої мети.

Під час вивчення предмету учні отримують початкові навички творчої праці, вчать планувати, контролювати та оцінювати власну практичну діяльність, розвивають естетичний смак, винахідливість, гнучкість мислення. У повсякденному житті в процесі виконання різних видів практичної діяльності в молодших школярів формуються звичка до праці та розуміння її необхідності, трудові вміння і навички.

Трудова діяльність молодших школярів сприяє формуванню технічного й технологічного кругозору, елементарних трудових навичок і вмінь, необхідних для життя, критичного мислення, прагнення удосконалювати процес і результати власної проєктно-технологічної діяльності, свій життєвий простір.

Компетентнісний підхід, покладений в основу концепції Нової української школи, має виключно важливе значення для вивчення технологічної освітньої галузі. Такий підхід і побудова програми надає молодшим школярам можливість встановлювати взаємозв'язки з іншими освітніми галузями: математичною, природничою, інформатичною. Учні вчать застосовувати математичні методи для виконання технологічних завдань під час практичної діяльності, використовувати і будувати прості математичні моделі для вирішення технологічних проблем, розраховувати розміри виробу й необхідну кількість матеріалів, раціонально користуватися природними ресурсами та

економно використовувати матеріали, порівнювати фізико-механічні властивості матеріалів, збирати та аналізувати дані тощо (Товкало, 2016).

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. 2016. 34 с.
3. Нова українська школа: основи стандарту освіти / за заг. ред. М. Товкало. Львів. 2016. 64 с.
4. Типові освітні програми для закл. заг. серед. освіти, розроблені під керівництвом О. Я. Савченко. 1-2 класи, 3-4 класи / уклад. А. В. Лотоцька. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 240 с.

Ван Ціхуей

здобувач III освітньо-наукового рівня

кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ян Ян

здобувач III освітньо-наукового рівня

кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБОМ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КНР

*Наукові керівники – кандидат педагогічних наук, доцент А.О. Денисенко,
доктор педагогічних наук, доцент С.О. Васильєва*

Важливим завданням вищої музично-педагогічної освіти в КНР є формування компетентної особистості майбутнього вчителя музики, здатного до творчого зростання, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення.

Різні аспекти проблеми професійно-особистісної самореалізації вивчають науковці О. Артемова, О. Васильєва, О. Гаврилюк, Т. Куценко, З. Крижановська, Н. Лосєва, М. Михаськова, Л. Пірог, Т. Радзівіл, Л. Рибалко, Н. Самохіна, К. Сергєєва, М. Ситникова, Н. Твердохлебова та інші вчені. Аналіз наукової літератури розкриває декілька визначень терміну «самореалізація»: здатність людини відбивати увесь свій внутрішній світ у будь-якій формі діяльності; процес реалізації здібностей та особистісних потенцій як у діяльності, так і в інших людях; прагнення розвинути сильні сторони своєї особистості.

Професійне-особистісна самореалізація – це шлях гармонійного розвитку спеціаліста, фахівця, який поєднаний із здобуттям професійно-практичного так і духовно-інтелектуального досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста, вдосконалення фахового зростання в період первинного професійного становлення (під час навчання у вищому освітньому закладі), що є «невід’ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу» (Артемова).

Безумовно, особливості особистості (інтереси, установки, цінності тощо) безпосередньо впливають на продуктивність процесу самореалізації. Слід пам’ятати, що якісна самореалізація в професії ґрунтується не лише на розвитку і зростанні в професійній діяльності (самовизначенні, самовираженні, самоефективності), але й, насамперед, – на задоволенні своїм професійним життям і кар’єрою. Відповідно до цього під час організації педагогічного процесу в освітньому закладі необхідно враховувати зазначені аспекти (психолого-педагогічну, особистісно-стимулюючу, професійно-мотивуючу складову) для формування майбутнього спеціаліста.

Аналізуючи проблему професійно-особистісної самореалізації науковці КНР (Ван Лей, Лей Сяо, Лі Дзіхуа, Лі Жуйцін, Ло Юаньвень, Лянь Лю, Лю Цяньцянь, Ма Вей, Чжоу Мін, Ян Ханьцін та ін.) у своїх дослідженнях піднімають проблему прогалин у питанні становленні особистості фахівця (учителя музики), формуванні його професійних компетентностей, слабкого

прагнення здобувачів до самовираження, браку ініціативності серед студентів ЗВО КНР тощо. Вітчизняні та закордонні дослідники вказують на труднощі професійної самореалізації особистості обумовлюються невпевненістю майбутнього педагога у своїх силах, низьким рівнем самоконтролю, самодисципліни, емоційною напругою тощо. Звідси постає важлива проблема віднайти шляхи усунення пасивності, замкненості, тривожності та безініціативності майбутніх учителів музики, підвищення актуальності ціннісних орієнтацій, які повинні бути спрямовані на формування якісних професійно-особистісних компетентностей майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Дослідження Лей Сяо свідчать про слабе прагнення здобувачів освіти до самовираження, звідси виникає проблема пошуку ефективних шляхів підвищення стимулу, мотивації до самореалізації, активізації всього педагогічного процесу в освітньому закладі до бажання професійно зростати, самовдосконалюватися.

Одним з головних завдань підготовки майбутніх музично-педагогічних працівників є створення сприятливих умов для розкриття їхнього творчого потенціалу, самоефективності в галузі музичного мистецтва. Одним із засобів професійного зростання та професійно-особистісної самореалізації може бути дозвілля студентської молоді музично-естетичного спрямування. Чжао Янь наголошує на тому, що саме музична освіта культивує благородну та досконалу людину. Слід зазначити, що музичне мистецтво і педагогіка є щаблями якісної підготовки майбутніх учителів музики.

Дозвілля є невід'ємною частиною освітнього процесу, яке приваблює молодь добровільністю вибору. Сучасні дозвіллієві форми і методи, естетично насичений простір і високий художній рівень нерегламентованого дозвіллієвого процесу зможе стати рушійною силою реалізації інтересів, здібностей, нахилів майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, адже цікаве, змістовне дозвілля сприяє самовираженню, самоствердженню, самореалізації, самовдосконаленню через вільно обрані дії.

Зазвичай дозвіллева платформа – гуртки, студії, об'єднання, клуби – є дієвим джерелом для різностороннього культурного розвитку, формування художніх можливостей (умінь, навичок), збагачення естетичних смаків тощо. Але сьогодні, в умовах пандемії Covid-19, світ знаходиться в карантинному режимі, а тому освітня діяльність перейшла у дистанційну форму і дозвіллева сфера, дозвіллева індустрія теж має певні обмеження.

Візьмемо до уваги сьогоднішній режим онлайн-навчання. І зробимо акцент на можливості музичного онлайн-дозвілля. Наприклад, на різних інтернет-платформах (Facebook, Телеграм, Google Classroom, Instagram, Viber, Skype, Zoom, WeChat) можна відвідувати онлайн-концерти, брати участь в онлайн-конкурсах, онлайн-фестивалях, які допоможуть майбутнім учителям музики реалізовувати свої амбіції як музиканта, творчої особистості.

Заслужовує на увагу той факт, що, в умовах пандемії, для удосконалення професійних якостей та самореалізації студенти ЗВПО КНР почали самі збирати банк дозвіллевої онлайн-індустрії (онлайн-лекторії, віртуальні консерваторії, майстер-класи, вебінари, тренінги, обмін відеозаписами і зразками музики тощо), щоб розширити міжкультурне спілкування і вивчати самостійно світові тенденції вокального, інструментального, хорового мистецтва, опановувати нові техніки, прийоми співу (оперного, естрадного тощо).

Міжкультурне спілкування та розвиток відповідних компетентностей, навіть в онлайн-форматі, під час культурно-дозвіллевої діяльності можуть стати важливим елементом для покращення художньої обізнаності, прищеплення естетичних смаків тощо. Наслідування музикантів-авторитетів, імітація видатних інтерпретацій сприяє досягненню професійних успіхів майбутніх учителів музики, спонукає до створення своїх імпровізацій, каверверсій, аранжувань тощо. Звідси маємо творчу і професійну самореалізацію та художньо-естетичну актуалізацію студента, формування стимулів до музично-виконавської діяльності, усвідомлення власного призначення в освітньо-професійному процесі та майбутній професії.

Отже, для позитивного впливу на формування професіоналізму (педагога) та здатності до самореалізації власного таланту (музиканта) необхідно: ґрунтовно використовувати освітньо-виховний потенціал педагогічного процесу (навчальні дисципліни, позааудиторна й виховна робота, художньо-культурне середовище, передовий міжнародний досвід, інноваційні педагогіки партнерства, дозволя, успіху); створювати можливості для творчого самовираження, самореалізації у майбутніх учителів музики; забезпечувати механізмами, процедурами, технологіями стимулювання до самовиявлення і самооцінювання власного професійного, креативно-творчого, особистісного потенціалу майбутнього педагога-фахівця-громадянина КНР.

Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація в сучасних умовах. URL: <http://dovira-1558.narod.ru/prof.html>
2. Лей Сяо. Можливості культурного самовираження здобувачів китайських ЗВО. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). У 2 томах. / Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2021. Т.2. С. 135-138.
3. Пірог Л.А. Потреба у творчій самореалізації особистості. *Соціологія. Вісник Дніпропетровського університету*, 2001. Вип. 21 (1). С.76-79.
4. Рибалко Л.С., Куценко Т.В. Професійна самореалізація учителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах сучасних викликів (акмеологічний аспект) URL: <http://surl.li/apiqb>
5. Чжао Янь. Про виховання естетичних почуттів у вчителів музики. *Сіанські мистецтва Департаменту музики базової освіти*. 2005 року (06).

Гур'єва В. В.

здобувач спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.Ю. Бакай

Одним із напрямів модернізації системи освіти є урахування принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації педагогічного процесу. В єдиній національній системі безперервної освіти особливого значення набуває процес повноцінного розвитку та становлення життєвих компетентностей творчої особистості, розкриття її особистісно-індивідуальних якостей та задатків.

Слід зазначити, що особливо важливим і визначальним у процесі особистісного зростання є дошкільний період, який створює підґрунтя для динамічних змін у подальшому онтогенезі людини. Саме цей період науковці порівнюють із закладенням фундаменту у побудові будівлі, від якості і надійності якого залежатиме вся краса і велич майбутньої споруди. Однак немаловажним є і цілісний підхід до формування дитячої особистості, який потребує забезпечення реальної наступності та безперервності у розвитку між дошкільним та початковим шкільним періодами. За таких умов пріоритетним постає розробка інноваційних комплексних методик навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку згідно концептуальних засад національної освіти.

Доречи, в сучасних умовах особливої актуальності набуває одне з головних завдань національної освіти – збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я підростаючого покоління. Однак численні неконтрольовані чинники інформаційно-звукового, соціально-культурного, політично-економічного напрямків сучасності заважають втіленню у життя

стратегічної ідеї національної освіти – виховання вільної та самодостатньої, а головне здорової людини.

Пріоритетним при цьому постає оптимізація процесу музичного навчання дітей дошкільного віку з використанням новітніх здоров'язбережувальних педагогічних технологій.

Про необхідність спрямування процесу вивчення мистецтв на гармонізацію особистості, її психокорекцію та соціалізацію в тріаді «природа – особистість - соціум» зазначає О. Деркач. Одним із вирішенням даного питання авторка вбачає в арт-педагогіці як педагогічному напрямку арт-терапії (Деркач, 2010).

Про ефективність практичного впровадження музикотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку зазначає С.Руденко. Рекомендується застосування у процесі навчання музики інструментальної музикотерапії, вокалотерапії та кінезотерапії (танці й рухливі ігри). Науковець-практик запевняє, що це допомагає зміцнити психофізіологічне здоров'я дітей, скоригувати їх поведінку (особливо гіперактивних і неконтактних дітей), активізувати у них емоційну чуйність та розвинути соціально-комунікативні навички (Руденко, 2013).

Проблемі вивчення впливу музики на людську особистість присвячені наукові праці В.Драганчук. Вона окреслює наступні кроки використання психокоригуючого фактору музики у роботі з дошкільниками: 1) складання позитивної установки на якісну музику, вироблення стереотипу задоволення музикою; 2) фантазування у музиці із динамічно-руховим, графічним чи вербальним відтворенням; 3) введення у світ музичної семантики, починаючи від елементарних поспівок і позамузичних понять (Драганчук, 2003).

На особливу увагу заслуговують методичні розробки Н. Квітки у галузі використання музикотерапії у роботі з дошкільниками, які мають складні порушення психофізичного розвитку (методичний посібник рекомендований Міністерством освіти і науки України).

Актуальність даної праці полягає насамперед тому, що нині навчання та виховання дітей з особливими потребами відбувається не лише в

спеціалізованих, а й в загальноосвітніх навчальних закладах шляхом їх інтеграції у групу зі здоровими дітьми. І саме музикотерапія стає тим дієвим та ефективним способом контрольованого використання музики в лікуванні, реабілітації та вихованні дітей, що мають психофізичні порушення.

Про зростання кількості дітей з психічно-розумовими та фізично-руховими відхиленнями у ЗДО та школах зазначає і М.Чистякова. Вона пропонує використовувати методику розвитку та комплексної корекції різних сторін психіки дітей дошкільного віку, що складається зі спеціальних ігрових занять спрямованих на розвиток у дітей уваги, пам'яті, уяви, емоційної сфери, моральних установок та усунення проблем психомоторики (рухових розладів при психічних захворюваннях) (Драганчук, 2003).

Вивчення музичної змістової лінії Базового компоненту дошкільної освіти виявило, що в результаті навчання музики дошкільники повинні: мати уявлення про вокальну й інструментальну музику, основні музичні жанри (пісня, марш, танець); охоче слухати та оцінювати музичні твори, перейматися емоціями і почуттями; виразно співати дитячі пісні; володіти елементарною технікою виконання хороводів, танців, музичних ігор, рухів; відтворювати на дитячих музичних інструментах прості ритмічні мелодії, мати досвід індивідуального та колективного виконання твору; виявляти музикальність, уміння передавати настрій, емоції, почуття через музично-рухову і пісенну творчість, музикування; виявляти елементарні уміння музичної інтерпретації, варіювання, імпровізації; повинні творчо співпрацювати з дітьми і дорослими заради спільного успіху в музично-театралізованих розвагах і святах (Драганчук, 2003).

Як бачимо, з усіх завдань лише останній говорить про розвиток певного артистизму у дітей дошкільного віку. Однак на практиці ситуація виглядає інакшим чином: 80-90 % музично-освітньої роботи з дошкільниками зазвичай займає процес підготовка до численних і різноманітних за тематикою музично-театралізованих дійств, шоу, свят та розваг, метою яких зазвичай є схвальний відгук від батьків та керівництва закладу, місцевого чи обласного

методкабінету, оформлення фото-звіту за проведений захід, і поза увагою залишається сам процес підготовки до цього дійства, який характеризується рядом негативних чинників.

Діти не є артистами і задля досягнення певної сценічної майстерності музичні керівники та вихователі дуже часто змушені застосовувати метод багаторазового повторення пісні чи танцю, «проходження» сценарію, що призводить до втоми та незацікавленості дітей, нервових зривів та виснаженості і дітей, і вихователів. Процес музичного навчання в цей період більше нагадує «дресирування» дітей, яке супроводжується занадто голосною музикою та гнівними вигуками вихователями, музичних керівників.

Неупереджене спілкування з багатьма музичними керівниками та вихователями на методичних семінарах і курсах, розмови з батьками дітей й власне спостереження за процесом підготовки до подібних «освітніх заходів» підтверджує неналежне виконання вимог Базового компоненту дошкільної освіти. Від цього «перегину» у бік підготовки дошкільників до концертно-розважального свята (шоу) для батьків і керівництва закладу страждають всі: і діти, і музичні керівники, і вихователі. На нашу думку, слід обмежити кількість проведення свят і розваг у яких задіяні діти та збільшити час для проведення музичних занять і спрямувати їх у музикотерапевтичне русло.

Метою навчання музики дітей дошкільного віку з використанням засобів музикотерапії є гармонізація психофізіологічних станів особистості та розвиток творчих здібностей й задатків дитячої особистості.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання під час занять таких завдань:

- розкриття та розвиток творчого потенціалу і музичних здібностей дитячої особистості;
- психокоригування емоційно-почуттєвої сфери дитини;
- розвиток навичок співу та інтонування, інструментального музикування, спонтанних і керованих танцювальних рухів;

- зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності;
- формування креативності, музичної обізнаності, творчої самоцінності та самодостатності;
- усунення психологічних та фізіологічних блоків, розкріпачення поведінкових утисків у дітей дошкільного віку.

Отже, в умовах необхідності реформування освіти згідно вимог часу розробка методики навчання музики дітей дошкільного віку з використанням засобів музикотерапії набуває особливої актуальності. Використання останніх відкриттів у сфері коригуючої дії музики потребує негайного впровадження цих результатів у навчальну практику дітей дошкільного віку;

Список використаних джерел

1. Деркач О.О. Арт-педагогіка в контексті оновлення концептуальних засад змісту мистецької освіти. *Педагогічна майстерність як система професійної і мистецької компетентності*: збірник матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті О.П.Рудницької / Чернівці, Зелена Буковина, 2010. С. 100-102.
2. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти. 17.00.03. музичне мистецтво. Дис... на здобуття наук ступеня к.мист. Луцьк, 2003. 235 с.
3. Руденко С. Музикотерапія на заняттях з дітьми дошкільного віку. *Музичний керівник*. 2013. № 7. С. 19-26.

Дорожко А. О.

*аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Система освіти сьогодні перебуває у процесі глибокої трансформації. Занадто стрімкий розвиток інформаційних технологій впливає на освітнє середовище. В Інтернеті зараз перебуває безліч інформації, тож стає все складніше дотримуватися академічної доброчесності, адже спокуса непомітно, на думку порушника, сплагіювати чатує на кожній відкритій вкладці браузера.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що перша причина, чому здобувачі освіти вдаються до плагіату криється у бажанні здобути максимум інформації, витративши на це мінімум часу і зусиль. Можна стверджувати, що корінь проблеми лежить саме у небажанні витрачати свій власний вільний час на висловлювання власних думок та обробку інформації, та й навіщо? Адже за допомогою сучасних технологій в Інтернеті можна знайти будь-яку інформацію та видати її за свою власну, витративши на це мінімальну кількість часу.

І тут постає друга причина, чому здобувачі вищої освіти вдаються до порушень академічної доброчесності, а саме, – недостатня обізнаність здобувачів про існування академічної відповідальності, яка передбачена у випадку недоброчесної поведінки.

У законі України «Про освіту» міститься перелік видів академічної відповідальності до якої можуть бути притягнуті здобувачі вищої освіти у разі встановлення факту порушення академічної доброчесності, зокрема:

- повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо);
- повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми;

- відрахування із закладу освіти;
- позбавлення академічної стипендії;
- позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання.

Також у закладах вищої освіти за конкретні порушення академічної доброчесності можуть існувати власні види академічної відповідальності, урегульовані внутрішніми положеннями закладу освіти та затверджені основним колегіальним органом управління закладу освіти. Такі положення обов'язково мають бути погоджені з відповідними органами самоврядування здобувачів освіти (закон України «Про освіту», 2017).

Варто звернути увагу, що вітчизняні заклади вищої освіти (за даними офіційних сайтів) вкрай рідко практикують відрахування за плагіат, адже одним із завдань закладу вищої освіти є виховання академічної доброчесності. Тому відрахування за порушення академічної доброчесності доцільно застосовувати тільки у тому випадку, коли інші методи боротьби з порушником безрезультатні або у разі систематичних порушень здобувачем освіти. Відтак, в основному застосовуються такі санкції як зниження оцінки за курсову або дипломну роботу, повернення на доопрацювання тощо.

З огляду на це, вважаємо за потрібне аби здобувачі були максимально обізнані з питання академічної доброчесності та чітко розуміли серйозність наслідків своїх недоброчесних дій. Одним зі способів донесення такої інформації до студентів вважаємо запровадження системи заходів забезпечення дотримання академічної доброчесності у закладах вищої освіти.

Розглянемо заходи забезпечення дотримання академічної доброчесності у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. В університеті існує три види заходів, спрямованих на забезпечення дотримання академічної доброчесності, які, у свою чергу, поділяються на три великі групи, а саме:

- *Інформаційні заходи.* Донесення інформації відбувається через розміщення інформаційних, нормативних, методичних матеріалів, присвячених академічній доброчесності та попередженню академічного плагіату на

офіційному сайті університету, а також у структурних підрозділах, стендах, банерах, листівках, брошурах тощо.

– *Просвітницькі заходи.* Реалізуються через проведення різноманітних форумів, курсів, семінарів, тренінгів, зібрань, нарад, програм підвищення кваліфікації, присвячених популяризації академічної доброчесності та попередженню академічного плагіату.

– *Контрольні заходи.* Здійснюються через анкетування здобувачів та працівників закладу вищої освіти щодо порушень академічної доброчесності та обов'язкової перевірки наукових, навчально-методичних, кваліфікаційних, навчальних та науково-дослідних робіт на наявність ознак академічного плагіату (Кодекс Академічної Доброчесності ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021).

Підсумовуючи вищесказане, можемо з впевненістю стверджувати, що важливу роль у формуванні культури академічної доброчесності студентської молоді відіграє сам заклад вищої освіти. Саме система забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти є тією рушійною силою, що визначає загальноприйняті світовою спільнотою стандарти, якими мають керуватися усі учасники освітнього процесу у ході здійснення своєї освітньої та наукової діяльності (Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності, 2019).

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Кодекс Академічної Доброчесності ХНПУ імені Г. С. Сковороди від 22 лютого 2021 року. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Piojenn/Kodeks_akadem_dobrochesnosti.pdf
3. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної

добročесності: затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 29 жовтня 2019 року / Нац. агенство із забезпечення якості вищої освіти. 2019. 19 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/>

Задесенець К. В.

здобувач спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.Ю. Бакай

У сучасному житті важливу роль відіграє освіта дітей і дорослих. Важливо, щоб процес навчання і виховання дітей відбувався творчо і без стресу, враховував вікові можливості та психофізіологічні особливості розвитку, не викликав у них труднощів у навчанні та порушень у стані здоров'я. Музичне мистецтво відіграє важливу роль у процесі духовного розвитку та формування здорового способу життя особистості є загальновідомим фактом. Вона має найбільший вплив на настрій людини, на функціональну активність і працездатність, на весь її духовний світ. Музична терапія, будучи складником психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, сприяє збереженню психічного здоров'я й попередженню емоційних розладів. Основною її метою є подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві (Беленька, 2016).

Сьогодні, постає необхідність впровадження в навчально-виховний процес різних здоров'я-підтримуючих технологій, серед яких заслуговує на

увагу нова галузь психолого-педагогічного напрямку під назвою «музикотерапія». У перекладі з грецької термін «музикотерапія» означає «зцілення музикою». У контексті дошкільної освіти ми розглядаємо це поняття не в буквальному клінічному значенні, а як ефективний засіб моделювання й корекції внутрішнього стану дитини, розкриття її природного потенціалу (Малашевська, 2015).

Для дошкільників можна використати інтерактивні ігри, які сприяють розвитку емоційного удосконалення дитини, допомагають створити дружню атмосферу в дитячому середовищі, формують відчуття довіри, відвертого спілкування, що покращує психологічний клімат у закладі дошкільної освіти. Під час проведення таких занять, у дітей покращуються комунікативні навички, зникає напруження, тривожність, вони стають більш відвертими, впевненими, вільно висловлюють свої думки. За допомогою ігор вони одержують нові враження, соціальний досвід, поведуться не так, як від них вимагають, а так, як їм хочеться. Дуже важливо, щоб під час проведення ігор, вихователь стимулював розвиток уважного, чуйного ставлення один до одного. Після проведення гри бажано проаналізувати та обговорити результати, отримані під час гри. Важливо акцентувати увагу на висновках, які зробили самі діти, підкреслюючи їхню цінність (Беленька, 2016).

Про важливість застосування музикотерапії у системі дошкільної освіти зазначає науковець-практик Малашевська І.А. Вона зазначає, що в єдиній національній системі безперервної освіти першочергового значення набуває процес повноцінного розвитку та становлення життєвокомпетентної творчої особистості, максимального розкриття її природного потенціалу та задатків. Однак в умовах дії ряду негативних факторів сучасності спостерігається практичне недотримання окреслених освітніх завдань, що призводить до певної неефективності навчального процесу та погіршення стану здоров'я дітей. Нинішній життєвий та загальноосвітній процеси характеризуються збільшенням інтелектуального, емоційного й особистісного навантаження на дитину. Це призводить до невідповідності біологічних затрат адаптаційно-

компенсаторним можливостям дитячого організму. За таких умов проблема переорієнтації змісту музичної освіти від суто навчального на оздоровчо-освітній напрямок набуває особливої актуальності на часі (Малашевська, 2015).

На думку Малашевської І.А. вирішення даної проблеми потребує пошуку та розробки інноваційної теоретико-методичної системи музичного навчання, яка б здійснювали оптимізацію розвитку музикальності дитячої особистості на основі загального оздоровлення засобами гармонізації її емоційних станів. Використання музикотерапії у якості саногенно-особистісного підходу до музично-навчальної діяльності дошкільників і молодшого шкільного віку, сприяючи розкриттю ресурсних й адаптивних можливостей дитячого організму, створює умови для підвищення ефективності музичного навчання у системі дошкільної, початкової шкільної та позашкільної освіти (Малашевська, 2015).

Останнім часом багато уваги приділяється використанню засобів музикотерапії в процесі музичного сприйняття. Метод музикотерапії, який застосовується в навчально-виховному процесі допомагає збудувати такий асоціативний ряд: мистецтво – творчість – переживання – творчість. А творча людина завжди знайде вихід із будь-якої складної ситуації. Це дає можливість вийти за рамки буденності, відмовитися від загальноприйнятих способів мислення та відновити здатність діяти відповідно до своїх мрій та уподобань. А згодом це і визначеність у професійній діяльності, бажання постійно розвиватися і найголовніше, вміння жити в суспільстві. Тобто творчість – це потужний адаптаційний метод, який апелює до власних внутрішніх сил людини і відкриває їй безмежний світ можливостей.

Творчі здібності є у кожної дитини. Тому необхідно формувати і розвивати здібності до переживання і вираження емоцій, створювати приводи для співу і музикування, слухання музики, для ігор і розваг під музику, для творчої музичної діяльності і радості. Три форми творчої активності – музика-слово-рух, у терапевтичному впливі сплітаються в своєрідне єдине ціле. Музика, породжене нею рух, а також мова, ритмізована і експресивна, створюють порядок, що визначає їх своєрідну красу і властивості, що

регулюють моторику, психіку і суспільну поведінку дітей, які потребують спеціальної турботи (Малашевська, 2015).

Різноманітні форми музичної, рухової і вербальної експресії не тільки задовольняють емоційні та естетичні потреби дітей, пробуджують існуючі і розвивають потенційні музичні, а також інтелектуальні схильності, зокрема, здатність помічати, наслідувати, концентрувати увагу, мислити, запам'ятовувати, спостерігати, самостійно творити.

У розвитку та вдосконаленні цих функцій важливу роль грає музика, слово-рух. Музичні, музично-рухові і словесно-рухові заняття збагачують освітній процес, роблять шкільні заняття більш легкими і приємними, стимулюють дітей до активної участі в навчанні, розвагах, праці.

Для активізації зорових образів можна використовувати різну медитативну музику, картини природи в аудіозапису: «Морський прибій», «Чари лісу», «Світанок в лісі», «Шум дощу», «Іскристий струмок» та ін. Після заняття вихователь з'ясовує, що «бачила», відчувала, «робила» дитина в уявному подорожі, яку картинку словам (Малашевська, 2015).

Центральне місце необхідно приділяти музичним іграм. Ігри вносять різноманітність і емоційність, формують риси особистості дитини, впливають на його поведінку, виховують в дітях почуття дружби, розвивають почуття колективізму, увагу і творчі здібності. Найголовніше, гра приносить дітям радість, вона є невід'ємною частиною їх діяльності. За допомогою гри можливо зняти психоемоційне напруження в класі, коли під час гри дитина, захоплюючись, забуває про все. и вона може намалювати.

Список використаних джерел

1. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років /наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, К., ун-т ім. Б. Грінченка. 2016. 304 с.

2. Малашевська І. А., Демидова С. К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 44 с.

Земліна Є. Р.

магістрант спеціальності «Математика»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРИНЦИП ПОЕТАПНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Науковий керівник – доцент І. Т. Сіра

Під час роботи з навчальними проєктами на предметах природничо-математичного циклу (математика, фізика, біологія, географія, хімія) у старшокласників формуються гнучкість та раціоналізм мислення, винахідливість, критичність і правильність оцінних суджень, здібності до генерування нових ідей, самостійного перенесення раніше засвоєних знань й умінь, методів наукового пізнання в нові ситуації. У процесі навчальної проєктної діяльності не лише поглиблюються предметні знання й уміння старшокласників, але й розвиваються здібності комбінувати раніше засвоєні способи діяльності, оригінально розв'язувати навчальні проблеми, отримувати ідеальний або матеріальний продукт діяльності, якому притаманна об'єктивна чи суб'єктивна новизна. Розробка навчального проєкту сприяє суб'єкт-суб'єктній взаємодії учнів з учителем, створюються умови для їхньої творчої самореалізації (Матяш, 2000).

Проєктна навчально-пізнавальна діяльність була заснована на принципі поетапності: кожен наступний етап логічно впливав з попереднього, завдяки чому старшокласник поступово заглиблювався в усвідомлення себе, своїх можливостей, осмислював необхідність творчого саморозвитку. При організації проєктної науково-пізнавальної діяльності виділяють три етапи: підготовчий, діяльнісний і оціночно-рефлексивний.

На *першому етапі* (підготовчий) організації проєктної навчально - пізнавальної діяльності старшокласника (зародження ідеї, задуму) використовується метод «мозкового штурму», що надає старшокласникам можливість висловлювати будь-які, навіть нереальні, фантастичні, ідеї, які з боку інших учасників проєкту не піддавалися сумніву і критиці. Всі висловлені ідеї записувались, а потім колективно обговорювалися і відбиралися найбільш цікаві і реальні з точки зору можливості їх розробки старшокласниками. Право вибору теми надавалося самим учням. При визначенні тем проєктів важливо було закликати учнів до вибору соціально та особистісно значущих і посилюючих для них проєктів, відповідних державному освітньому стандарту. Щоб згодом старшокласник міг сам планувати свою діяльність над проєктом, ставити її цілі і визначати завдання, вибирати методи роботи, що сприяють вирішенню поставлених завдань, на першому етапі йому дається можливість зрозуміти структуру даного виду діяльності, відчувати інтерес і усвідомити необхідність роботи над проєктом для власного розвитку.

Під час обговорення тем проєктів старшокласники вчилися ставити мету роботи, відповідаючи на запитання: «Навіщо потрібно працювати над даною проблемою?». На цьому етапі формується мотивація діяльності, без якої вся робота і її результат не стали б особистісно значущими.

При роботі вже над наступними проєктами старшокласник, вибравши тему, сам визначає мету своєї роботи, підбирає необхідний теоретичний матеріал, досліді, завдання потрібного рівня. Консультації та допомога вчителя потрібні були лише тією мірою, що не дозволило б знизити самостійності та ініціативи старшокласника.

Визначившись з темою проєкту, старшокласники активно працюють зі збором та структуруванням необхідної інформації, що передбачає *діяльнісний етап* проєктної навчально-пізнавальної діяльності.

Оціночно-рефлексивний етап проєктної навчально-пізнавальної діяльності передбачає реалізацію (презентацію) проєкту, колективну та

індивідуальну оцінку проєктної діяльності та її результатів. Формою організації є конференція.

Підсумкова рефлексія проєктної діяльності здійснюється автором проєкту та обраним для цього журі (експертною комісією), до складу якого входять вчитель, учні інших старших класів. Рефлексія включає оцінку процесу проєктування і його результатів, що подаються у вигляді презентації, плаката, письмового звіту. Для оцінки проєкту оптимальним буде використання методу експертних оцінок, що дозволяє аналізувати результати діяльності на окремих етапах проєктування та за окремими критеріями, узгодженими на організаційному етапі.

На основі аналізу ходу та результатів проєктування, змін у компетентностях та пізнавальних інтересах старшокласників на оціночно-рефлексивному етапі вчитель, який є координатором проєкту, дає аргументовану оцінку здійсненої діяльності, позитивно мотивує учнів, створюючи тим самим ситуацію успіху, підкреслюючи особистісну і соціальну важливість досягнутого, розкриваючи можливості використання результатів проєкту в реальній життєвій практиці.

На кожному етапі проєктної науково-пізнавальної діяльності відбувається розвиток інтелектуальних (вміння спостерігати ,ставити запитання по суті, аналізувати, синтезувати і узагальнювати), дослідницьких (вміння самостійно висувати проблему, планувати умови і послідовність роботи, працювати з інформацією, оригінально представляти результат діяльності, правильно оцінювати свою діяльність), креативних (вміння проявляти ініціативу, складати і розв'язувати завдання різними способами, формулювати поняття і правила, генерувати ідеї) умінь старшокласника.

Таким чином, організація поетапного принципу проєктної науково-пізнавальної діяльності забезпечує формування у старшокласника постійного пізнавального інтересу, особистісної значущості проєктної навчально-пізнавальної діяльності; наявність позитивних емоцій; досить продумане, творче виконання дій; глибокі, усвідомлені, системні знання про проєктну

навчально-пізнавальну діяльність; розвиток здібностей до наукової творчості, що знаходить відображення в якості основних показників пізнавальної діяльності старшокласника в освітньому стандарті середньої загальної освіти (Риндак, 2010).

Список використаних джерел

1. Риндак В.Г. Позанавчальна проектна навчально-пізнавальна діяльність школяра. Методика організації (з використанням мови програмування Scratch): монографія. М.: будинок педагогіки, 2010. 251 с.
2. Матяш Н.В. Психологія проектної діяльності школярів. Брянськ, 2000. 385 с .

Зубрилов А. В.

*магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка)
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В.Є. Коваленко

Профорієнтаційна робота є однією з найважливіших проблем спеціальної школи. По закінченню навчання учням з інтелектуальними порушеннями дуже важко адаптуватися у сучасному суспільстві, а також обрати свій шлях у житті.

Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що процес соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями складний, а їх інтеграція в суспільство після закінчення школи проблемна і не завжди успішна. Тому профорієнтаційна робота у спеціальній школі повинна бути націлена на актуалізацію професійного самовизначення учнів (Старобіна, 2007).

Системи профорієнтування в умовах спеціальної школи знайшли своє відображення у працях: Ю. Бистрової, І. Бондаря, А. Висоцької, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, В. Татянчикової, В. Товстогана, О. Хохліної, О. Чоботарьової.

Метою статті є розкриття системи профорієнтаційної роботи у спеціальній школі.

Професійна орієнтація – це система взаємодії особистості і суспільства, спрямована на задоволення потреби особистості у професійному самовизначенні та потреби суспільства в забезпеченні соціально-професійної структури (Чеботарьова, 2015).

Головне завдання профорієнтаційної роботи – розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями інтересу до праці та обрання майбутньої професії. Педагогами і психологами доведено, що пізнавальний інтерес є основним внутрішнім мотивом навчання, тому розвиток пізнавального інтересу до праці виявляється досить важливим для цих учнів (Старобіна, 2007).

Основною формою організації профорієнтаційної роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи є урок. Вчитель-дефектолог допомагає учням засвоїти систему знань про закономірності, принципи, методи діагностики, розвитку образу «Я», сприяє формуванню вміння обґрунтованого професійного самовизначення.

Враховуючи психофізіологічні та вікові особливості учнів з інтелектуальними порушеннями, дослідники (Бистрова, 2013; Колишкін, 2015) виділяють наступні етапи профорієнтаційної роботи у спеціальній школі:

I – 1–4 класи: формування в молодших школярів ціннісного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини й суспільства; розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, заснованої на посильній практичній включеності в її різновиди, у тому числі соціальну, трудову, ігрову, дослідницьку;

II – 5–7 класи: розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями особистісного змісту в набутті пізнавального досвіду й інтересу до професійної

діяльності; формування уявлення про власні інтереси й можливості (формування образу «Я»; набуття первісного досвіду в різних сферах соціальнопрофесійної практики: техніці, мистецтві, медицині, сільському господарстві, економіці й культурі). Цьому сприяє виконання учнями з інтелектуальними порушеннями професійних спроб, які дозволяють їм співвіднести свої індивідуальні можливості з вимогами, що висуває професійна діяльність до людини;

III – 8–9 класи: уточнення освітнього запиту під час позакласних занять та інших курсів на вибір; групове й індивідуальне консультування з метою виявлення та формування адекватного ухвалення рішення про вибір профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам і здібностям, ціннісним орієнтирам;

IV – 9–10 класи: навчання діям із самопідготовки та саморозвитку; формування професійних якостей в обраному виді праці; корекція професійних планів, оцінювання готовності до обраної діяльності.

За сприятливих обставин випускники спеціальної школи здатні опанувати професії, які вимагають здібностей до практичної діяльності. Найбільш поширеними профілями професійного навчання школярів з інтелектуальними порушеннями є:

- будівельні (маляр, штукатур, лицювальник – плиточник, столяр, тесляр);
- швейні (оператор швацького устаткування, швачка, вишивальниця);
- сільськогосподарські (тваринник, овочівник, працівник тепличних господарств);
- шевські (майстер з ремонту і пошиття взуття);
- кулінарні (повар-кондитер);
- народні ремесла (гончарство, лозоплетіння) (Старобіна, 2007).

Величезне значення має наявність в школі матеріально-технічної бази з професійно-трудового навчання та її ефективне використання. Обладнання майстерень повинно відповідати положенню про навчальні кабінети спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Отже, головне завдання

профорієнтаційної роботи у спеціальній школі – це розвиток в учнів з інтелектуальними порушеннями інтересу до праці та обрання майбутньої професії.

Оскільки на сучасному етапі розвитку корекційної освіти особливої уваги потребують питання організації профорієнтаційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Профорієнтаційна робота для зазначених осіб має особливе значення і займає провідне місце освітньому процесі спеціальної школи. Одним з головних завдань для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність (Мерсіянова, 2012).

Таким чином, все це дає змогу зробити висновок, що впровадження систематичної профорієнтаційної роботи посилює корекційну спрямованість трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи, що сприяє їх подальшому власному професійному самовизначенню. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці шляхів підвищення ефективності працевлаштування та входження осіб з інтелектуальними порушеннями у соціум. Адже, саме зі школи діти повинні винести вміння витримувати трудове навантаження, доводити почату справу до кінця, повагу до роботи інших людей. А ці якості необхідні у будь-якій професії.

Список використаних джерел

1. Бистрова Ю.О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія / Юлія Олександрівна Бистрова . – Київ, 2013 . – 40 с.

2. Колишкін О.В. Особливості впровадження профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 2015. С 91-96.

3. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Частина 2. 224 с.
5. Старобіна Е.М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 304 с.
6. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 17. Київ, 2015. С. 266-268.

Козачок Є. М.

*магістрант спеціальності «Дошкільна освіта. Менджмент»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.Л. Григоренко

Актуальність дослідження. Дошкільне дитинство є найпершим і найбільш важливим періодом формування особистості, розвитку тих навичок, які у майбутньому забезпечать успішну взаємодію зі світом, його пізнання, побудову гармонійних взаємин, саморозвиток, засвоєння розмаїття соціального досвіду. Такі вікові особливості, як емоційна чутливість, допитливість,

здатність до наслідування, вразливість, створюють сприятливі умови для засвоєння дошкільником гнучких та універсальних умінь, ґрунтованих на розумінні соціуму та виробленні навичок поведінки в ньому. Міжнародна програма оцінки знань та умінь PISA серед необхідних компетентностей, якими має володіти особистість для успішної самореалізації у XXI ст., визначає навички 4К («soft skills»): критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація (Тихенька, 2020:67). Очевидно, що ці навички пов'язані із соціальним розвитком дитини і можуть набуватися саме у процесі такого розвитку урізних формах педагогічної взаємодії з дитиною.

Зважаючи на актуальність розвитку у дітей м'яких навичок, що забезпечують успішність у подальшому навчанні та житті, **метою** нашої розвідки стало обґрунтування можливостей колективної творчої гри у розвитку soft skills у дітей дошкільного віку.

Про розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації розвитку, яку, наслідуючи ідеї Л. Виготського, вчені (Т. Гладун, Н. Заверіко, О.Рассказова та інші) визначають як своєрідне, специфічне для певного віку, виключно єдине і неповторне відношення між дитиною і оточуючою дійсністю, перш за все соціальною.

Науковці (А.Богущ, Н.Гавриш, Т.Поніманська та інші) відзначають, що формування соціальної компетентності, як показника соціалізації дитини, відбувається в процесі різноманітних видів дитячої діяльності через засвоєння широкого кола соціальної інформації, навичок і вмінь; у процесі спілкування з людьми різного віку, у межах різноманітних соціальних груп, передусім у дитячому співтоваристві через поширення системи соціальних зв'язків та стосунків. Зважаючи на це, можемо наголосити на взаємозалежності між умовами соціального середовища та розвитком soft skills й соціальним розвитком особистості у цілому.

Слід зазначити, що саме у дошкільному віці дитина набуває початкових знань про різні ситуації життя, у дитини починає формуватися певне ставлення до людей, до праці, виробляються навички і звички соціальної поведінки,

формується характер. Усі соціальні ситуації, до яких потрапляє дошкільник потребують застосування м'яких навичок. Особливо активно відбувається процес розвитку soft skills за умови включення дитини у середовище закладу дошкільної освіти.

За дослідженнями (Н. Ватутіна, Н. Захарова, О. Кононко, С. Нечай та інші) пристосування до середовища закладу дошкільної освіти та соціальний розвиток дитини відбувається значно легше за умови включення дошкільника в різні види діяльності: спілкування, предметно-практичну та ігрову діяльність.

Відомо, що гра є одним з найважливіших видів дитячої діяльності, провідною діяльністю дошкільника. Це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання, тому саме гра, є могутнім засобом для розвитку у дитини soft skills, завдяки якому реалізується потреба людської природи до комунікації, саморозвитку і самовизнання. У грі дитина розкриває свої здібності, своє відношення до світу, до оточуючих, саме тут формуються пізнавальні інтереси дитини. Творча гра має моделюючий характер, який характеризується тим, що діти розігруючи той чи інший сюжет, відтворюють (моделюють) взаємини дорослих, поступово переходячи від відокремлення зовнішніх предметних дій, що є характерними для дорослої людини, до відокремлення відносин з іншими людьми.

За твердженням Ю.Туженкової, колективна творча гра – ефективний засіб розвинути відчуття партнерства і правильної взаємодії (Туженкова, 2015:16). Існує значна кількість таких ігор, доречних у розвитку дітей у дошкільному закладі освіти.

Зокрема С. Мороз пропонує для підвищення рівня соціальної зрілості дітей дошкільного віку комплекс колективних творчих ігор, що містить: сюжетно-рольові ігри («Сім'я», «Показ моди», «Супермаркет», «Салон краси», «Аптека»); театральні ігри («Снігова королева», «Вовк та семеро козенят», «Хто я?», «Загадкова зустріч», «Чарівники»); ігри-заняття («Хто що робить?», «Хто як їсть?», «Підемо по колу», «Змійка») (Мороз, 2019: 133). Сюжетно-

рольові та театралізовані ігри передбачають розгортання різноманітних сюжетних ліній та розігрування різнохарактерних ролей, що дає змогу дітям набути досвіду вживання в образи, завдання ігор-занять – вплинути на свідомість, почуття та поведінку дітей для виховання у них соціальної довіри; бажання співпрацювати; готовності обговорювати результати своєї діяльності та інших soft skills.

Висновки. У цілому ж зазначимо, що гра, особливо колективна, займає вагоме місце в розвитку дитини дошкільного віку та сприяє розвитку soft skills, формуванню соціальної зрілості. У грі дошкільники вчаться взаємодіяти зі світом, наслідуючи те, що вони бачать довкола себе.

Методично правильно спланована і організована гра забезпечує позитивні результати в розвитку soft skills дитини дошкільного віку, що зумовлює необхідність посилення подальших розвідок у напрямі методичної розробки ігор для дітей дошкільного віку, безпосередньо спрямованих на розвиток у них тих чи інших м'яких навичок.

Список використаних джерел

1. Мороз С. В. Роль гри в соціалізації дитини дошкільного віку. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Гнізділової. Полтава: ФОП Цьома С.П., 2019. Вип. 3. С. 130-134.
2. Тихенька В. Критичне мислення як складова «soft skills» у дітей дошкільного віку. *Збірник тез наукових доповідей студентів. Бердянського державного педагогічного університету*. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2020. С.67-69.
3. Туженкова Ю. Колективні творчі ігри як інструмент соціалізації дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 5. С. 13–17.

Лантінова А. Ю.

здобувач спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.Ю. Бакай

В умовах сьогодення професійна підготовка майбутнього вихователя, що окреслюється державним стандартом освітньо-кваліфікаційної програми, засвідчує про розширення фахових компетенцій вихователя, що обумовлюється орієнтацією на новітні тенденції розвитку освіти в Україні та пріоритети сучасності.

Слід наголосити, що теперішній вихователю ЗДО має бути динамічним і мобільним у змінних умовах розвитку українського суспільства та ефективно реалізувати свій особистісний потенціал, творчо ставитися до своєї професійної діяльності.

Зокрема, мова йде про набуття музично-педагогічних знань, умінь, навичок, які допомагають постанові творчих завдань освітньо-виховного процесу при підготовці майбутнього фахівця та піднесення гармонійної особистості дошкільника зумовило вибір теми статті.

Новий погляд на питання музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти розкриває С.Нечай, намагаючись переосмислити мету, зміст та завдання цієї проблематики у період освіти майбутніх вихователів.

Аналізуючи сучасну наукову літературу та теоретико-експериментальні праці науковців вбачаємо накопичений чималу практику підготовки вихователя, проте залишається актуальною проблема професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО, зокрема, специфічної уваги

набирає модернізація цієї підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та висвітленні змістовного компоненту професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно до стандарту освіти і з метою вдосконалення музичної культури майбутніх педагогів, в нашій статті ми розглянемо музичну терапію як метод розвитку особистості дошкільника, спробуємо осмислити вплив музики на особистість, чи сприяє музика балансу, цілісності і гармонії буття, гармонізації психічного життя і всебічного розвитку особистості дитини (Малашевська, 2015).

Доречи, у рамках студентського наукового гуртка ми вивчаємо тему «Музична терапія та її вплив на розвиток та виховання особистості дошкільника», яка набуває особливої актуальності та доцільності застосування в практичній діяльності вихователя закладів дошкільної освіти.

Особливе місце музики в сучасному житті людини вимагає свідомого ставлення до себе. Використовуючи досягнення науки й техніки (сучасні засоби звукозапису і відтворення звуку), музика розширює коло свого впливу в сучасному просторі існування особистості, перетворюється в «музично-звуковий простір».

Слід підкреслити, що сучасна людина практично не може бути відділена від звуку і знаходиться в звичайній залежності від музичних смаків, потреб і настроїв навколишнього світу. Постійне занурення в музику робить її акомпанементом складової сучасної особистості. Стає очевидним, що музика є невід'ємною часткою системи координат людини, яка перетворюється в енергійно-інформаційні складові сучасності (Білодід, 2003).

Один з найстабільніших семантичних зв'язків поняття «музика» зустрічається в синонімії і навіть його ідентичності з поняттями «радість» і «свято» (академічне слово «*negyutu*» – музика – походить від «*негу*» –радість). Спираючись на вчення Б. Асафієва в курсі «Музика як вид мистецтва», В. Хоропова пропонує своє розуміння музики як виду мистецтва, заснованої на системі звукової інтонації, яка історично розвивалася через емоційну дію,

втілену будь-якими ідеями, образами почуттів і станів людини, зокрема дитини (Калуська, 2014).

Цікавим і актуальним, з точки зору практичного застосування в роботі вихователя закладу дошкільної освіти, є накопичення знань про закони терапевтичного ефекту музики, які були узагальнені і зареєстровані в області психологічної науки – музичної терапії, яка є напрямком відновлюваної медицини, методологічною основою якої є використання музичного мистецтва в лікувально-профілактичних цілях.

Отже, ефективність музично-терапевтичного впливу характеризує дотримання чітких правил, серед яких вирізняють:

1) не нашкодити дітям (відповідність використання стилю музики поставленій музично-терапевтичній меті);

2) особистий підхід (рецепти музичної фармакології; відповідність музичного репертуару аудиторії слухачів, наприклад, «Похорон ляльки» із «Дитячого альбому» П.Чайковського не рекомендується демонструвати дітям тощо);

3) правило вільного музикування;

4) правило систематичної оцінки результатів.

На справедливу думку фахівців, основну роль в моделюванні емоції відіграють лад і темп, інші компоненти, такі як мелодія, ритм, динаміка, гармонія, тембр – утримуються помічними, хоча, це може здаватись незвичним (Калуська, 2014).

Успіх музичної діяльності педагога в плані музичного і терапевтичного впливу на дошкільнят визначається повним знанням, розумінням, розумінням використовуваних ним музичних творів, а також чітким усвідомленням цілей музично-терапевтичного ефекту; дотримання принципів формування музичного репертуару (послідовності творів) та дотримання психологічного клімату між дітьми; довірлива, комфортна атмосфера між дітьми та вчителем; намір творчо розвивати дошкільнят за допомогою музичного мистецтва.

Думка В. Сухомлинського про те, що в структурі людських художніх смаків музика займає перше місце, випереджаючи інші види мистецтва, справедлива і добре відома. Вона виступає в якості складової багатьох інших синтетичних мистецтв, формує навколишнє середовище, створює унікальні умови для сприйняття людським суспільством краси в житті і мистецтві, допомагає людині стати чутливим, впливає на всі складові його психіки: уяву, почуття, мислення, волю, здібності.

Таким чином, впровадження музичної терапії в практику закладів дошкільної освіти дає можливість здійснювати абсолютний вплив на особистість дитини на трьох рівнях: фізіологічному, психічному, сакральному; сприяє розвитку комунікативних актів; розвиток творчої уяви; розширення емоційної сфери; розслаблення психологічного тону; розвиток почуття дружньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Білодід Ю. Духовність : сутність, структура, функції : монографія. Житомир : Редакційно-видавничий відділ ІІСТ, 2003. 192 с.
2. Калуська Л. В. Навчально-методичний посібник «Соняшник» до комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 200 с.
3. Малашевська І. А., Демидова С. К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль : Мандрівець, 2015. 44 с.

Литвин О. В.

*аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Як відомо з нормативних документів, компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Про освіту, 2021).

Інформаційно-комунікаційна компетентність – впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності (Державний стандарт, 2020).

Виходячи з тлумачення компетентності у Державному стандарті, можна стверджувати, що сучасний учень має володіти широким спектром навичок роботи з інформаційними технологіями, ресурсами, вміти грамотно використовувати навички роботи з різними сервісами для організації дистанційного навчання та ефективно комунікувати з вчителем та іншими учнями в процесі навчання. Саме формування інформаційно-комунікаційної компетентності має відбуватися під час всього навчального процесу у закладах загальної середньої освіти – ЗЗСО.

Проблематикою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес займалися такі науковці як О. Готько, І. Костікова, Л.Петречук, О. Спірін, Г. Швачич, О. Чайковська. Аналізуючи їх наукові праці, стає зрозуміло, що ці науковці внесли великий методологічний та теоретичний вклад в розбудову інформаційно-комунікаційної компетентності в підготовці майбутніх фахівців в різних галузях освіти, але проблематика формування

даної компетентності в учнів базової середньої школи досліджена не досить широко.

Зазначимо, що є деяка розбіжність в означенні даної компетентності між Державним стандартом базової середньої освіти та Концепцією Нової Української школи, а саме: інформаційно-цифрова компетентність (Концепція, 2016) та інформаційно-комунікативна компетентність (Державний стандарт, 2020). В свою чергу перший термін є ширшим, а другий – входить в перший як його складова.

Ми вважаємо, що така різниця склалась саме через те, що на етапі створення Концепції ще не було чітко означено, які компетентності на якому етапі навчання розвиваються. Передбачаємо, що у Стандарті профільної середньої освіти вже буде означений термін інформаційно-цифрова компетентність, як ширше поняття.

За останні два навчальні роки періоду локдауна формат викладання в Україні в школі досить різко переорієнтувався на використання технології дистанційного навчання. Тож, в сучасних реаліях саме інформаційно-комунікаційна компетентність учнів стала найбільш потрібною в школі, як учням, так і вчителям.

На нашу думку, саме через навчання учнів методам, формам, засобам роботи з інформаційними ресурсами та онлайн-платформами для віддаленої взаємодії всіх учасників освітнього процесу (Google Classroom, Google Meet, Gmail та ін.) формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів буде найбільш вдалим. Так, засади формування компетентностей полягають саме у постійній праці: Як мускули стають безсилими, кволими без праці й вправ, так і розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків, – писав В. Сухомлинський.

Водночас, при використанні інформаційних технологій потрібно пам'ятати й про ризики (багато зайвої, фейкової та некорисної інформації). При формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності учнів слід

враховувати, що учень має навчитися працювати з інформацією. Нами розроблено певний алгоритм пошуку та роботи з інформацією (Рис. 1).

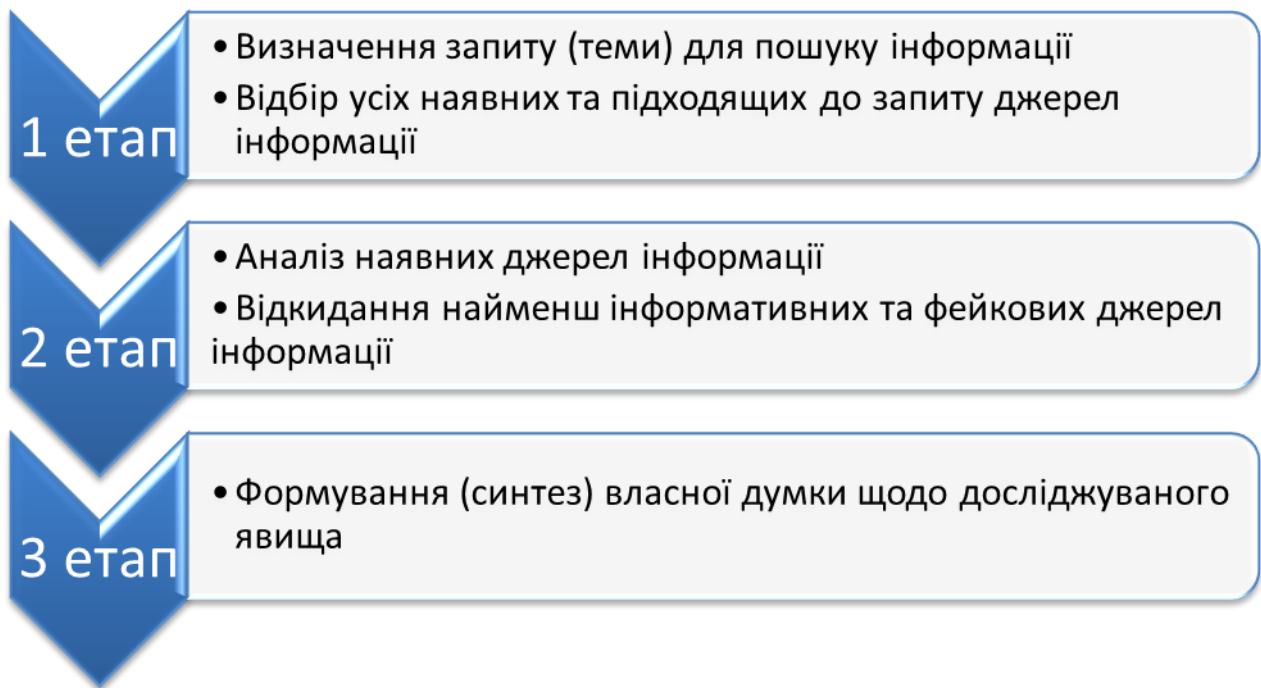


Рис 1. Алгоритм роботи з інформацією для учнів ЗЗСО

Виходячи з даного алгоритму дій, можна сказати, що в учнів потрібно сформувати певну систему знань, вмінь та навичок для повноцінного формування інформаційно-комунікаційної компетентності.

Отже, наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що інформаційно-комунікаційна компетентність вже більше 10 років знаходить своє відображення у національних нормативних документах, наукових працях видатних вчених, державних програмах та стратегіях розвитку. Ще у 2016 означену компетентність сформулювали у Концепції розвитку загальної середньої освіти до 2029 «Нова Українська школа», а в 2020 році ця компетентність вже сформульована у Державному стандарті базової середньої освіти, що ставить перед дослідниками, науковцями та вчителями-практиками завдання її формування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. У даному дослідженні ми розкрили її основне значення та зміст. Безумовно, проблема впровадження інформаційно-комунікаційної

компетентності в освітній процес з учнями школи потребує більш детального вивчення та дослідження.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. №898. 471 с.
2. Про освіту: Закон України від 2017 р., № 38-39, ст.380. Дата оновлення: 07.09.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Концепція: «Нова Українська школа», ухвалена колегією МОН України 27.10.2016 р. 40 с.

Майстрюк І. С.

аспірант спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н.О.Пономарьова

У доповіді ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття» зазначається, що домінуючою метою освіти має бути надання усім без винятку людям можливості виявити свої таланти і весь свій творчий потенціал (Delors, 1996). Сучасне суспільство вимагає від особистості постійного оновлення знань, набуття нових умінь та навичок, а вимогою успішної життєвої самореалізації є постійне самовдосконалення та саморозвиток людини. За таких умови виключно актуальною постає проблема формування самоосвітньої компетентності особистості.

Самоосвітню компетентність як феномен у філософському та соціологічному ракурсах вивчали О. Бурлука, Б. Гершунський, І. Грабовець,

О. Шукліна та інші; психологічні засади були закладені у дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва та інших; педагогічний аспект розкрито у працях С. Архангельського, В. Буряка, А. Громцевої, Т. Землінської, Ю. Калугіна, М. Піскунова, Б. Райського, Н. Терещенка, О. Фоміної та інших.

Формування самоосвітньої компетентності особистості – складний, багатоетапний та тривалий процес, який розпочинається в період шкільного навчання. Розвиток у школярів здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти – пріоритетне завдання сучасної системи освіти, а уміння навчатися впродовж життя – одна із десяти ключових компетентностей нової української школи.

Мета статті – систематизація актуальних підходів до вивчення самоосвітньої компетентності учнів базової школи.

Самоосвітню компетентність як готовність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку розглядають С. Уїдет, Г. Селевко, Л. Петухова, А. Щукін та інші. В цьому сенсі самоосвітня компетентність визначає здатність (готовність) особистості до успішної самостійної діяльності, до вирішення професійних завдань для отримання необхідних результатів професійної діяльності (Довматович, 2014).

З точки зору Л. Броннікової, В. Введенського, С. Велде, О. Герасимової, І. Зязюна, І. Преображенської, Л. Панаріна, Ю. Подповетної, А. Ратушинської, Л. Черепанова, та інших самоосвітня компетентність виявляється в якості особистості, яка характеризується здатністю до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти. Представники такого підходу розглядають компетентність як певну якість чи сукупність якостей, які сприяють становленню особистості як професіонала та зумовлюють особливості її професійної діяльності.

І. Зимня під самоосвітньою компетентністю розуміє здатність учитися впродовж життя, основу неперервного навчання в контексті як особистого, так і

професійного життя. До складових самоосвітньої компетентності вчена відносить: потребу у саморозвитку; вміння вибудовувати персональну життєву стратегію; здатність структурувати, актуалізувати, накопичувати знання; досягати висот професійної майстерності та творчості; справлятися із протиріччями й невизначеностями свого життєвого досвіду (Зимняя, 2003).

За В. Іванютіною, самоосвітня компетентність, як складна особистісна властивість, включає здатність до самоосвіти, організації прийомів самонавчання; відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності; гнучкість застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін; постійний самоаналіз, контроль своєї діяльності. Автор, окреслюючи складові самоосвітньої компетентності учнів, зосереджує увагу на знанні ними методів пізнання, вміннях працювати з навчально-науковою інформацією, навичками читання, конспектування тощо (Иванютина, 2007).

На думку А. Белкіна, самоосвітня компетентність виявляється у якостях особистості, що характеризують її здатність до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах (Белкин, 2003).

На думку І. Преображенської під самоосвітньою компетентністю слід розуміти особистісно-професійну якість сучасного фахівця, що виявляється в його здатності до самостійно ініційованої освітньо-розвиваючої діяльності та як спрямована на його загальнокультурний і професійний розвиток, пов'язана з вирішенням професійних проблем, поповненням знань, професійного й життєвого досвіду (Преображенская, 2008).

З іншого боку, Н. Бухлова, Ю. Глазков, В. Зимін, Н. Омаров, Р. Сагітова, В. Симонов, Н. Коваленко, О. Чеботарьова, Н. Шубіна, Г. Щедровицький та інші розглядають самоосвітню компетентність як інтегративну якість особистості, що проявляється у наявності певних знань, умінь та навичок, здібностей та певних особистісних якостей.

О. Чеботарьова визначає самоосвітню компетентність як інтегративну особистісну якість, яка характеризується емоційно-ціннісним ставленням до

професійно-особистісного саморозвитку та самостійної діяльності, включає систему знань про способи її здійснення, суб'єктно-особистісний досвід творчого вирішення проблем самостійної діяльності, готовність до розробки та реалізації її моделей і рефлексії результатів продуктивної діяльності. При цьому в структурі самоосвітньої компетентності вчена пропонує виокремлювати мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий (особистісний) та змістово-процесуальний компоненти (Чеботарева, 2016).

Н. Коваленко характеризує самоосвітню компетентність як інтегровану властивість особистості, що забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, вміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства. Самоосвітня компетентність, за поглядами вченої ґрунтується на вміннях самоосвітньої діяльності та презентує готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації впродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб. При цьому автор дотримується думки, що самоосвітня компетентність формується лише за умови продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, активної позиції учнів (Коваленко, 2009).

Н. Бухлова під самоосвітною компетентністю розуміє інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самоосвітньої діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, цінносних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання, саморозвитку (Бухлова, 2008).

Отже, існують різні погляди на розуміння сутності самоосвітньої компетентності, засновані на діяльнісному, особистісному та інтегративному підходах. Залучення зазначених підходів дозволяє визначити складові самоосвітньої компетентності та порушити проблему її цілеспрямованого формування.

Список використаних джерел

1. Белкин А. С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Учебная книга. 2003. С. 204.
2. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «самоосвітня компетентність». URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nsod/2008_1/Byhlova.pdf
3. Довматович Н.Г. Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців у педагогічній теорії. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pptp_2014_3_5.pdf
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. Высшее образование № 5. Москва. С. 34–42.
5. Иванютина В. Н. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики. URL: <http://festival.1september.ru/articles/416315/>
6. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.09. Київ. 2009. С. 20.
7. Преображенская И. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов художественно-графических специальностей: дис. на канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж. 2008. С. 205.
8. Чеботарева Е. С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки. URL: <http://www.scientific-notes.ru>
9. Delors, Jacques et al. Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996.

Макаров Н.С.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Голуб

Мовленнєва компетентність людини – один із головних факторів нормативного розвитку. Мовлення виступає засобом пізнання оточуючого світу, показником функціонування вищих психічних функцій особистості, за допомогою мовлення людина налагоджує соціальні та комунікативні контакти, стає активним учасником громадського життя.

Як відомо, процес становлення та розвитку мовленнєвої діяльності відбувається ще у перші роки життя людини. Саме в цей період закладаються передумови розвитку мовлення, відставання від процесу нормованого формування вищих психічних функцій, вплив будь-яких негативних чинників або несвоечасно організована система логопедичної допомоги можуть привести до значних порушень як загального, так і мовленнєвого розвитку, тому розуміння психолого-педагогічних аспектів розвитку мовленнєвої діяльності особистості є важливим у роботі спеціального педагога.

Мовлення людини – це мовна система, яка складається з гармонійно пов'язаних між собою компетентностей: лексичної, фонетичної, граматичної, діалогової та комунікативної (Богущ, 2015).

А. Богущ у своїх роботах визначає монологічну компетенцію як здатність людини розуміти зв'язний текст, відповідати та ставити запитання, проводити міркування, складати розповіді, підтримувати та самостійно розпочинати розмову, вести діалог.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці поняття зв'язного мовлення посідає головне місце. За твердженням А. Богуш навчання зв'язного мовлення дітей є як засобом, так і методом одночасно. У формуванні інтелектуальної сфери людини провідне значення надається саме зв'язному мовленню. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина вчиться ясно мислити, послуговуватися різними видами діяльності, оцінювати власні і думки вчинки та встановлювати соціальні контакти.

У системі сучасної дошкільної освіти монологічне мовлення представлено у двох основних формах монологі та діалогі.

Діалог – це вид мовленнєвого висловлювання, який дозволяє учасникам мовленнєвої діяльності обмінюватися репліками-висловлюваннями.

Монолог – це особистісне мовленнєве висловлювання, яке не передбачає безпосереднього відгуку слухача. Монологічне мовлення – складний та організований вид мовленнєвої діяльності, який потребує спеціального навчання. Основу монологічної компетентності людини складає саме діалогічне мовлення.

Враховуючи вищезазначене, маємо можливість стверджувати, що дидактичні завдання з формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку складаються з двох основних напрямів, а саме формування діалогічного мовлення і монологічного мовлення. Завдання з формування діалогічної компетентності дитини є первинними у загальній системі дошкільної освіти з розвитку мовлення.

Згідно нормативно-програмних вимог у закладі дошкільної освіти дітей навчають таким формам діалогічного мовлення: розмова, бесіда, полілог.

До найбільш поширеної форми формування діалогічного мовлення дошкільників відноситься розмова вихователя з дітьми. Розмова вихователя з дітьми повинна проводитись у спокійній, доброзичливій, невимушеній обстановці, на підставі партнерства. Розмова передбачає обмін запитаннями, поясненнями, репліками, вказівками тощо. Зміст розмови, її тривалість та

тематика визначаються як програмовим завданнями, так і бажанням дітей або дорослого, педагогічною ситуацією.

У відповідності до освітньо-виховних завдань дошкільної освіти опанування монологічного мовлення дитиною відбувається у двох основних формах: розповідь та переказ.

Методичні засади організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти роботу з формування монологічного мовлення визначають як навчання дітей міркуванню та повідомленню.

Міркування – це тип зв’язного висловлювання, який складається з логічно пов’язаних між собою тверджень мовця.

Повідомлення – це ти мовлення, який характеризується послідовним, з точки зору мовця, викладом подій.

Хоча педагог дошкільної освіти повинен спрямовувати свою роботу на вирішення всіх освітніх завдань з розвитку зв’язного мовлення дітей, але найбільш вагомого значення у процесі розвитку всіх видів зв’язного мовлення надається саме навчанню дітей різним видам розповіді.

Сучасна дошкільна лінгводидактика пропонує наступні види навчання розповіді дітей дошкільного віку розповідь на основі сприймання наочності:

- описові розповіді за картиною, предметом, іграшкою;
- проведення порівняльного опису двох предметів;
- складання сюжетної розповіді за сюжетною картиною та серією сюжетних картин;
- складання описової розповіді за пейзажну картину.

Другий вид розповіді, який повинні опанувати дошкільники, це навчання розповіді по пам’яті. Опанування дитиною цього виду розповіді відбувається за допомогою навчання її переказу літературних творів, навчанню складання розповіді з власного або колективного досвіду та складання розповіді опису предмета по пам’яті.

Найбільш складною формою розповіді вважається творча розповідь на основі уяви. Навчання дошкільників цьому виду розповіді розпочинається з 5-ти років та передбачає такі форми роботи:

- складання творчої розповіді за наведеним початком або закінченням;
- складанням творчої розповіді за наведеним планом;
- складання творчої розповіді на запропоновану тему;
- складання сценарію на основі короткого літературного тексту (Богущ, 2015).

Реалізація освітніх завдань з формування діалогової компетентності дитини дошкільного віку є запорукою успішності розвитку зв'язного мовлення. Педагог дошкільної освіти повинен усвідомлювати, що зв'язне мовлення це складне, комбіноване утворення і роботу з його формування слід здійснювати з усіх напрямів.

Список використаних джерел

1. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2015. 704 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посібник. Київ. : Шкільний світ. 2006. 120 с.
3. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : метод. посіб. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2005. 208 с.

Нечітайло І. С.

*доктор соціологічних наук, доцент, професор кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ;*

Тютюнник О. М.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю
«Психологія» Харківського національного університету
внутрішніх справ*

ОСВІТА У ПОСТМОДЕРНМУ СОЦІУМІ: ТЕНДЕНЦІ ТА ПРОТИРІЧЧЯ

Зміни, які відбуваються сьогодні в освіті, вимагають комплексного наукового аналізу в контексті тих соціокультурних процесів, що мають місце в сучасному суспільстві. Всі ці процеси позначаються терміном «постмодерн», який характеризує той «новий образ» суспільства, у якому сьогодні функціонує інститут освіти.

Виходячи з вищевикладеного, мета даної статті полягає у розгляді тенденцій та протиріч сучасної освіти, які пов'язані саме з характеристиками постмодерну.

Невизначеність – основна характеристика постмодерного суспільства, яка має безліч рис. Зокрема, йдеться про такі риси, як плюралізм думок і точок зору, множинність інтерпретацій, гармонійне співіснування різних трактувань і картин світу. Наслідком такої «невизначеності» є крайній суб'єктивізм та індивідуалізм, заперечення загальнозначущих, загальнолюдських цінностей, цілей, ідеалів тощо. Формування особистості сьогодні проходить під гаслом індивідуалізації. У зв'язку з цим освіті стає все складніше спрямовувати цей процес на досягнення соціально позитивних цілей.

Наслідком плюралізму думок та припущення множинності інтерпретацій соціальної реальності є відносність істини. Знання, що транслюється в освіті, не сприймається (і не має сприйматися) тими, хто навчається, як неспростовна

істина. «Справжнє» знання сьогодні виробляється в дискурсивних та соціальних практиках, які є інтерпретаціями попередніх систем. Іншими словами, для епохи постмодерну характерним є антидогматичний спосіб розуміння дійсності, що йде в розріз з консервативністю інституту освіти, його схильністю до традиційних цінностей і порядків (Філіпов, 2020: 130).

Антидогматичний спосіб розуміння дійсності тягне за собою пониження статусу теоретичного знання, яке транслюється в освіті, характеризується високим ступенем інертності, за рахунок чого і відкидається сучасною масовою свідомістю (особливо свідомістю сучасної молоді), як непрактичне, таке, що не приносить прибутку, є «зайвим». На жаль, мало хто розуміє, що теоретичне знання завжди було, є і буде фундаментом освіти, рефлексії, глибокого розуміння і усвідомлення особистістю всього того, що відбувається з нею, навколо неї, в цілому світі, її когнітивного розвитку (Горбатенко, 2010: 160). Критичне мислення і творча уява, розвитку яких сприяє переосмислення наукових теорій та концепцій, складають основу розвитку нелінійного мислення¹, яким обов'язково має володіти людина епохи постмодерну для того, щоб досягати професійного успіху.

Одна з серйозних загроз, що постає сьогодні перед освітою, на наш погляд, пов'язана з процесом віртуалізації освітнього простору і тенденцією дистанціювання тих, хто навчається (учнів, студентів) від тих, хто навчає (вчителів, викладачів) і від освітнього середовища – як найважливіших суб'єктів і агентів освіти та соціалізації в освіті. Тотальне поширення дистанційного навчання призводить до порушення найважливіших функцій інституту освіти, пов'язаних з трансляцією культури, із забезпеченням процесу соціалізації (Nechitaylo, 2021: 60). Повноцінна реалізація цих функцій може бути здійснена тільки в процесі безпосереднього спілкування «вчитель-учень», через занурення учня (студента) у специфічне середовище закладу освіти.

¹ *Нелінійне мислення* — осмислення складної, багатовимірної мережі підсистем та їх елементів, розуміння того, що дія кожного з елементів пов'язана з дією інших та всією системою, а взаємобмін відбувається, як між елементами системи, так і між окремим елементом і всією системою.

Зростання масштабів дистанційного навчання тягне за собою зниження освітньої значущості таких традиційних форм навчання як лекції та семінари, зниження культурної значущості книги, перенесення центру ваги в освіті на самостійну роботу, як правило, з електронними носіями інформації (а не живими людьми), «знеособлення» контролю знань, що підвищує об'єктивність оцінки, але значно обмежує можливість оцінити такі важливі якості того, хто навчається, як здатність міркувати, робити висновки, реальний стан і потенціал його творчого мислення.

Ще однією тенденцією сучасного суспільства, яка позначається і на освіті, є інформатизація та медіатизація (як підпроцес першої). Сутність процесу інформатизації полягає в створенні і розповсюдженні новітніх систем колективного й особистого зв'язку, що забезпечує доступ будь-якого індивіда до всіх джерел інформації, до всіх рівнів особового, міжособового і групового спілкування (Парпан, 2021). Медіатизація передбачає значне посилення ролі засобів масової інформації та комунікація у житті людини та суспільства, у фокусуванні громадської думки та/або соціальної свідомості окремих соціальних груп, спільнот на певних аспектах соціального життя, тих чи інших процесах, подіях, персонах тощо. Значно зростає залежність статусу індивіда та/або соціальної групи від уваги медіа.

Виходячи з вищевикладеного, позначимо ключові тенденції в освіті в умовах постмодерного соціуму (Нечітайло, 2021: 30–31):

(1) Плюралізм, множинність (спів)існування незалежних, таких, що не зводяться одне до іншого форм знання, стилів поведінки тощо, в сучасній освіті є обов'язковим, оскільки він створює підстави для розвитку критичного мислення. Утім плюралізм може принести позитивні результати лише за умови встановлення меж множинності, інакше освіта втратить орієнтири, а разом з ними і здатність виконувати ряд важливих соціальних функцій (виховну, формування морального потенціалу та ін.). Потребує вирішення завдання визначення цих кордонів;

(2) Лібералізм, як відносна свобода учасників освітнього процесу від тотального контролю з боку держави, свобода, надана тим, хто навчається, для вироблення власної стратегії і тактики отримання необхідних знань і досвіду, також є необхідним. Така свобода обов'язково повинна мати місце в освіті, оскільки саме вона сприяє максимальному самовираженню, розвитку творчої особистості. Але з урахуванням негативних наслідків, до яких може призвести надмірна свобода на тлі незрілості, нестійкості ціннісної свідомості та мотиваційних підстав діяльності тих, хто навчається, відкритим залишається питання про допустиму норму лібералізму у вітчизняній освіті в цілому, як і на кожному її щаблі;

(3) Практична орієнтованість (впровадження практики в освітній процес) є необхідною, оскільки той, хто навчається має бачити, навіщо він це робить, як саме можуть бути застосовані отримані знання. В іншому випадку отримання цих знань втрачає сенс. Однак практика не повинна переважати над теорією, оскільки виникає загроза утилітаризації освіти та відповідних негативних наслідків. Актуалізується пошук шляхів і методів оптимального поєднання в освіті теоретичного та практичного знання;

(4) Теоретичне знання та вивчення дисциплін загальноосвітнього циклу, а також дисциплін гуманітарного змісту на «негуманітарних» освітніх програмах є необхідним в освіті, оскільки це створює фундамент постійного (само)розвитку, розширення світогляду тих, хто навчається. Але, як зазначалося у попередньому пункті, актуальним залишається питання обсягу, представленості теоретичного знання в програмах навчання;

(5) Індивідуальний підхід є обов'язковим, оскільки тільки завдяки йому уможлиблюється розвиток індивідуальних здібностей особистості, особистісного потенціалу тих, хто навчається, і, що є особливо важливим, – інтернальних якостей (впевненості в собі, власних силах, готовності змінювати(ся), створювати і перетворювати, діяти, нести відповідальність). При цьому досить високим залишається ризик, що в результаті надмірної захопленості індивідуальним підходом, система освіти сприятиме наростанню

соціального егоїзму, який знайде вихід в антисоціальній поведінці та діяльності індивідів і груп;

(6) Контакт з батьками тих, хто навчається, є необхідним, оскільки саме батьки для більшості з них є найважливішими агентами соціалізації. Тому вони повинні діяти в одній команді з педагогами та інститутом освіти в цілому. У той же час, втручання батьків в освітній процес не повинно перевищувати допустимої норми. В іншому випадку є ризик формування у тих, хто навчається, таких негативних якостей як інфантильність, безвідповідальність, нерішучість тощо. Питання пошуку цієї «допустимої норми» на сьогоднішній день залишається відкритим;

(7) Для того, щоб уникнути низки можливих ризиків, пов'язаних з перехідним станом суспільства, в основу сучасної освіти має бути покладений ціннісно-орієнтований підхід. Освіта тільки тоді є, дійсно, освітою, а не «прагматичним натаскуванням», коли вона мотивується зсередини, а не стимулюється зовнішніми факторами (престижем професії, ЗВО тощо) чи вимогами «суспільства споживання» (хоча чинити опір їм досить складно), згідно яким інтерес до освіти і майбутньої професії вимірюється в грошових одиницях. У період стрімких змін, напередодні надходження нової епохи, актуалізується роль освіти, яка полягає в залученні до культури, до тих культурних цінностей, що могли б висупити стабілізуючою основою соціальної взаємодії, сприяти самореалізації людини як творчої, мислячої особистості, здатної критично оцінювати все, що відбувається, такої, що прагне діяти – міняти, перетворювати, вдосконалювати.

Отже, має місце ряд незакритих питань стосовно того, що саме залишити в освіті, а від чого відмовитися, що слід відкоригувати, а що піддати докорінним реформам.

Список використаних джерел

1. Горбатенко В. Людина і суспільство в ситуації постмодерну: філософсько-політичні детермінанти. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. №5. С. 151–166.

2. Нечітайло І.С. Сучасні соціально-педагогічні технології у вищій освіті : навчальний посібник для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / Харківський національний університет внутрішніх справ; каф. соціології та психології. Харків, 2021. 142 с.

3. Парпан У.М. Інформатизація – сучасна тенденція розвитку освіти URL: <http://surl.li/ahajk>

4. Філіпов В., Наливайко Л. Соціальний інститут освіти в умовах трансформації суспільства. *Питання психології*. 2020. №3 (56). С. 127–133.

5. Nechitaylo I., Chepak V., Zverko T., Kalamkovich M., Kalamkovic J. The impact of the COVID-19 pandemic on education in the aspect of increasing inequality (as example of school education). *Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economic and legal aspects: monograph* / Editors N. Varha, B. Hvozdetzka. Praha: OKTAN PRINT, 2021. 169 p.

Овсюк Д. Р.

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, інноваційні технології»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В
ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Л.С. Рибалко

Сучасний світ швидко змінюється. Загальні фактори, такі як технічний розвиток, соціальні та культурні зміни, призводять до посилення конкурентної

боротьби, коливанням на ринку праці, змінам професійних пріоритетів, змістів діяльності. Все це створює ситуацію невизначеності, насамперед у професійній сфері. Для її вдалого подолання працівник повинен виявляти такі якості як: готовність до змін, адаптивність, прагнення до неперервного професійного розвитку, вміння швидко реагувати на зміни, вміння розв'язувати вперше поставлені завдання. Тобто, ситуація невизначеності вимагає від працівника бути постійно готовим до прояву професійної мобільності. Тому одним із завдань освітнього процесу у закладі вищої освіти стає використання таких форм та методів роботи, які б усебічно сприяли формуванню готовності майбутнього фахівця до професійної мобільності

У дослідженні посиляємося на суперечність між необхідністю у формуванні професійної мобільності у майбутніх учителів та недостатнім розвитком названої якості протягом навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Саме виявлене нами протиріччя й зумовило актуальність дослідження.

Метою публікації є обґрунтування актуальності формування готовності майбутніх учителів до професійної мобільності в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Аналіз літератури з проблеми свідчить про зацікавленість науковців у розгляді цього питання. Мобільність вивчають соціологи, психологи (Е. Зеєр, Є. Клімов), педагоги-дослідники (Л. Пілецька, І. Ващенко, Л. Сушенцева, Л. Рибалко). Наукові роботи з теми професійної мобільності охоплюють окремі професії (юристи, економісти, вчителі іноземної мови, інженери, курсанти, тощо), умови формування, рівні сформованості, тощо. Окремі роботи присвячені важливості формування професійної мобільності (Р. Прима, Н. Дячок, Н. Гуляєва). Дослідження професійної мобільності майбутніх учителів свідчить про те, що професійна мобільність носить інтегративний характер та має свої особливості, пов'язані зі специфікою професійної діяльності. Як вважає Прима Р.С. (Прима, 2016), професійна мобільність у педагогічній сфері має інтегративний характер, внутрішньо зумовлена та

виявляється у готовності до змін на трьох рівнях: рівні якості особистості, рівні діяльності та рівні процесів самовдосконалення. На нашу думку, формування готовності до змін реалізується у такій послідовності. Зовнішні умови (реформи системи освіти, вимоги роботодавця, тощо) спонукають майбутнього педагога до формування таких професійно значущих якостей як відкритість до змін, налаштованість на сприйняття нового, здатність до особистого творчого розвитку, іноваційних пошуків. Сформовані якості починають впливати на професійну діяльність, роблячи її більш адаптивною, позначає прогностичні навички, створює ситуацію успіху. Ситуація успіху спонукає майбутнього педагога до подальшого самовдосконалення та самореалізації у професійній сфері.

Зрозуміло, що усвідомлення вчителем необхідності змін, готовність до них, позитивне ставлення до нового, зацікавленість у сприйнятті нових знань, оволодінні новими вміннями та навичками позитивно відбиваються на результатах професійної діяльності та конкурентоспроможності вчителя, і навпаки, рефлекторна реакція на зовнішні чинники без внутрішнього усвідомлення необхідності змін, негативно впливає на результат професійної діяльності, веде до зниження конкурентоздатності такого педагога, а загалом й до втрати прагнення до самовдосконалення. Тому завчасний розвиток професійної мобільності як інтегрованого новоутворення, що забезпечить самозацікавленість майбутніх педагогів у постійному розвитку, пошуку нового, самовдосконаленні наявних знань та умінь, легкому розв'язанні нових та проблемних ситуацій, переходу отриманих знань та умінь у практичну площину, ефективне їх використання, стає одним з найважливіших завдань підготовки майбутніх педагогів (Горюнова, 2017). Зазначимо, що у необхідність підготовки протягом навчання в закладі вищої освіти професійно мобільної особистості зацікавлені й держані органи, на що вказує прийнята Концепція розвитку педагогічної освіти (2018).

Таким чином, формування готовності до професійної мобільності як стійкої професійно значущої якості повинно розпочинатися вже при підготовці

майбутніх педагогічних працівників. Набуття відповідних якостей, перехід їх до характеристик професійної діяльності, а згодом в внутрішнє прагнення до самовдосконалення, повинно розпочинатися з моменту вступу здобувача освіти до ЗВО та продовжуватися протягом всього періоду навчання.

Практична значущість роботи полягає у тому, що сформувавши високий рівень готовності до професійної мобільності протягом навчання майбутнього педагога у ЗВО, ми отримаємо більш підготовленого до дій у ситуаціях невизначеності, більш конкурентноспроможного та зацікавленого у якісному результаті своєї роботи фахівця. Отже, нами була розкрита важливість необхідності формування готовності до професійної мобільності майбутніх педагогів для її достатньої сформованості у підготованих фахівців протягом навчання в ЗВО.

Список використаних джерел

1. Горюнова Л. В., Іванченко Є. А., Птахіна О. М. Формування професійної мобільності у майбутніх фахівців в процесі навчання у ВНЗ // Л.В. Горюнова, Є. А. Іванченко, О. М. Птахіна // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 7-8 червня 2017 р. / Харк. нац. економ. ун-т імені Семена Кузнеця – Харків : ХОГОКЗ – 2017 – №7 – С. 131-135.

2. Прима Р. С. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень / Р.С. Прима // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка / Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2016 – № 25 – С. 40-45.

3. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ міністерства освіти і науки України від 16.08.2018 № 776 [Електронний ресурс] – (Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.)

Потанова Т. В.

магістрант спеціальності «Математика»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ E-LEARNING

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ю. С. Простакова

Спалах пандемії COVID-19 викликав фундаментальні зміни у багатьох сферах життя нашої країни, у тому числі і в освітньому середовищі. На сьогодні освітній процес в Україні відбувається переважно у дистанційній формі. Впровадження дистанційного навчання вимагає певної підготовки педагогів щодо використання різноманітних сучасних технологій та методів організації діяльності учнів онлайн. Однією з таких є технологія e-learning-навчання, яке дозволяє підвищити ефективність дистанційного навчання, реалізувати принципи диференційованого навчання, забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, підвищити мотивацію учнів.

Застосування способів організації дистанційного навчання в освітньому процесі досліджували такі науковці як В. Андрієвська, О. Друганова, О. Жерновникова, І. Костікова, Н. Олефіренко, А. Пікільняк, Т. Собченко, Н. Пономарьова, М. Розенберг, Т. Семеновських. В їх працях розглянуто різні сучасні цифрові інструменти для реалізації якісного дистанційного навчання як в режимі онлайн, так і оффлайн, зокрема виділено як перспективну технологію e-learning.

E-learning – інноваційний метод організації освітнього процесу, який підтримується та реалізується за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (Цицюра, 2020). Впровадження такого методу дистанційної освіти потребує урахування притаманних йому форм організації навчальної діяльності

та засобів його реалізації, таких як: дистанційний курс, віртуальні тренажери, лабораторні практикуми, мультимедійні лекційні матеріали, електронні бібліотеки, наочно-орієнтовані середовища, контролюючі програми, інші ресурси навчального призначення (Методичні аспекти, 2019).

Мета статті: розглянути особливості створення дистанційного курсу з математики, як засобу реалізації технології e-learning.

Використання дистанційного курсу як засобу реалізації технології e-learning уможливорює поєднання різноманітних форм подання інформації (текстові, графічні, анімаційна, відео, аудіо); надає можливість диференціювати навчання; адаптувати, враховуючи індивідуальні особливості учнів; не зважати на місце, час для опрацювання завдань у власному темпі; передбачає швидку взаємодію між учнем та вчителем; ідентифікувати недоліки і покращувати навчання, визначати потреби учнів (Методичні аспекти, 2019).

Взагалі, дистанційний курс – упорядкований комплекс навчально-методичного забезпечення та освітньо-організаційних дій, створених в онлайн середовищі за допомогою ІКТ для організації дистанційної освіти за певною технологією (Цицюра, 2020). Основними елементами такого систематизованого комплексу є:

- методичні розробки вчителя та коментарі й рекомендації до складних видів навчальної діяльності;
- комунікація з учнями, обмін та доставка навчального матеріалу;
- адаптація та мотивація учнів упродовж усього процесу навчання на курсі, активна та інтерактивна співпраця вчителя та учнів;
- створення умов для ефективної самостійної роботи учнів за вивченим матеріалом;
- організація контролю (попереднього, поточного, тематичного, підсумкового) за навчальними досягненнями, критеріїв оцінювання, самооцінювання ;
- забезпечення технічного супроводу (Цицюра, 2020).

Важливим при побудові дистанційного курсу є врахування принципів дистанційного навчання (інтерактивності, модульності, ідентифікації, мультимедійності, початкового рівня освіти, забезпечення відкритості і гнучкості навчання, педагогічної доцільності використання засобів ІКТ, адаптивності, економічності тощо), психологічних та дидактичних принципів навчання (наочності, науковості, доступності, активності і свідомості, відкритості і варіативності, міцності засвоєння знань, гуманізації, систематичності і послідовності) (Біляй, 2018).

Так, наприклад, за принципом модульності в дистанційному курсі відбувається структурування навчального матеріалу за розділами та темами. Реалізація принципів систематичності й послідовності передбачає розташування та вивчення навчального матеріалу у правильному, поступовому порядку, від простого до складного, від знань до умінь, що перетворюються на компетентності. У рамках курсу принципи свідомості, активності та самостійності є провідними, оскільки під час дистанційної освіти учні переважну кількість часу отримують знання та набувають умінь самостійно, що потребує певної дисципліни, самоорганізації через усвідомлення важливості навчання. Щоб засвоювати, формувати та в подальшому застосовувати набуті знання необхідно враховувати принцип доступності, який передбачає відповідність навчального матеріалу віку, розумовим здібностям учнів. Цей принцип нерозривно пов'язаний з принципами початкового рівня освіти, індивідуалізації та диференціації, який передбачає проведення попереднього контролю навчальних досягнень учнів, що дозволяє знайти точку відліку для відбору навчально-методичного комплексу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (Моторіна, 2012; Цицюра, 2020).

Створення дистанційного курсу передбачає послідовний алгоритм що складається з наступних етапів:

I етап. Визначення класу, для якого буде розроблятися курс; окреслити мету створення даного курсу.

II етап. Використовуючи навчальну програму, сформулювати перелік завдань, очікувані результати навчальної діяльності.

III етап. Розробити структуру дистанційного курсу, в яку входить встановлення термінів навчання, поділ на модулі (за розробленим тематичним плануванням відбувається поділ курсу на теми та розділи). Одразу можна окреслити притаманні кожній темі системні відношення, наприклад, чи передбачається поточний, тематичний контроль, засвоєння основних понять, тобто створення термінологічного словника тощо.

IV етап. Продумати та обрати форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, методи та засоби їх реалізації.

V етап. Розробка змістовно-методичного наповнення для дистанційного курсу, у тому числі й відбір форм контролю навчальних досягнень учнів (способи зворотного зв'язку з учнями; організація підсумків уроку, вивчення теми).

VI етап. Оцінювання вчителем ефективності спроектованого дистанційного курсу, як експертне так і самооцінювання (Біляй, 2018).

Таким чином, дистанційний курс відповідає всім основним принципам технології e-learning, а саме: робота з дистанційним курсом здійснюється по мережі Internet; доставка навчального контенту кінцевому користувачу (учневі чи студентіві) здійснюється як за допомогою стаціонарного комп'ютера, так і за допомогою інших гаджетів (планшет, телефон тощо); робота з дистанційним курсом передбачає використання стандартних Інтернет-технологій. Процес розробки дистанційного курсу є складним, оскільки потребує від розробників як знання специфіки проектування та принципів побудови дистанційних курсів взагалі, так і ґрунтового знання предмету, з якого складається курс та методики викладання цього предмету. Для успішної роботи з дистанційним курсом як викладачеві, так і здобувачу освіти необхідно володіння цифровою компетентністю та інформаційно-комунікативними технологіями.

Список використаних джерел

1. Біляй Ю. П. Методична система підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ, 2018. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.03/Biliai.pdf
2. Методичні аспекти впровадження електронного навчання в закладах загальної середньої освіти. Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій і систем НАН і МОН України. Київ, 2019. URL: http://www.irtc.org.ua/dep105/publ/2019/METHOD_POSIBNYK_ZARITSKA_LITVINENKO_SAVCHENKO_SLIPCHENKO_2019_SCHOOL132.pdf
3. Моторіна В. Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку. Навчальний посібник. Харків, Видавець Іванченко І. С., 2012. 318 с.
4. Цицюра С. В. Дистанційні платформи і технології навчання. Навчальний посібник. Київ, 2020. 80 с.

Сіра І. Т.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри математики ХНПУ імені Г.С.Сковороди,

Ніколаєнко О. М.

директор Харківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №56

Харківської міської ради Харківської області, вчитель математики

МАТЕМАТИЧНІ ПРОЄКТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасне суспільство ставить перед педагогами завдання підготовки учнів, які здатні швидко адаптуватися в змінних життєвих ситуаціях, самостійно набуваючи необхідні знання; самостійно критично мислити;

грамотно працювати з різною інформацією; бути здатним до саморозвитку.

Щоб з гідністю прийняти завдання, освіта повинна мати випереджальний характер, тобто бути націленою в майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових і предметних компетентностей. Це вимагає від педагогічної науки перегляду та подальшого дослідження проблем, серед яких, підвищення ефективності викладання всіх навчальних дисциплін. Однією із умов, яка забезпечує ефективність навчального процесу, є раціональний підбір методів навчання.

Проектування в найбільш загальному вигляді можна розглядати як діяльність або процес створення проєкту (тобто прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкта. Воно покликане захистити людину від непередбачуваності, що виникає в ході діяльності. Проектувальник завжди ясно формулює цілі, ретельно підбирає способи реалізації проєкту і потім все по можливості точно втілює.

Проектування відрізняється від дослідження тим, що дослідження не передбачає створення заздалегідь запланованого об'єкта. При проектуванні вирішується є реальним практичним завданням. Хоча людині при цьому часто доводиться створювати і технології її рішення. Тому багато етапів проєктної діяльності та дослідження збігаються.

Більшість навчально-дослідних і науково-дослідних робіт на практиці виявляються саме проєктними роботами, так як реалізують уже чітко сформульовану програму.

У нових стандартах середньої загальної освіти виділяються вимоги і до організації проєктної та навчально-дослідницької роботи учнів у рамках основної освітньої програми. Ця робота спрямована на досягнення особистісних, предметних і метапредметних результатів навчання. Крім того, організація дослідницької діяльності учнів є одним із трудових дій вчителя згідно Професійного стандарту.

Метод проєктів – один з інтерактивних методів сучасного навчання. Він повинен стати складовою частиною навчального процесу.

Тим паче, основною процедурою підсумкової оцінки досягнення метапредметних результатів навчання є захист підсумкового індивідуального проєкту.

Індивідуальний підсумковий проєкт являє собою навчальний проєкт, що виконується учнями в рамках одного або декількох навчальних предметів з метою продемонструвати свої досягнення в самостійному освоєнні змісту і методів обраних областей знань і видів діяльності і здатність проєктувати і здійснювати доцільну і результативну діяльність (навчально-пізнавальну, конструкторську, соціальну, художньо-творчу, іншу).

Виконання індивідуального підсумкового проєкту обов'язково для кожного учня. Також обов'язковим є те, що результат проєктної діяльності повинен мати практичну спрямованість.

Тому вчителі повинні володіти проєктним методом навчання.

Під проєктом зазвичай розуміється спільна пізнавальна і творча діяльність людей, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату діяльності.

Відродження «проєктного навчання» в сучасній школі йде в сенсі інноваційної діяльності. «Метод проєктів» в навчанні полягає в тому, що учні виконують «проєкти» – конкретні завдання, пов'язані з навчальним матеріалом. Учитель спрямовує думку учня в потрібному напрямку. Учні повинні самостійно спланувати, виконати, проаналізувати і оцінити рішення деякої проблеми.

Уміння учнів самостійно здобувати знання дуже важливо, тому що сучасному суспільству потрібні працівники і керівники, здатні швидко і правильно вирішувати постійно виникаючі конкретні завдання, вести діалог з колегами і партнерами, самостійно приймати рішення.

Практика використання методу проєктів показує, що разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але й значно ефективніше. «Я знаю, для чого мені треба все, що я пізнаю. Я знаю, де і як я можу це застосувати », – ось основна теза сучасного розуміння методу проєктів.

Проектне навчання передбачає пристосування змісту освіти до індивідуальних запитів учнів, опору на їх життєвий досвід. Метод проектів не є принципово новим у світовій практиці. Він виник ще на початку XX століття в США. Його назвали також «методом проблем» і пов'язували з ідеями гуманістичного в філології та освіті, розробленим американським педагогом, психологом і філософом Дж. Дьюї, а також його учнем У.Х. Кілпатриком. Американський педагог Джон Дьюї (1859-1952), засновник «прагматичної педагогіки» – теоретичної основи методу проектів, запропонував, щоб знання витягувалися з практичної діяльності та особистого досвіду дитини. Протягом більш ніж столітнього досвіду застосування методу його сенс зазнав змін. Іноді проектну роботу вважають моделлю науково-дослідницької роботи.

В даний час розроблені психолого-педагогічні основи методу проектного навчання, визначено особливості його застосування до викладання математики, проведена класифікація проектів за кількома підставами. Як відомо, велике значення в цьому методі надається мотивації і способам самостійного отримання знань. В його основі лежить принцип відповідності етапів навчання природним крокам розвитку самої науки.

Проектна діяльність не може стати альтернативою класно-урочної системи. У сучасній педагогіці проектна діяльність рекомендується як доповнення до інших видів навчання.

Синтез прагматичної західної освіти «know how» і вітчизняної освіти «know why» дає цікавий ефект: проектами з математики у нас називають і збір інформації з теми, і розв'язування звичайних шкільних задач, і навіть дослідження.

У математичних проектах, на відміну від класичних проектів, часто відсутні соціально значимі цілі. Але діяльність зі збору, систематизації інформації за деякою темою, що має в результаті математичний розвиток учнів, вважається корисною. У будь-якому математичному проекті має бути присутня спеціально організована діяльність з дослідження предмета математики. Воно передбачає вирішення завдань, дослідження властивостей

чисел, фігур, функцій. Інакше проєкт буде лише побічно пов'язаний з математикою. Тому пропонується таке визначення.

Проектна діяльність (проєкт) з математики – така навчально-пізнавальна діяльність учнів, яка спрямована на отримання деякого заздалегідь спланованого особистісно значимого для них матеріального результату і яка передбачає самостійне рішення учнями математичних задач. Використання методу проєктів сприяє розвитку математичних здібностей. Глибоке, самостійне і творче вивчення математики є передумовою розвитку здібностей до математичної діяльності – самостійної постановки проблем та знаходженню шляхів та методів їх вирішення, які мають новий та загально-значимий зміст.

Робота над проєктами проводиться поетапно («П'ять П»).

- 1) Занурення в проєкт (мотивація, проблема, тема, цілі і завдання).
- 2) Планування (план дій, терміни, джерела інформації, форма звіту, критерії оцінки, розподіл обов'язків).
- 3) Пошук інформації (відбір, експеримент).
- 4) Продукт проєкту (виконання проєкту: аналіз, узагальнення, висновки, оформлення, підготовка до подання).
- 5) Представлення результатів (презентація, оцінка, аналіз результатів, рефлексія).

Таким чином, будь-який проєкт повинен закінчуватися створенням продукту (результату роботи), який обов'язково повинен плануватися. Це може бути: есе, реферат, аналітичні матеріали, оглядові матеріали, звіти про проведені дослідження, стендова доповідь, матеріальний об'єкт, макет, мультимедійні продукти та ін.

При експертизі проєкту враховуються: зміст, оформлення, захист; оригінальність, науковість, актуальність, самостійність та ін.

Як відомо, в методиці навчання математики визначаються такі форми проєктної роботи за термінами підготовки:

- міні-проєкти для уроку, позакласного заходу, конкурсу;

- короткострокові проекти, що включають значний обсяг проектно дослідницької діяльності;

- довгострокові (річні) проекти.

Проекти можуть виконуватися індивідуально або в групах.

У групових проектах окремі розділи виконуються індивідуально.

Елементи групової роботи: «мозковий штурм», взаємна оцінка ідей один одного, і ін. Розвиваються навички співпраці, колективної відповідальності і ін. Формуються вміння (компетенції): інтелектуальні (робота з інформацією: пошук, аналіз, узагальнення, висновки, ...), творчі (ідеї вирішення проблеми, прогнозування, ...), комунікативні (дискусія, аргументування, компроміс, виклад думки, ...).

Слід зазначити, що проекти в 5-6 класах є в основному короткостроковими і дещо спрощеними з оформлення, однак це не применшує їхню соціальну значимість, а лише говорить про відповідність віковим особливостям школярів даного віку.

У 7-9 класах проекти є хорошим стимулом для підвищення інтересу до вивчення математики. Вони кілька ускладнюються за формою і за змістом, практикується і науковий підхід до виконання. При цьому збільшується час на їх підготовку – вони стають середньостроковими.

Важливо виділити доцільні теми курсу або розділи, які будуть винесені на «проектування». У шкільній практиці зустрічаються проекти на такі теми:

- Побудова перерізів многогранників.
- Топологічна теорема Ейлера.
- Застосування похідною до вирішення практичних задач.
- Загадки пірамід.
- Золотий переріз навколо нас.
- Як виміряти Землю?
- Симетрія навколо нас.
- Відсотки в нашому житті.
- Системи числення.

- Числа Фібоначчі.
- Фрактали.

Таким чином, проєктна робота учня використовується як для формування, так і для оцінки рівня сформованості його ключових компетентностей, метапредметних результатів навчання. За допомогою методу проєкту можна досягти міцного засвоєння знань, а також перевірити знання і уміння при розв'язуванні задач. Під час виконання проєкту створюється позитивний емоційний настрій, який сприяє успіху і підвищує інтерес до вивчення предмету.

Список використаних джерел

1. Антонова Е. Метод проектов в обучении математике. *Математика*, 2008. №13. С. 9-21.
2. Бусев В.М. Что такое проект по математике? *Математика*, 2008. №13. С. 22-24.
3. Моторіна В.Г., Комір Н.В. Метод проєктів як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики профільної школи: навч.-метод. посібн. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. 97 с.
4. Савенков А.И. Проект, проектирование и «проектное обучение» в современном образовании. *Математика*, 2008. №13. С. 3-8.

Сльота А. Д.

здобувач спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

МОВЛЕННЄВІ ТА МУЗИЧНО-РУХОВІ ВПРАВИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА СИСТЕМОЮ КАРЛА ОРФА

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.Ю. Бакай

У сучасних закладах дошкільної освіти активна співтворчість музичного керівника та дітей, побудова навчання на основі інтерпретації та імпровізації дають змогу значно збільшити ефективність виховання дошкільників загальної музикальності. Слід зазначити, що впровадження педагогіки Карла Орфа у практичну роботи ЗДО збагачує завдання і зміст музичного виховання. У дітей старшого дошкільного віку розвиваються такі музичні здібності, як: емоційний відгук на музику, відчуття музичного ритму, музичний слух, уява, пам'ять, музично-ігрове і музично-танцювальне виконавство та виконавська творчість у рухах і пластиці.

Слід наголосити, що завдяки методам Орф-педагогіки музичні заняття, свята і розваги завжди проходять в емоційно-піднесеній атмосфері. Діти не просто слухають музичного керівника і виконують його вказівки, а діють творчо, фантазують, проявляють індивідуальність, вигадують, виконують і фантазують так, як вони це відчують.

Безумовно, результат такої організації музичного виховання – гарно розвинуті музичні, творчі здібності, набутий досвід переживання позитивних емоцій під час різних видів музичної діяльності, розвиток природних задатків справжньої музичної обдарованості. Спеціально спрямований педагогічний вплив у процесі ознайомлення дітей з музичними забавами, хороводами, етюдами, вправами, іграми, танцями, театральною діяльністю сприяє не лише музично-руховому розвитку дітей, а й їх естетичному вихованню, формуванню

базових якостей особистості, є підґрунтям для розвитку мовлення і, головне, сприяє повноцінному проживанню малюками дошкільного дитинства, що є основним завданням дошкільної освіти сьогодення (Семизорова, 2014).

Зазначмо, що вже декілька питань з цієї проблематики ми використовуємо під час підготовки до виступів на засіданнях студентського наукового гуртка, впроваджуємо на музичних заняттях елементи системи музичного виховання Карла Орфа (Carl Orff) разом з логоритмічними вправами під час проходження педагогічної практики. Це дає змогу оптимально поєднувати кілька видів діяльності дошкільників: логоритміку, спів, рух та гру на музичних інструментах.

Звісно, така синкретична діяльність дуже подобається дошкільнятам і, водночас, розвиває їхній творчий потенціал, адже діти не лише слухають чи виконують музичні п'єси, а й самі творять музику. Карл Орф написав багато вправ, пісень, ігор, у процесі виконання яких дозволена творча свобода – варіаційність та імпровізація (Семизорова, 2014).

Сучасні джерела свідчать, що сьогодні провідні фахівці закладів дошкільної освіти працюють за системою музичного виховання Карла Орфа, розучують з дітьми мовленнєві та музично-рухові вправи, сутність яких – у декламації віршів або прози під супровід, зокрема:

- *«озвучених» жестів* – плескання, виляскування тощо;
- *голосових звукових ефектів* – кряхтіння, шепотіння, цокання язиком тощо;
- *ритмічного акомпанементу* шумових музичних інструментів. За аналогією до текстів орфівських мовленнєвих вправ підбирають власні літературні матеріали – лічилки, дражнилки, заклички, потішки, казки тощо. Також зосереджується увагу на тих творах, до яких було найлегше підібрати супровід. Такі вправи доступні дітям і молодшого, і старшого дошкільного віку. Проте зазвичай молодші дошкільники супроводжують текст вправ рухами, запропонованими вихователем або музичним керівником, старші – підбирають супровід самостійно (Семизорова, 2014).

Хочемо додати, що використання рухових елементів під час мовленнєвих вправ допомагає навчити дітей зображати музичні звуки, плескаючи у долоні, виляскуючи пальцями, тупаючи ногами тощо. У дітей формуються швидкість реакції, терплячість, кмітливість, адже потрібно і дочекатися моменту вступу своєї «партії», і, власне, не пропустити цей момент. Крім того, поєднання слів і рухів сприяє ще й ліпшому запам'ятовуванню текстів дітьми, формуванню у них чіткої дикції.

Отже, добре знайомі забавлянки зазвучали так:

Комар, комар, комаруха *(плескання у долоні)*

Кусай, кусай поза вуха. *(виляскування пальцями)*

Комар, комар, комарай, *(плескання у долоні)*

Біжи швидше, утікай — *(виляскування пальцями)*

Д-з-з-з! *(плескання у долоні)*

Ой, без дуди, без дуди *(плескання у долоні)*

Ідуть ніжки не туди. *(тупання ніжками)*

А як дудочки почують: *(плескання у долоні)*

Ду-ду-ду, ду-ду-ду. *(імітування гри на дудочці)*

Самі ніженьки танцюють. *(тупання ніжками)*

Ду-ду-ду, ду-ду-ду. *(імітування гри на дудочці)*

Старші дошкільники часто виявляють ініціативність і самостійність у підборі жестово-ритмічного супроводу до запропонованого тексту. Наприклад, вірш-забавлянку П.Воронька «Кожушок» діти декламують так:

Йшов сніжок на торжок, *(тупання ніжками)*

Продавати кожушок.

Кіт купив того кожуха, *(виляскування пальцями)*

Загорнувся по самі вуха.

Як забіг у нім до хати, *(частіше тупання ніжками)*

Хутро стало розтавати. *(струшування «води» з рук)*

Сів Воркотик за мішком *(плескання по колінах)*

Тай умився кожушком. *(імітування умивання)*

З особливим захопленням дошкільники розігрують казки, супроводжуючи свої дії «озвученими» жестами та грою на шумових музичних інструментах. Добираючи той чи той спосіб озвучення персонажу, діти через звуки вчаться передавати його характерні риси, настрій та особливості поведінки.

Система музичного виховання Карла Орфа містить такі елементи: мовленнєві вправи; музично-рухові вправи; гру на елементарних музичних інструментах; елементарний музичний театр (Семизорова, 2014).

Доречі, озвучення казки за допомогою вказаних прийомів допомагає сором'язливим дітям стати сміливішими і рішучішими; більш мовчазливим – виступити у ролі казкарів-оповідачів тощо. У цілому збагачується інтонаційне мовлення дітей, їхня діяльність набуває ознак невимушеності, емоційності. Для поліпшення настрою дошкільників, активізації у них позитивних емоцій можна використовувати також перлини народного гумору – так звані «безкінечні» ігри, наприклад, такі:

Сів Карпо на колоду (*плескання по колінах*)

Та й упав у воду (*гра на тарілочках*)

Викис, вимок, виліз, висох.

Знову сів на колоду та й упав у воду і т. д. (*гра на тарілочках*)

Таким чином, дуже важливо вводити у процес музичної діяльності дошкільників активну дію, рухи, жести. Ми переконуємося, що мовленнєві та музично-рухові вправи за системою музичного виховання Карла Орфа – найбажаніший для дітей дошкільного віку засіб відкриття світу музики, оволодіння грою на елементарних музичних інструментах, активізації потреби фантазувати і творити.

Список використаних джерел

1. Семизорова В., Степаненко Н., Використання системи «елементарного музикування» Карла Орфа в освітньому процесі дошкільного навчального закладу: Вид-во Мандрівець. Трускавець. 2014. 68 с.

Товкайло К. С.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М.В. Чернявська

В останні часи інформаційно-комунікативні технології стають невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти, оскільки обумовлені сучасними викликами розвитку інформаційного простору. Більшість дітей дошкільного віку вже мають певний запас знань і умінь у користуванні комп'ютером як джерелом отримання додаткової інформації, яка за умови відповідного і дозованого подання сприяє всебічному розвитку підростаючого покоління. Саме тому педагогічні працівники сучасних закладів дошкільної освіти повинні відповідати останнім вимогам часу і оволодівати новітніми технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, ставати для них провідниками у світ пізнання і спрямовувати їхню допитливість, використовуючи усі переваги наочно-слухового засвоєння інформації.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у закладах дошкільної освіти передбачає підготовку відповідних презентаційних матеріалів до занять, що вимагає від педагогічних працівників певної підготовки, а саме: опрацювання Інтернет-ресурсів, певних навчальних програм, розробку власних методичних рекомендацій, створення і наповнення особистих веб-сайтів, інформацію з яких можуть використовувати батьки для здійснення виховання дітей у сім'ї (Воронковська, 2012; Іванова, 2010).

У музично-естетичному вихованні дітей дошкільного віку урізноманітнення занять яскравими презентаціями, мультимедійними посібниками, аудіоматеріалами, мультфільмами і відеофільмами підвищує у них пізнавальний інтерес до музичного мистецтва, наповнює їх емоційними враженнями, сприяє піднесеному настрою і забезпечує процес змістовним і цікавим наповненням. Для інформаційно-комп'ютерного оснащення музичних занять дошкільним працівникам пропонується використання наступних комп'ютерних програм: Microsoft Power Point (програма для створення та демонстрації презентацій), програвач Windows Media, Paint, Microsoft Publisher (програма для створення наочних публікацій професійної якості), ProShow Producer (програма для швидкого створення слайд-шоу і презентацій високої якості), Cartoon Classics (класична музика, яка використовується в мультфільмах), Note Worthy Composer (музичний редактор, який надає можливості створювати педагогом власні композиції або записувати знайомі мелодії, використовуючи систему засобів музичної виразності) (Лаврентьєва, 2004; Леус, 2013).

Творчі проекти, які створює педагог за допомогою комп'ютерних програм, можна використовувати в різноманітних формах музично-естетичного виховання дошкільників, а саме: під час музичних занять в усіх видах музичної діяльності дітей (слухання музики, співи, музично-ритмічні рухи, ігри на дитячих музичних інструментах, музично-дидактичні ігри); під час святкових дійств і розваг; у повсякденному житті закладу дошкільної освіти; в консультаційній роботі з батьками з питань організації музично-естетичної діяльності в сімейному колі. При ознайомленні дітей з кращими зразками музичного мистецтва активніше слід використовувати показ слайдів, відеофільмів, презентацій, графічних схем (мнемотаблиць), завдяки яким діти поглиблюватимуть знання про творчість відомих композиторів і художників, яких надихали на творчість музичні твори, про різноманітні засоби музичної виразності завдяки яким з'являються певні музичні образи, про види танців, а також переглядатимуть та аналізуватимуть результати власної музичної

діяльності тощо. Тільки за таких умов можна підвищити якість засвоюваного матеріалу, урізноманітнити процес музично-естетичного виховання дітей і піднести заняття на високий методичний рівень.

До позитивних моментів впровадження інформаційно-комунікативних технологій в музично-естетичне виховання дітей дошкільного віку можна віднести: сприяння кращому засвоєнню і запам'ятовуванню дітьми пізнавального матеріалу завдяки активізації їхньої уваги; підвищення мотивації до здобуття відповідної інформації шляхом самостійного виконання завдань; збагачення їхньої емоційної і духовної сфери; виховання любові до музики і інтересу до музичної культури; бажання творчо діяти у галузі музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Воронковська М.О., Сиротенко Т.А., Панченко С.В. Використання інформаційних технологій у дошкільній освіті. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. №3. С. 2–12.
2. Іванова О. Підвищення інформаційно-комп'ютерної компетентності педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №2. С. 22–30.
3. Лаврентьєва Г.П. Застосування інформаційних технологій та їх вплив на результати навчально-виховного процесу в дошкільних закладах. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*: наукове видання / Інститут засобів навчання АПН України; За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука. К.: Атіка. 2004. С. 109–116.
4. Леус І., Балаюш О. Технологія створення інтерактивних дидактичних ігор у програмі Power Point засобами перемикачів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №1. С. 33–38.

Толкунова М. П.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Туренко

Відомо, що сформованість дрібної моторики взаємопов'язана з можливістю досліджувати предметне середовище, формує рухові програми, які дозволяють більш досконало опановувати різноманітні вміння, зокрема навички самообслуговування; опосередковано впливає на розвиток пізнавальних та мовленнєвих процесів. Спостереження за виконаннями дитиною дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) різноманітних рухів руками в побуті довело: недосконалість довільних рухів, порушення регуляції їх, складнощі переключення з одного руху на інший, утруднення в автоматизації нових рухових утворень тощо. Все вищезазначене актуалізує всебічну роботу з розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Зазвичай, науковці та практики (О. Боровік, І. Войтюк, О. Мамічева, О. Половіна, О. Яловська, та ін.) рекомендують низку вправ, прийомів та методів (шаблоні шнурівки, пальчикова гімнастика, ігри з гудзиками та намистинками, масаж тощо), які спрямовані на удосконалення та розвиток функціональних можливостей пальців рук. Проте, більшість з них є низько ефективним через часткову вимушеність (масаж), одноманітність (шнурівки), низьку вмотивованість (різноманітні гімнастики), залежність від дорослого при їх опрацюванні. Зауважимо, що ці прийоми не є недосконалими, вони вимагають допоміжних зусиль в організації цієї роботи і є не часто повторювані, щоб

сформувати певну навичку. Натомість, будь-яка продуктивна діяльність або рутини вимагають постійних зусиль в опрацюванні навичок дрібної моторики. При цьому продуктивна діяльність є високо вмотивованою для дитини дошкільного віку (Павелків, 2015: 231)

Пріоритетність, значущість нетрадиційного малювання у формуванні дрібної моторики дітей дошкільного віку із ЗНМ зумовлено тим, що даний вид мистецтва завжди передбачає позитивний результат: «Адже діти з різними образотворчими здібностями, використовуючи нетрадиційні техніки малювання, легко досягають гарного зображення, що не завжди можливо за умови використання звичайних засобів зображення (пензлика, олівця), які вимагають від дітей технічних навиків у малюванні та оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками» (Половіна, 2016: 46).

Особливістю розвитку дрібної моторики рук дітей із ЗНМ є те, що при виконанні різноманітних завдань на одночасні та послідовні рухи рук спостерігалася швидка виснажуваність, синкenezії. У дітей досліджуваної групи, порушено координацію рухів, темп виконання завдань повільний, діти швидко втомлюються. Динамічна організація рухового акта кистей і пальців рук у більшості випадків утруднена відтворення запропонованих рухів обмежено, наявні додаткові рухи, персеверації, перестановки (Мерсіянова, 2011: 36).

В нашому дослідженні приймали участь діти 5-ого року життя із ЗНМ (12 дітей), у яких діагностовано низький (7 дітей) та середній (5 дітей) рівень розвитку дрібної моторики. Виходячи з вищезазначеного, дітям на першому етапі роботи були запропоновані найпростіші прийоми нетрадиційного малювання - малювання рукою, відтиски з різних матеріалів, малювання зубною щіткою тощо.

Малювання рукою. Діти, за прикладом педагога, опускають пальчики або всю долоню в фарби та залишають відбитки на поверхні. Важливо використовувати в роботі не лише традиційні аркуші для малювання однакового розміру, а й різнорозмірні аркуші та спеціально підготовлені

поверхні. Це дозволяє дитині не зосереджувати свою увагу на попередніх невдалих спробах малювання. На початку, дитина захоплюється від самої можливості залишати на поверхні різнокольорові плями. Поступово можна зорієнтувати її у площині зображення: «намалюй вгорі, внизу, в середині» тощо. Коли дитина опанує та насолодиться власними відбитками долоні та пальців, можна їй показати найпростіші перетворення цих відбитків у справжні шедеври. Так, за допомогою відбитка долоні можна створити серію малюнків «Тварини» або «Екскурсія в зоопарк». Відбиток долоні – це майже готовий образ будь-якої тварини. Чотири пальці разом з основою долоні становлять тіло тварини, великий палець - хвіст, а в разі зображення слона – хобот. Самостійно або за допомогою педагога дитина домальовує голову тварини з характерними признаками. Можна зазначити, що такою технікою дитина, навіть з малим досвідом малювання, може створити цілісне зображення тварини. Наші діти малювали – черепаху, слона, лева, тигра, корову, кішку та ін.. Також цю техніку можна застосовувати у створенні групових малюнків, коли кожна дитина залишає відбиток долоні або пальця в певному місті зображення. Така робота вимагає попереднього планування та доброго орієнтування в площині малюнка. Наші діти створили тематичний малюнок «Садок» - долоні були кронами дерев, відбитки пальців плодами на деревах, стовбури дерев домальовували пальцями, проте деякі діти для цього брали фломастери.

Ефект від застосування такої техніки чарівний – дитина без зайвих зусиль отримує певну форму, яка стає базою нового образу, незначні деталі можуть бути домальовані пальцем або пензлем, олівцем. Це мотивує дитину, вона отримує задоволення від малювання, формує функціональний зв'язок «око-рука» і поступово долучає контроль над діяльністю руки та пальців.

Відтиски з різних матеріалів. Для реалізації цієї техніки необхідні тарілки з фарбами, відтиски шаблонні або створені (підібрані) педагогом з різноманітних матеріалів картопля, поролон, картон, гумки, сухе листя, Гілочки тощо. Робота як і в попередній техніці може проводитись індивідуально або у групі. За допомогою різноманітних відтисків можна створити окреме

зображення, регулярний малюнок у вигляді орнаменту, сюжетний малюнок. Зазвичай, працюючи з відтисками дитина бажає змінити колір відтиску. Для зміни кольору відтисків, необхідно використовувати додаткову тарілочку та серветки для очищення відтиску від попереднього кольору. Така підготовча робота стає для дитини нагодою потренуватися в плануванні рухів, залученні одночасно двох рук, координованості та точності виконання дій. Наші діти, користуючись відтисками, створювали рамки для власних зображень; казкові сюжети, домальовуючи пензлем певні деталі; працювали над темою «Пори року»

Ця техніка дозволяє поступове, часткове використання пензля, яким дитина домальовує деталі. Надалі, він може повністю замінити відтиски для досягнення певного зображення. Такий досвід дитини із ЗНМ згодом стає базою для опанування роботи з обведення контуру та стає основою уміння зафарбовувати не виходячи за його межі.

Малювання зубною щіткою. Для виконання малюнків за допомогою зубної щітки бажано мати шаблони або трафарети, хоча можна використовувати цю техніку для створення фону на аркуші. Зазвичай, на поверхню накладають трафарет або шаблон, дитина на щітку набирає фарбу і злегка вдаряє щетиною по аркушу або пальчиками вільної руки, тримаючи над поверхнею аркуша розбризкує фарбу. Отримані зображення прозорі та об'ємні - це надихає дитину створювати все більш складні сюжети, постійно тренуючись і опановуючи нові техніки.

Наші діти, працюючи зубними щітками, створювали малюнки до казки «Колобок», «Лиса та півень», зображення небосхилу з хмарами та веселкою. Важливо зазначити, що всі малюнки були зроблені самотійно або із незначною допомогою педагога. В деяких випадках, коли дитина не могла одночасно утримувати трафарет і щітку, дорослий допомагав. Така самотійна робота дозволяє дитині повірити в свої сили, перестати соромитись своєю «незграбністю», стимулює до подальших вправлянь.

Перший етап роботи, на якому використовувались найпростіші засоби

нетрадиційних форм малювання, продемонстрував значні зрушення в мотиваційному компоненті діяльності дітей. Вони із задоволенням долучаються до будь-яких вправ, які пов'язані із виконанням ручних дій, перестали уникати такої діяльності, що постійно спостерігалось на початку нашої роботи. Покращення, удосконалення функціональних можливостей ручної моторики спостерігалось у всіх дітей, проте найзначніші зрушення відбулись у дітей із низьким рівнем розвитку цих процесів. Так, після проведення першого етапу роботи на низькому рівні розвитку дрібної моторики лишилося 2 дитини, решта дітей (10) на середньому рівні розвитку дрібної моторики. Визначаючи утруднення, які притаманні цим дітям, зазначимо труднощі в роботі двома руками одночасно. Це стає предметом подальшої роботи.

Поступово, ускладнюючи техніки, використовуючи комбінації нетрадиційних технік малювання педагог занурює дитини в світ творчості і створює умови для повноцінного, відповідного віку, розвитку дрібної моторики дитини.

Список використаних джерел

1. Мерсіянова Г. М., Трикоз С. В. Образотворча діяльність у дошкільних закладах. Старша група. Перше півріччя. Малювання, ліплення, аплікація, конструювання. Навчальне видання. Київ: Літера ЛТД, 2011. 47 с.
2. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. К.: Академвидав, 2015. 432 с.
3. Половіна О. Педагогічний супровід образотворчої діяльності дітей: розширюємо можливості, збагачуємо досвід. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2016. № 9. С. 45-49.

Трубікова Д. О.

аспірантка спеціальності «015 Професійна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Науковій керівник – доктор педагогічних наук, професор В.В. Тушева

Постановка проблеми. Програма модернізації педагогічної освіти України сформулювала на сьогоднішній день перед вищими навчальними закладами ряд найважливіших завдань, які передбачають, зокрема, вдосконалення змісту і форм професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Зростаюче значення обміну культурними здобутками, євроінтеграція, залучення до світових цінностей збільшили можливості вивчення загальнолюдських і професійних ціннісних орієнтацій. Музично-педагогічна освіта сьогодення вимагає від майбутнього вчителя сталого та відповідального засвоєння навчальних та професійних знань і навиків, але найголовніше місце у формуванні свідомої особистості є її ціннісні орієнтації. Для сучасного майбутнього вчителя особливо значущою стає ціннісно-орієнтаційна структура його особистості, яка формується на етапі підготовки у ВНЗ.

В умовах розвитку сучасної вищої освіти визначено зростання інтересу до проблем професійних цінностей фахівця. Проблема ціннісних орієнтацій особистості має міждисциплінарний характер і є предметом дослідження соціології, психології, філософії, педагогіки, мистецтвознавства, оскільки цей феномен охоплює всі сфери її життєдіяльності, сприяє усвідомленню найсуттєвіших сторін її життя, відображає специфіку взаємин з професійним середовищем. Таким чином, проблема формування професійних ціннісних

орієнтацій майбутніх вчителів музичного мистецтва у педагогічному процесі є актуальною і пріоритетною в підготовці мистецьких діячів, потребує конкретизації основних понять та більш детального вивчення сутності професійних ціннісних орієнтацій.

Аналіз досліджень. Багатовекторна проблема цінностей в педагогічній освіті розглядається в різних аспектах, а саме – педагогічні цінності та їх класифікація – І. Бехом, І. Зязюном, І. Ісаєвим, В. Кузнєцовою, В. Сластьоніним, Р. Чижаковою. У сфері вищої музично-педагогічної освіти вагомий внесок щодо вивчення різних аспектів формування аксіологічної сфери вчителя музичного мистецтва був здійснений такими вченими як Е. Абдуллін, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Тушева, О. Щолокова та ін. Розуміння суті процесу модернізації мистецької освіти, а також колізій сучасної української дійсності неможливо без з'ясування змісту понять «цінностей», та «ціннісних орієнтацій», механізмів і чинників трансформацій професійних цінностей, процесів їх формування та змін. Потреба всебічного вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва обумовлена необхідністю пошуку способів впливу на них для розвитку суспільства.

Мета статті полягає у розкритті сутності професійних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, та уточненні його професійних ціннісних орієнтацій. Потребує формулювання та уточнення визначення «професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу. Ми звертаємося до точки зору академіка І. Бека, який розглядає цінності як адекватні індикатори розвиненої особистості, за допомогою яких вона упізнається. Він наголошує, що розвиненою особистістю можна вважати ту, яка досягла вищого рівня духовного засвоєння навколишнього світу (Бех, 1998: 1), тим самим вважаючи духовні цінності основою для створення свідомої особистості. Тому слід формувати у майбутніх вчителів музичного мистецтва саме духовні цінності у мистецькому середовищі.

З іншого боку І. Зязюн (Зязюн, 2009: 8) пов'язує розвиток цінностей не тільки із духовним аспектом, а й із зовнішнім впливом. Науковець стверджує, що цінності – це намагання внести упорядкованість у людське існування. Оцінюючи навколишній світ, людина систематизує свої устремління, оптимізує відношення з оточуючими природними і соціальними обставинами. Підкреслюється, що ціннісна культура формується всіма умовами життя людей і впливає на них з боку природи й суспільства. Таким чином, у найзагальнішому сенсі, цінності – це специфічні соціальні визначення об'єктів і суб'єктів навколишнього світу, які виявляють позитивні значення для людини, суспільства, освіти і мистецтва.

Педагогічна діяльність відноситься до числа таких, де особливо значуща залежність результативності діяльності від характеру ціннісних орієнтацій її суб'єкта. Досліджуючи професійні цінності вчителя, В. Сластьонін (Сластьонін, 2003: 12) висвітлює такі як: розуміння соціальної ролі і функції фахівця в суспільстві; наявність суспільно значущих мотивів вибору професії; професійного ідеалу; ціннісне ставлення до діяльності; професійний обов'язок і честь; гордість за професію; культуру спілкування; потреби в професійній самоосвіті і самовихованні. Будь-яка професія виробляє свою систему ціннісних орієнтацій, тобто професійну етику.

На основі аналізу наукової літератури нами зроблено висновок, що педагогічні цінності об'єктивні, оскільки складаються історично у ході розвитку суспільства, системи освіти і фіксуються у педагогічній науці як форми суспільної свідомості у вигляді ідей, концепцій, теорій; вони виступають як відносно стійкі орієнтири, з якими педагоги співвідносять своє життя і педагогічну діяльність. Педагогічні цінності – це емоційно засвоєний внутрішній регулятор діяльності, що визначає світогляд, зміст і якісні характеристики педагогічної діяльності.

Похідним поняттям від поняття «цінності» є поняття «ціннісні орієнтації». Традиційно, під ціннісними орієнтаціями розуміється «ставлення суб'єкта до умов свого буття; ставлення, в якому проявляється результат вільного, оціночного вибору соціально значущих предметів». Для нас важлива точка зору А. Здравомислова, який зазначає, що ціннісні орієнтації – це важливі елементи

внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань (Здравомислов, 1996).

Отже, ми можемо зробити висновок, що в літературі ціннісні орієнтації визначаються як підґрунтя особистості майбутнього вчителя, детермінуюче готовність до освітньої і професійної діяльності відповідно до духовних цінностей, вірності гуманістичним ідеалам, які проявляються у вибіркового відношенні вчителя до професії, особистості вихованця і до самого себе.

Механізм формування системи ціннісних орієнтацій у музичній освіті є сходження особистості до цінностей музичної культури і здійснюється через пошук, ціннісне осмислення і оцінку. На процес самопізнання, самоаналізу власної інтерпретації музичного твору провідну роль відіграє рефлексія. За визначенням Г. Падалки, мистецька рефлексія – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя (Падалка, 2008: 274). У цілому, на думку вчених, ціннісні орієнтації відображають специфіку засвоєння особистістю духовного світу музики, її етикету, естетичну ерудицію, знання й досвід спілкування з мистецтвом.

З цих позицій, в процесі рефлексії відбувається зіставлення цінностей особистісного світу майбутніх вчителів-музикантів із світоглядними установками, відтвореними в музичному мистецтві. В процесі мистецького навчання відбувається досягнення естетичної цінності художніх творів, стимулювання емоційних переживань у ситуаціях передачі та внутрішнього сприйняття мистецьких цінностей та набуває дієвого значення забезпечення аксіологічного підходу до процесу. Розглядаючи проблему формування професійних педагогічних цінностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва, О. Падалка

зазначає, що педагогічні ціннісні орієнтації є цілісною, сутнісною, інтегральною характеристикою особистості педагога-професіонала, які є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності педагога та метою професійного самовдосконалення (Падалка, 2015: 11).

Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як специфічну форму професійно-орієнтованого ціннісного ставлення, що виражає сукупність відношень вчителя музичного мистецтва до різних професійних цінностей, насамперед, до суб'єкту музичного розвитку і виховання, до мистецтва загалом як засобу розвитку особистості того, хто навчається, і до їх взаємодії в творчому музично-педагогічному процесі.

Отже, становлення професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається у взаємодії особистості і музично-педагогічної професії, які обумовлюють розвиток одна одної. Уточнено поняття «педагогічні цінності», під якими ми розуміємо емоційно засвоєний внутрішній регулятор діяльності, що визначає світогляд, зміст і якісні характеристики педагогічної діяльності. Розкрито сутність поняття професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, які ми формулюємо як специфічну форму професійно-орієнтованого ціннісного ставлення, що виражає сукупність відношень вчителя музичного мистецтва до суб'єкту музичного розвитку і виховання, до мистецтва загалом як засобу розвитку особистості того, хто навчається, і до їх взаємодії в творчому музично-педагогічному процесі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К, 1998. 204 с.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1996.
3. Зязюн І. А. Методологічна акцентуація аксіології в розвитку людини і культури. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: зб. матеріалів V Міжн. науково-практичної конференції*, Хмельницький, 2009. 8 с.

4. Падалка Г. М. Педагогіка: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К, 2008. 274 с.

Фідяєва Т. С.

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГНУЧКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) У МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ ПІД ЧАС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор

Р. І. Черновол-Ткаченко

Професійна діяльність юриста, який здійснює правничу допомогу громадянам та юридичним особам у реалізації й дотриманні норм права й обов'язків, є складною та інтегрованою. Проводити дізнання, організовувати досудове слідство, представляти й розглядати справи в суді, вибудовувати захисти потерпілих і звинувачених у скоєнні злочину можливо за умови комунікацій й мовленнєвої культури правознавців. Окрім того, ефективність такої діяльності залежить від гнучкості в прийнятті виважених рішень, мобільності в знаходженні нових доказів, виявленні причинно-наслідкових зв'язків між потребами й поведінкою людини в нестандартних умовах, урахуванні людських факторів лідерства, інертності, відкритості й соціальної відповідальності.

У дослідженні посилаємося на суперечність між потребами в формуванні гнучких навичок (soft skills) у майбутніх правознавців й недостатнім використанням у ЗВО потенціалу іншомовної підготовки для розв'язання цього

питання. Безумовно, виявлена нами суперечність й практичний досвід викладання обумовили актуальність дослідження.

Мета статті – сформувати уяву про потенційні можливості іншомовної підготовки майбутніх правознавців стосовно формування гнучких навичок (soft skills) на прикладі іноземної мови за професійним спрямуванням.

Підтримуємо думки і погляди науковців і практиків, які присвячують свої праці вивченню потенційних можливостей навчальних дисциплін з іноземних мов (Іноземна мова професійного спілкування) щодо формування гнучких навичок, окреслюючи способи вирішення проблеми. Як вважає Г. Гуца (Гуца, 2020), процес підготовки фахівців буде більш якісним і корисним, якщо на основі професійно зорієнтованих умінь формувати гнучкі навички, разом з тим іноземні мови сприяють формуванню ділових відносин, іншомовному спілкуванню, розширюють межі самореалізації особистості, допомагають її самовизначенню й академічній мобільності. Уточнимо те, що до гнучких навичок майбутніх правознавців відносяться здатності до критичного мислення, креативності, колаборації, комунікації.

У Концепції освітньої діяльності за спеціальністю 081 Право на початковому рівні (короткий цикл) вищої освіти Харківського університету (2019) зазначено про те, що в процесі професійної підготовки, зокрема в процесі іншомовної підготовки, мають бути сформовані в майбутніх правознавців здатності спілкуватися іноземними мовами, бути критичними і самокритичними, працювати в команді (Концепція, 2019).

Зазначимо потенційні можливості іншомовної підготовки майбутніх правознавців стосовно формування гнучких навичок (soft skills) на прикладі реалізації програми навчальної дисципліни «Іноземна мова» (англійська), яка була складена відповідно до освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми підготовки для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти із спеціальності 081 Право в межах упровадження в практику проекту 2.10 «Англійська мова в освітньому просторі» Стратегії розвитку університету на 2019-2025 роки.

Перш за все, виокремимо мету та результат вивчення обов'язкової дисципліни – сформованість іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх правознавців. Здатність до комунікації є основою для успішного спілкування в будь-якій професійній діяльності. У роботі правознавців ця якість є особливою, оскільки знаряддям їхньої діяльності є не лише знання нормативної правової документації, але й уміння працювати з людьми, які мають проблеми в правовій галузі. Установлення контакту й налагоджування ділових відносин є одним із завдань успішного правознавця.

Практична значущість програми полягає в тому, що майбутніх правознавців навчають організовувати, проводити, підтримувати ділову бесіду іноземними мовами. Як відомо, це нелегка справа, а в її розв'язанні задіяні інтелект, критичне мислення, ризикованість і впевненість у собі. Також фахівці правової галузі мають робити записи під час бесіди, анотувати, аналізувати, рефлексувати тощо. Слід додати педагогічну майстерність спілкуватися на партнерських засадах, використовувати невербальні засоби спілкування й самовираження. До позитивних моментів віднесемо те, що програма передбачає групові форми роботи із здобувачами, що й дозволяє сформувати мовленнєву культуру під час іншомовного спілкування.

У подальшому плануємо до усної практики додати есе на тему: «Я лідер», «Що означає позиціонувати з професією юриста» з метою виявлення власного ставлення майбутніх правознавців до себе, до професії.

Отже, нами було з'ясовано зв'язок між іншомовною підготовкою майбутніх правознавців і формуванням їхніх гнучких навичок.

Список використаних джерел

1. Гуца Г. В. Місце і роль іноземної мови в формуванні Soft skills. Міжвузівський науково-методичний семінар «Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможного студента у XXI столітті» : тези доповідей (Київ, 21 лютого 2020 р.) / ред. кол. : А. Г. Латигіна, К. В. Богатирьова. Київ : КНТЕУ, 2020. 90 с.

2. Концепція освітньої діяльності за спеціальністю 081 Право на початковому рівні (короткий цикл) вищої освіти Харківського університету (2019). <https://hepu.edu.ua/college/litsenzuvannia-ta-akredytatsiia>

Хомініч О. Г.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди*

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ**

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О.С. Казачінер

Надзвичайно влучними є слова В. Сухомлинського: «Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску»; «Дитина не може жити без сміху. Якщо ви не навчили її сміятися, радісно дивуючись, співчуючи, бажаючи добра, якщо ви не зуміли викликати у неї мудру і добру посмішку, вона буде сміятися злобно, сміх її буде насмішкою».

На сьогоднішній день постає все актуальнішим питання оптимізації роботи у вихованні і розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Саме дошкільний вік «...Це нарешті, фундамент становлення громадянина» – вважає академік А. Богуш (Богуш, 2018).

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Це системне порушення пізнавальної діяльності, що має

зворотну затримку психічного розвитку та незворотній характер. Органічне ураження кори головного мозку, це одна з причин виникнення інтелектуальних порушень, що має непрогресуючий характер. Встановлено, що такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Комунікативна компетенція і її система яка складається з цілісної діяльності здатності взаємодіяти з іншими людьми, здатність сприйняття, обробки, передачі інформації. Ці навички необхідні дитині з інтелектуальними порушеннями для успішної інтеграції в соціум. На формування особистості дитини великий вплив має мовленнєвий розвиток, який, у свою чергу, впливає на формування навичок навчальної діяльності, поведінки дитини. Педагогу потрібно враховувати психічні особливості кожної дитини під час освітнього процесу, допомогти адаптуватись у соціумі.

Було проведено значну кількість досліджень, в яких приділялась увага проблемі вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення, мовленнєвої діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Де було зазначено, що мовлення виступає складовою комунікативної діяльності (В.Бондар, І.Бгажнокова, Ю.Бистрова, Н.Кравець, В.Певзнер, В.Петрова, В.Печерський, Т.Сак, О.Хохліна, М.Шеремет, Д.Шульженко та ін.). Дослідження, що присвячені вивченню особливостей мовленнєвого розвитку дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, стосуються питань логіко-змістової складової усного та писемного мовлення (Р.Гладушкіна, О.Гордієнко, О.Дмитрієва, І.Коробейников, Р. Лалаєва, В. Петрова); виявлення та формування лексичної сторони мовлення (Г.Дульнєв, Р.Лалаєва); визначення шляхів корекції граматичної складової мовлення (І.Мартиненко, В.Тарасун, С.Чаплинська); удосконалення усного та писемного мовлення (Н.Кравець та ін.). Корекційні програми та рекомендації, різних авторів, не об'єднані однією методологічною базою. Кількість дітей з інтелектуальними порушеннями постійно збільшується. Проблема комунікативного розвитку та набуття комунікативних навичок дітей з інтелектуальними потребами достатньо нова у соціальній психології та корекційній педагогіці, як у теорії так і на практиці. Тому, перед

педагогами, у розвитку комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями, постає завдання вивчення і впровадження на практиці, різних аспектів розвитку та корекції мовлення, мовленнєвих порушень. При порушенні мовленнєвого розвитку, дитина, не здатна висловлювати власні думки, почуття, сприймати інформацію. Оволодіння мовленням як засобом спілкування є необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості. Для покращення роботи пізнавальне-мовленнєвих процесів дітей з інтелектуальними потребами може бути використана «Казкотерапія», як один із видів освітніх технологій.

Метою статті є характеристика освітньої технології «Казкотерапія». Позитивний та якісний її вплив на комунікативний розвиток та набуття комунікативних навичок дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Використання казкотерапії в корекційному навчанні було розглянуто у широкому спектрові наукових праць (Т.Зінкевич-Євстигнєєва, В.Мурашевський, А.Міллер, О.Рай).

Казка виникла ще з глибокої давнини. Казку широко використовують як засіб виховання, як засіб передачі життєвого досвіду, як засіб донесення новини, чогось нового, чогось гарного, або поганого (Маргулян, 2007). Казку можуть використовувати у вихованні і донесення новин маючи добрі наміри, а можуть використовувати маючи погані наміри. За допомогою казки люди передавали з покоління в покоління моральні цінності, правила поведінки. Ще до того як Психотерапія отримала статус офіційного наукового методу, казка була інструментом у навчанні, вихованні, засобом народної психотерапії. На сьогодні у психології дуже активно використовується казкотерапія; буквальный переклад цього терміну – «лікування казкою». Психолог Т. Зінкевич-Євстигнєєва визначає казкотерапію як набір способів «передачі знання про духовний шлях і соціальної реалізації людини». Вона говорить про казкотерапію як виховну систему картину внутрішнього світу людини. Автор пише, що казкотерапія – це «процес пошуку, розшифровування знань про світ і системи взаємовідносин в ньому»; «процес утворення зв'язку між казковими

подіями та поведінкою в реальному житті»; «процес перенесення казкових змістів в реальність»; «процес активізації ресурсів, потенціалу особистості»; «процес екологічного виховання дітей»; «процес об'єктивізації проблемних ситуацій»; «процес поліпшення внутрішньої природи і навколишнього світу» (Зінкевич-Євстигнєєва, 2004). Як самостійний напрям у практичній психології казкотерапія виникла не так давно, і відразу ж набула великої популярності.

На сьогоднішній час методом казкотерапії користується багато спеціалістів: психологи, лікарі, дефектологи, педагоги. Казкотерапію дуже широко використовують у дитячих дошкільних закладах і школах, в центрі реабілітації інвалідів, дітей з різними проблемами в розвитку, виправних установах (для підлітків з девіантною поведінкою), у вищих навчальних закладах. Відомо, що провідна робота головного мозку припадає на праву півкулю, саме тому у дітей до 10-12 років переважає образний тип мислення. Відповідно, найбільш необхідна для їх розвитку та соціалізації інформація повинна бути передана через яскраві образи. Казка є найкращим способом передачі дитині знань про світ і моральні цінності. У дітей з інтелектуальними порушеннями іде затримка інтелектуального розвитку, це обмежує виникнення у таких дітей потреб і бажання до ігрової, навчальної, трудової діяльності. Через недоліки мислення страждає послідовність описово-розповідного мовлення. Діти з інтелектуальними порушеннями не звертають увагу на вказівки, інструкції, пояснення, вони не регулюють і не спрямовують їхню практичну діяльність (Зінкевич-Євстигнєєва, 2004). Розвиток комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями має певну особливість: використання комунікативних знань не в повному обсязі; уміння та навички активізуються при впливі зовнішніх стимулів; труднощі у підтримці діалогу; мовлення стереотипне; недостатній обсяг словникового запасу; низька експресивна грамотність; не вистачає навичок передачі інформації.

Саме тому рекомендовано як можна частіше використовувати казкотерапію для формування комунікативних навичок у дітей що мають інтелектуальні порушення. Яка застосовується для вирішення

найрізноманітніших питань: труднощі в навчанні, тривога, страхи, відсутність навичок конструктивного спілкування, пошук свого призначення, проблема вибору і ін.

Форми роботи з казкою: використання казки як метафори; малювання за мотивами казки; програвання епізодів казки; використання казки як притчі-моралі; творча робота за мотивами казки; розповідання, переписування, складання казок дозволяють відкрити творчу енергію уяви (Германська, 2012). Аналіз казок і обговорення поведінки і мотивів дій персонажа допомагають змінити погляди на життєві ситуації, пізнати моральні цінності. Існують такі види казок: художні, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні. Художні казки можуть бути народними та авторськими, і в кожній такій казці є дидактичний, психотерапевтичний, психокоректувальний і медитативний аспекти. Художні казки – це всі відомі літературні твори, які ми завжди називали казками, легендами, історіями і тощо. Дидактичні казки – це казки, які використовують для мотивації до навчального процесу. Психокорекційні казки – казки, складені психологами, лікарями, педагогами, батьками. Вони відображають різного роду проблеми-емоційні труднощі, проблеми в спілкуванні, тривогу, страхи, неприйняття себе та ін. Головний герой такої казки є прототипом дитини (для якої була створена ця казка), а психолог, описуючи життя героя, за допомогою метафори передає реальне життя дитини. Дуже часто в подібних казках «шифрується» модель конструктивного виходу з ситуації, що склалася. Психотерапевтичні казки - це казки, які в буквальному сенсі зачіпають, «лікують» душу. У них можна знайти глибинні міркування про насувні філософських питаннях: добро, любов, дружбу, життя. Подібні казки допомагають людині змінити себе, своє світовідчуття. Медитативні казки – казки, що сприяють такому процесу, як медитація. Їх головне завдання – зняття напруги, невротичних симптомів, передача позитивних емоцій.

Багато було написано казок. На сьогоднішній день в Україні друкується величезна кількість прекрасних, красивих дитячих книжок з старими добрими

казками, нові історії, історії про улюблених героїв, яскраві перевидання дитячої класики з сучасними ілюстраціями. Безліч українських дитячих книг тільки й чекає свого часу, щоб порадувати, допомогти дорослим у вихованні, навчанні дитини. Наприклад:

Казки Аліни Руденко «Ігри і казки, які лікують» Ця книга містить не тільки практичні рекомендації, але й справжні «ключі» до розв'язання багатьох дитячих проблем. Ця книга адресована батькам, педагогам які займаються розвитком дітей. Практичний посібник стане у нагоді для подолання дитиною агресії, примх, упертості, сором'язливості, тривожності. Треба лише уважно читати і в виконувати всі вправи, пристосовуючи їх до життєвих ситуацій враховуючи вік дитини.

Наталія Чуб – українська дитяча письменниця, дитячий психолог, методист школи «Бойко» м. Харкова. Автор численних книг для дітей і батьків, дитячих енциклопедій: «Добрі казки», «Азбука хоробрості», «Азбука доброти», «Азбука ввічливості», «Азбука дружби», «Азбука екології», «Азбука бізнесу», «Азбука здоров'я» - ці книги знають і люблять вже кілька поколінь читачів.

Наталя Забіла – поетеса всього живого і діючого на землі. Її книги розкривають новий світ перед дітьми та дорослим, в якому реальність поєднана з казкою, фантазією. Такі казки спонукають до роздуму, до споглядання всього живого, природної краси; вчать вмінню співчувати, переживати за чийсь долю.

Василь Олександрович Сухомлинський писав: «Що було найголовнішим у моєму житті? Не роздумуючи, відповідаю: Любов до дітей»

Цей великий педагог вклав дуже багато у благородну справу виховання підростаючого покоління. У нього понад 1500 оповідань і казок для дітей. Кожна казка, кожне оповідання розповідають слухачам про неповторну красу природи, вчать доброті і чуйності у взаєминах між людьми, виховують бажання захистити слабшого, допомогти старшим.

Корній Іванович Чуковський письменник перекладач і літературознавець, автор відомих дитячих казок: «Муха-Цокотуха», «Лікар

Айболить», «Мийдодір», «Тарганисько», «Плутанина» та ще безлічі віршів, казок, на яких виросло не одне покоління дітей.

Для прикладу, у формуванні комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами казкотерапії, розглянемо одну з казок, Корнія Івановича Чуковського, яку можна використовувати у роботі. Всі знають і люблять казку «Муха Цокотуха». Особливо подобається усім дітям маленький комарик, який може захистити муху від страшного павука. Завдяки своїй сміливості він може зберегти життя собі, мухи і усіх гостей (бо з'ївши муху, павук би пішов за іншими жучками). У нього дуже гнучке співвідношення між задоволенням і реальністю (він як герой, може тепер женитись на мухи, бо до цього визволення для мухи він був не цікавим), будучи прикладом соціально адаптованого комара. Несвідомо ідентифікуючи себе з Комаром, дитина може навчитися прогнозувати свої проблеми і невдачі, позбутися комплексів, невпевненості. Навчитись вчасно знаходити шлях їх конструктивного вирішення, поєднуючи задоволення і необхідні справи. Тим самим дитина позбавляється від почуття тривоги. У казках ніхто не говорить, як потрібно робити, а як робити не варто. Всі моменти казки природні і логічні, впливають один з іншого. І тим самим, дитина сприймає і засвоює причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, що існують в світі.

Отже, казкотерапія – універсальний метод роботи педагога, практичного психолога, батьків. Як метод практичної психології вона має мало обмежень в порівнянні з іншими напрямками. Казкотерапію можна використовувати як в роботі з «нормально розвинутими» дітьми, так і з дітьми з особливостями інтелектуального і психофізичного розвитку. У неї немає вікових меж: для кожного віку і для кожної ситуації можна підібрати свою казку (Гнездилов, 2004). Але дуже важливо, щоб дорослий підбирав добру казку і вчив дитину доброті, людяності, бути щасливою, поважати і любити все що оточує її, все прекрасне! Саме дорослий несе відповідальність за моральний, духовний,

інтелектуальний, фізичний розвиток майбутнього покоління. Дорослий як автор казки, що здатен виховати позитивного героя, або негативного.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. Кам'янець-Подільський: «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.
2. Германська М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? *Психолог довкілля*, 2012. №9. С. 29-32.
3. Гнездилов, А.В. Авторська казкотерапія. Дим старовинного каміна (казки доктора Балу). СПб. Мова, 2004. 304 с.
4. Зінкевич-Євстигнєєва, Т.Д. Практикум по казкотерапії. СПб.: ТОВ Мова, 2004. 310 с.
5. Маргулян І. Казкотерапія для малят. *Психолог*. 2007. №28. С.23-24.

Хроль О. С.

магістрант спеціальності «016 Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Сінопальнікова

Комунікативна компетентність є однією з провідних фундаментальних якостей особистості, що створюються на етапі дошкільного дитинства. Повноцінний комунікативний розвиток створює оптимальні умови для найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини.

Особливості мовлення дошкільника із заїканням не дозволяють цілісно знайомитися з соціальним, природним та довколишнім світом, що негативно відбивається на формуванні особистості.

У логопедичних, логодидактичних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних дослідженнях мовлення дітей дошкільного віку, такі вчені як І. Авербух, М. Асатіані, Л. Виготський, Н. Власова, Г. Волкова, В. Гіляровський, Н. Жукова, О. Запорожець, М. Лісіна, В. Селіверстов, Т. Філічева, Ю. Флоренська, Е. Фрешельс, М. Хватцев, В. Шкловський, М. Шуберт, А. Шахнарович обґрунтовують, що будь-яке порушення у розвитку мовлення ставить відбиток на діяльності і поведінці дитини.

Заїкання в логопедії характеризується як порушення, ритму, темпу, та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату (Білякова, 2017:311).

Результати наукових досліджень Н. Асатіані, Л. Беякової, та І. Калачової показали, що для дітей із заїканням є притаманним дисгармонійний розвиток особистості, який виявляється в агресивності, високій активізації почуття провини, емоційній уразливості, соціальній незрілості, у застосуванні захисних видів реагування у складних життєвих ситуацій. Також частіше зустрічається гальмівний варіант розвитку особистості у дітей із заїканням, що здебільшого розвиваються в умовах гіперопіки, через яку в дошкільника пригнічується самостійність, ініціативність, активність, дитина стає через міру образлива, несмілива, загальмована (Літовченко, 2018: 94).

Як відмічає Л. Соловйова комунікативна діяльність дітей із заїканням значно різниться від процесу спілкування їхніх однолітків із нормотиповим мовленнєвим розвитком, як ключовим показником, так і за рівнем розвитку (Одинцова, 2020: 22). Для дітей із заїканням характерно обмеження можливостей комунікативної діяльності, які співіснують разом із зниженням мотиваційної сфери спілкування, ускладненням втілення лінгвістичних та мовних засобів, більш повільним опануванням мовленнєвими поняттями. Дітям складно відповідати на питання та встигати за змістовим ланцюжком

спілкування. Автор допускає, що комплекс порушень, які несе заїкання обумовлює ізоляцію від колективу дошкільників, також обтяжує її мовленнєвий контакт із дорослими.

Розглядаючи данні наукових досліджень О. Павлової, можна зазначити, що діти молодшого дошкільного віку із заїканням, проявляють виразну пасивність, слабкість до спонтанної поведінки, підвладність оточенню, нерозвинену мовленнєву регуляцію (Літовченко, 2021: 248). У таких дітей з особливими освітніми потребами комунікативні навички спонтанно не утворюються, у них немає самої спрямованості на спілкування.

Для дітей старшого дошкільного віку із заїканням характерні прояви непевності в своїх силах, а в деяких спостерігається невротичне формування особистості, яке виникає тоді коли травматична ситуація призводить до формуванню у дошкільника невротичних реакцій, а в подальшому і до розвитку таких якостей особистості, як боязливість, схильність до страхів.

Дослідниками зафіксовано, що вищезазначена нерівномірність формування психічних функцій та особистісних якостей простежується як на психодинамічному, так і на психозмістовому рівнях у всіх заїк від двох до семи років. Психолінгвістичний аналіз патогенезу заїкання в дошкільному періоді дозволяє визначити його як своєрідний і важкий розлад мовлення, обумовлений дизонтогенезом психічних функцій і дисгармонійним розвитком індивіда. Не тільки мовленнєві, а й психічні порушення в дитини дошкільного віку із заїканням накладають відбиток в першу чергу на процес мовленнєвого спілкування, деформуючи та спотворюючи його. Разом з тим характер особистісних та інших психічних змін залежить від форм комунікації доступній такій дитині (Літовченко, 2018: 94).

Деякі діти із заїканням замикаються в собі і не тягнуться до комунікації, інші діти звертають на себе увагу негативною поведінкою, тим самим відштовхують однолітків від себе. О. Леонтьєв виокремлює такі особливості комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із заїканням:

- використання слів у неточному значенні;

- утруднення в мовленнєвому оформленні думок, бажань та послідовному їх викладі;
- часті паузи або повторення у розмові;
- супутні судомні рухи м'язів, які не беруть участь у мовленні під час комунікативної діяльності;
- шаблонність, тобто вживання завчених формулювань;
- рідкість випадків активної мовної комунікації;
- неспроможність позитивно оцінювати висловлювання однолітків;
- «безадресні» прохання про власні потреби;
- труднощі та специфіка у використанні невербальних засобів спілкування міміки, виразних рухів, жестів (Максименко, 2018: 227).

Провівши аналіз наукових досліджень, ми можемо констатувати у дітей із заїканням такі види труднощів у комунікації:

- утруднення орієнтації в умовах спілкування і в суті висловлювання;
- планування та втілені комунікативної програми, контролі за нею;
- нездатність конструктивно організувати спілкування, недостатність в ініціюванні контактів;
- негативізм, критична форма поведінки в комунікативній діяльності.

Отже, описуючи комунікативну сферу дітей із заїканням, можна сказати, що їм властиві зниження потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, невміння орієнтуватися у комунікативних ситуаціях, негативізм, домінування ситуативно-ділової форми контакту, шаблонність, наявність частих пауз у мовленні супроводжених судомами, рідкість випадків активної мовної комунікації, повторення фраз, труднощі у використанні немовних засобів спілкування, нездатність позитивно оцінювати висловлювання інших, що створює труднощі гармонійного розвитку індивіда із заїканням та його подальшої соціалізації у соціумі. Це визначає необхідність ранньої корекційної роботи з розвитку комунікативних умінь і навичок дітей дошкільного віку із заїканням.

Через спілкування проходить розвиток свідомості та вищих психічних функцій. Уміння дитини із заїканням позитивно спілкуватися дозволяє їй комфортно жити в соціумі; завдяки такій комунікації дитина пізнає не тільки іншу людину (дорослого або ровесника), але і своє «Я».

Положення концепції позитивної реінтеграції особистості дитини М. Захарова являють собою підґрунтя для корекційно-логопедичної роботи, яка направлена на формування адаптаційних можливостей дошкільника із заїканням та реалізують такі завдання: позитивне перетворення поведінки дитини, підвищення рівня адаптації в соціумі, формування цілісної особистості індивіда, запобігання розвитку зтяжних форм заїкання. Для досягнення даних завдань М. Захаров пропонує включити в зміст логопедичної корекції такі види психотерапевтичної роботи:

- налаштування психотерапевтичного контакту з дитиною;
- корекція психотерапевтичної резистентності й психофізіологічної ригідності;
- психокорекція та психотерапія патологічних поведінкових стереотипів;
- збільшення психологічної толерантності до травмуючих психіку факторів (Соколова, 2015: 313).

Таким чином, перед науковцями і практиками для допомоги дошкільникам із заїканням у формуванні конструктивних комунікативних навичок фігурують такі завдання:

а) модифікація мовленнєвої поведінки (комунікації) у різних видах діяльності (навчити адекватно реагувати на мовленнєві звертання, розвинути розуміння та закріпити і використанні доступні дитині знакові системи у іграх і побуті, використання прохань);

б) нормалізація соціальної поведінки дошкільника із заїканням – позитивна реінтеграція особистості (виховувати елементарні етикетні вміння, організовувати комунікацію дитини так, щоб воно мало позитивний вплив на її психоемоційний стан).

Список використаних джерел

1. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2021. С. 248.
2. Літовченко О.В. Шляхи профілактики заїкання в дітей. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 4(1). С. 94.
3. Максименко К., Калмиков Г. В. Психолінгвістична концепція і модель мовленнєвого впливу О. О. Леонтьєва та її значення для актуалізації сучасних проблем спілкування. *Психолінгвістика. Психолінгвистика. Psycholinguistics*. 2018. № 24(1), С. 227–252.
4. Сильченко В.В., Кордонець В.В., Вахітова А.Б. Заїкання у дітей дошкільного віку, способи корекції та подолання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 10. С. 311.
5. Соколова Г. Б. Психокорекція емоційних порушень у дітей з особливими потребами засобами ігротерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 313-318.

Цілуйко О. О.

здобувач спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ВИХОВНА РОЛЬ РОДИНИ У МУЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.Ю. Бакай

Безсумнівно, сім'я є найважливішим середовищем для формування і розвитку дитини, яка росте, дізнається про світ і соціалізується. Саме в сім'ї розвиваються її почуття, закладаються моральні цінності, формується фізичне і

психічне здоров'я. Саме в цей період мистецтво, зокрема музична, художня культура в кращих її прикладах, допомагає налагодити надійні емоційні контакти між поколіннями.

Звичайно, спільні захоплення батьків і дітей можуть мати характер ігрової, пізнавальної або трудової діяльності. Ефективним засобом поліпшення взаєморозуміння і взаємопідтримки, консолідації зусиль, спрямованих на створення сприятливих умов для виховання дітлахів, є спільна діяльність дошкільних закладів і сімей учнів, спрямована на зміцнення сім'ї, урізноманітнити її життя, зниження дефіциту соціальних зв'язків і спілкування між дорослими і дітьми в сім'ї і поза нею.

Дуже прикро відзначити той факт, що сьогодні батьки приділяють недостатньо уваги вихованню дітей, а роль домашнього вихователя в основному виконує телебачення. Мультфільми, фільми і різні шоу, які діти дивляться вдома, не виховують дітей, а шкодять розумовому і психічному розвитку дитини. І навіть найдорожчі іграшки і речі не навчать її ввічливості, відповідальності, працьовитості, не зароджують у них вміння розуміти і цінувати прекрасне (Романюк, 2008).

Сьогодні частково втрачається можливість постійного спілкування дитини зі старшими представниками сім'ї, особливо з бабусями і дідусями, які в основному живуть окремо і не можуть виховувати онуків, розповідати їм казки, співати народні пісні. А з вуст матері сучасні діти лише зрідка чують народні веселощі або казки. Молоді батьки недооцінюють велику навчально-пізнавальну цінність музичного мистецтва. Однак сучасні педагоги не втомлюються пояснювати їм важливість використання музики у вихованні дитини.

Відомо, що музика – це відтворення людських почуттів в їх формуванні і розвитку, найтонших відтінках радості і смутку, в їх зіткненнях і перетвореннях. Вона здатна на такі глибокі узагальнення емоційного життя людини, яка не корелює ні в якому іншому виді мистецтва, і містить багатий потенціал для розвитку. Його провідна роль полягає в емоційному розвитку

дитини. Батьки співають свої колискові, втішаючи своїх дітей, а діти співають їх лялькам (Романюк, 2008).

Хочемо звернути увагу, що заспокійлива музика не обов'язково є піснею. Матері всіх часів здавна наспівували своїм дітям найпростішу мелодію, що складається з двох звуків. Обмін музикою з дорослою людиною і обговорення почуттів, які вона викликала, заохочує обмін думками про власні емоції. Відомо, що діти народжуються танцюристами. Якщо ви дозволяєте їм вільно реагувати на веселу музику, вони охоче придумують різноманітні танцювальні рухи, щоб розкрити свої почуття. Музика також є ефективним засобом стимулювання соціального розвитку.

Отже, група дітей може занурюватися в музику разом і чудово провести час разом, не чекаючи використання дефіцитного обладнання. Дошкільнята співатимуть діалогові пісні і залучаться одночасно, щоб дочекатися, щоб звернутися до себе. Є багато варіацій пісень, в яких кожен дитину запитують про її ім'я, і вона повинна відповісти співом, наприклад: «Ось я...» або проспівати інші слова, додаючи до них своє ім'я.

Іноді діти соромляться виступати на групових заняттях, але вони більш охоче приєднуються до інших в пісні або танці. У багатьох випадках вони супроводжують свій спів активними жестами. Такі групові пісні, коли всі діти співають разом, сприяють залученню тих, хто в іншому випадку залишився б позаду. Практика нашої роботи з дошкільнятами показує, що музичні заняття стимулюють розвиток їх мови.

Будь-яка вимовлена мова ритмічна, мелодійна, і діти із задоволенням «грають» словами. Вихователі використовують природні ігри, щоб привернути увагу дітей до звучання мови. Скажімо, вони допомагають їм дізнатися імена своїх однолітків, відбиваючи на долоні ритм, в якому ці імена повторюються і які в той же час складають основу танцю. Музика також допомагає збагатити мову, запам'ятати, так як дитина може запам'ятовувати фрази з пісні, які є більш складними, а згодом використовувати їх у розмові. Є багато пісень з описом і

списком різних речей, які знайомлять дітей з новими словами, а тому збагачують їх словниковий запас.

Модель творчості – це дитяча композиція власних пісень, де вони використовують відомі або вигадані мелодії, щоб розповісти свої історії або висловити особисті почуття. Взаємозв'язок між усіма аспектами впливу музики на дітей відбувається в різних видах і формах музичної діяльності. Емоційна реакція і розвинутий музичний слух дають змогу відгукнутися на добрі почуття і вчинки, активізують розумову діяльність і, постійно вдосконалюючи рухи, розвивають фізично (Романюк, 2008).

На думку дослідників, саме завдяки музичному слуху і почуттю ритму дитина сприймає мову оточуючих людей в перші роки життя. Захоплюючи в ньому ритмічні елементи, малюк відокремлює слова від загальної мішанини звуків і тому накопичує тисячі слів в пам'яті всього за кілька місяців у вигляді ритмічних, звукових і невинно організованих звукових фрагментів. Деякі їх композиції, на радість батькам, раптом перетворюються в фрази, які зворушливо лепече малюк.

Також існує тісний зв'язок між лепетом і рухами: дитина ритмічно махає руками, стрибає, постукає однаково, при цьому викрикує склади в руховому ритмі, але як тільки рухи припиняються, вона замовкає. Здатність адекватно відтворювати різні ритми сприяє правильному відтворенню ритмічного характеру слів, їх складової структури, прискорює розвиток інших мовних здібностей, зокрема словотворчості. Відчуття ритму, або ритмічні здібності, в психічному розвитку дитини є новоутворення універсального типу. З розвитком цього почуття якісно змінюються складові психіки малюка, необхідні для різних занять і поведінки в цілому.

Слід підкреслити, що дошкільні роки – це час найбільшого накопичення музичних вражень, інтенсивного розвитку музичного сприйняття. Дитина знайомиться зі світом музики, охоче приєднується до музичної діяльності, цікавиться діяльністю, пов'язаною з музикою, коли вона добре організована (спів, танці, ігри). Успіх музичної освіти, що проводиться у

закладі дошкільної освіти, багато в чому залежить від того, як організовано навчання в сім'ї. Саме в сім'ї, в її традиціях, зароджуються джерела музичного дару дитини.

Важлива ціннісно-орієнтована єдність сім'ї, що трактується як наявність стійких сімейних традицій, цілісність світогляду, способу життя, наявність значущої спільної діяльності, соціокультурний рівень її розвитку (орієнтація культурних інтересів батьків, структура і спільність дозвілля, рівень розвитку духовного світу дорослих, прагнення до культурного вдосконалення і саморозвитку, участь батьків та інших членів сім'ї в культурному вихованні дітей, їх гурток, клуб діяльності).

Таким чином, саме в сім'ї завершується процес закріплення набутого дитиною у закладі дошкільної освіти, а для формування художнього смаку, музичних навичок, для всебічного розвитку особистості дитини, відповідальні вихователь, музичний керівник і особливо сім'я.

Список використаних джерел

1. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : Збірник метод. матеріалів / Упор. І.А.Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 104 с.

Чернявська А. Ю.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Музичне мистецтво»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗЗСО

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М.В. Чернявська

Інноваційна організація пізнавально-практичної музично-естетичної діяльності учнів у ЗЗСО забезпечується завдяки використанню нестандартних

форм навчання, таких як: дискусія, опитування-тести, діалог, «скарбничка почуттів», методика незакінченого речення, складання «тезаурусу мудрих думок про музику», визначення тематики міні-творів, імітування організації музично-естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по картинній галереї, по музичному театру, урок-народної творчості, книжкової ярмарки, фольклорного свята, кіностудії тощо), урок-репетиція, урок-концерт, урок-спектакль, урок-репортаж з виставки, урок-рецензія, урок-драматизація або відтворення казкових персонажів, аудиторні передачі та ін. (Раструба, 2015; Турчин, 2017).

Різноманітність інноваційних форм організації навчання на уроках музики дозволяє учителю збагачувати процес музично-естетичного виховання учнів, підвищувати їх пізнавальну і творчу активність, інтерес до музичного мистецтва і культури, формувати їхній духовний світ. Під час ознайомлення з музичними творами учитель спонукає дітей до аналітичної діяльності і критичного висловлення власних суджень, активізує прагнення кожної особистості здобувати знання і використовувати їх у багатоманітній музично-естетичній діяльності, підвищуючи тим самим їхню внутрішню мотивацію, що є необхідною умовою реалізації особистісно-орієнтованої освіти (Салій, 2016).

Особливістю інноваційних форм організації навчання в системі музично-естетичного виховання учнів у ЗЗСО є їх ігровий характер. В ігрових формах навчання діти набувають навичок позитивної взаємодії між собою, привчаються враховувати інтереси партнерів по грі, дотримуватися певних правил, у них інтенсивніше розвиваються оригінальне мислення, увага, фантазія, активізується прагнення до пізнання. Навчання у процесі гри супроводжується позитивними емоціями, тому сприйняття інформації і безпосередньо сама діяльність відбувається в невимушених обставинах і забезпечує глибоке та системне засвоєння знань. До організації ігрової діяльності під час навчання висувають певні вимоги, а саме: визначення конкретної мети, наявність позитивної мотивації до певної гри, попереднє планування, підготовка відповідної ігрової ситуації із обов'язковим підведенням підсумків після уроку, формулювання пізнавальних та проблемних завдань, залучення усіх дітей.

Зазвичай на уроках музики використовують сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі ігри. Сюжетно-рольові ігри передбачають виконання учнями певних ролей, самостійне створення певних образів. У таких іграх створюються можливості для кращого засвоєння знань, виявлення акторських навичок. Особливістю проблемно-моделюючих ігор є створення умов для самостійного оригінального вирішення учнями проблемних ситуацій (наприклад, «Що відбудеться з музичним твором «Ранок» Е. Грига, якщо його виконати в мінорній тональності?» та ін.).

У музично-естетичній діяльності в ЗЗСО використовують такі ігри, як: «Квітка творчості», коли учням, які розподілені по парах, пропонується відгадати назву музичного твору і скласти її із запропонованих слів на окремих аркушах, отримуючи при цьому від учителя пелюстку від квітки з правильною назвою музичного твору, яку прикріплюють до зображення квітки; «Музичний аукціон», яка відтворює характерні особливості проведення аукціону (вчитель демонструє портрет композитора або називає певний музичний термін і діти повинні його придбати за умови кращої обізнаності у відповідних відомостях); «Музичне лото», яка передбачає добір учнями відповідних карток і складання за ними певної логічної лінії стосовно творчого життя композиторів, виконавців або певних музичних відомостей (Турчин, 2017).

Інноваційною формою навчання у ЗЗСО є також використання на уроках музики інформаційно-комп'ютерних технологій, яка передбачає наочно-ілюстративне засвоєння учнями знань за допомогою мультимедійного обладнання. Під час такої організаційної форми роботи учні залучаються до створення оригінальних проєктів відповідної тематики, пошукової діяльності у напрямку опрацювання інформації у галузі музичного мистецтва. У процесі засвоєння учнями нових знань на уроках музики використовується програма Microsoft Power Point, за допомогою якої створюються презентації у вигляді фото- та відеоматеріалів, зображень, діаграм, фрагментів музичних творів та ін. Таке наочне поєднання зі словесним поясненням і евристичною бесідою сприяє глибшому і ефективнішому засвоєнню нових відомостей. Ця програма також

використовується і для закріплення раніше здобутих знань. З цією метою учнів розподіляють по групах і пропонують вирішити різноманітні завдання, зокрема, визначити характерні особливості музичних творів конкретного композитора під час сприймання музики, скласти анкету відповідно до певної музичної тематики, здійснити аналітичний аналіз музичного твору (з'ясувати засоби музичної виразності, дібрати якнайбільше слів для визначення його характеру, відзначити особливості побудовання мелодійної лінії тощо).

Особлива роль у підготовці до музичного заняття належить ресурсам мережі Інтернет. Педагогічну цінність становить те, що до пошуку потрібної інформації можуть залучатися і учні, тобто відбувається спільна робота педагога і дітей у напрямку підготовки до уроку. Пошукова діяльність учнів спрямовується на знаходження і опрацювання сучасних оригінальних інформаційних матеріалів відповідної тематики, ознайомлення з певними музичними творами, їх прослуховування, перегляд певних відеоматеріалів, створення музичної фонотеки, запис своїх музичних виступів тощо. Така форма роботи сприяє розвитку пізнавального інтересу учнів до опанування знаннями у галузі музичного мистецтва. Серед програм, які використовуються на уроках музичного мистецтва: ігрові, енциклопедичні, тестові та музичні редактори.

Уроки музики в ЗЗСО доповнюються позакласною музично-естетичною діяльністю, метою якої є розширення музичного кругозору учнів, зміцнення музичних знань, збагачення їхньої емоційно-почуттєвої сфери, удосконалення виконавських умінь та навичок. До інноваційних форм позакласної музично-естетичної діяльності віднесемо такі, як: музичний брейн-ринг, музичні проекти, музично-літературна смішинка, соціодрама, конкурс-марафон, презентація світу музичного мистецтва, музичний семінар, мистецький круглий стіл, інтерактивні ігрові форми тощо (Ульянова, 2016).

Отже, різноманітні інноваційні форми організації навчання в системі музично-естетичного виховання учнів у ЗЗСО характеризуються змістовністю, багатогранністю, ефективністю, оскільки створюють широкі можливості для

розвитку пізнавальної і творчої активності дітей, сприяють їхньому всебічному і гармонійному розвитку.

Список використаних джерел

1. Раструба Т.В. Використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів: виклики ХХІ століття. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2015. №2. С.123-126.
2. Салій С., Салій В. Музично-естетичне виховання школярів загальноосвітньої школи на уроках музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2016. №10 (141). С. 94-98.
3. Турчин Т.М. Інноваційна сутність видів і форм діяльності на уроках музики в початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2017. №3. С.212-217.
4. Ульянова В.С., Білостоцька О.В. Позакласна музично-виховна робота: навчальний посібник. Х., 2016. 211 с.

Шебаліна О. О.

магістр спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗДО

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Л.Є. Перетяга

У сучасному світі мовленнєві порушення у дітей набувають все більшого розповсюдження. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є просвітницька робота з батьками. Про вагомий роль сім'ї у формуванні особистості дитини і, зокрема, розвитку її мовлення писали О. Вінарська, Є. Кабіна, М. Кольцова,

М. Лісіна, С. Миронова, Ю. Рібцун, Т. Кірієнко, С. Конопляста, В. Селіванова, О. Степанова, Г. Чиркіна та інші.

Н. Жукова, О. Корнєв, О. Мастюкова, В. Сорокін, Т. Філічева, Л. Шипіцина звертають увагу на те, що сучасні батьки є недостатньо залученими до цього процесу і сьогодні відсутня єдина система інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів (Кисличенко, 2011).

Важливі аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах А. Асмолова, М. Бітянової, Л. Гречко, С. Духновського, З. Кісарчук, В. Кобильченка, О. Козирєва, Н. Назарової, О. Обухової, Р. Овчарової, Т. Чіркової, Л. Шипіциної та ін.

Проте, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, а особливо, в умовах пандемії коронавірусної інфекції, яка призвела до масової ізоляції людей і обмежила доступ до професійної логопедичної допомоги, проблема просвітницької роботи батьків дітей із порушеннями мовлення набуває особливої актуальності.

Психологиня З. Кісарчук звертає увагу на те, що просвітницька робота може розглядатися по-різному: *у широкому значенні* – будь-яка діяльність навчального закладу спрямована на відповідну до спеціалізації просвіту людей, оскільки знайомить їх зі специфікою діяльності, її методами, можливостями; *у вузькому розумінні* – охоплює цілеспрямовані дії спеціалістів, пов'язані із поширенням відповідних знань (Панок, 2001).

Просвіта – це потужний інструмент у роботі логопеда. Л. Вакуленко вважає, що просвітницька робота логопедів спрямована на те, щоб забезпечити безперервність навчання дітей через моделювання корекційного впливу в умовах сім'ї:

- ознайомлення з результатами логопедичного обстеження;
- формування адекватної оцінки батьками стану мовлення дитини в даний період її розвитку;
- вироблення правильного ставлення до особливостей мовної діяльності дитини;

- формування позитивної мотивації до взаємодії з педагогом, активізація зацікавленості в корекційних заняттях;
- формування та підвищення компетенції у питаннях мовленнєвого розвитку (онтогенезу) дітей різних вікових груп та порушень мовлення;
- ознайомлення з методами корекційно-розвивального впливу;
- консультування з питань необхідного додаткового медичного обстеження та лікування;
- ознайомлення з різними видами дидактичних посібників та літератури щодо організації та проведення розвивальних занять вдома.

Досягнення цих цілей передбачає використання різних форм просвітницької діяльності, які знайшли своє відбиття у класифікаціях вчених.

А. Король, Ю. Рібцун (Король, 2006; Рібцун, 2011) виділяють наступні форми просвітницької роботи:

- *індивідуальні* – проведення просвітницької роботи з батьками однієї дитини: виконання батьками завдань за зошитами індивідуальної роботи з дітьми, проведення бесід, консультацій для батьків;
- *групові* – проведення просвітницької роботи з батьками обмежено границями однієї групи: оформлення стендів для батьків, створення бібліотеки логопедичної літератури, організація дискусій, ігротеки;
- *колективні* – проведення просвітницької роботи з батьками дітей усіх відповідних вікових груп ЗДО: проведення анкетування, загальних батьківських зборів, колективних бесід, організація дискусій;
- *масові* – проведення просвітницької роботи з батьками і дітьми всього ЗДО: залучення батьків до організації, участі у святах, семінарах-практикумах, круглих столах, лекторіях за участю залучених спеціалістів.

Л. Загік, Г. Годіна, Н. Виноградова до традиційних форм просвітницької роботи батьків відносять: *колективні* – батьківські збори (загальні, групові), конференції, круглі столи, екскурсії батьків по ЗДО; *індивідуальні* – педагогічні розмови з батьками, тематичні консультації зі спеціалістами, відвідування сім'ї дитини; *наочно-інформаційні* – відеофрагменти організації різних видів

діяльності, режимних моментів та занять, фотографії, виставки дитячих робіт, стенди, ширми.

Т. Кротова виділяє нетрадиційні форми просвітницької взаємодії, а саме:

Дозвілля. Спільні дозвілля, свята, виставки робіт батьків та дітей, гуртки, клуби батьків, семінари, практикуми. Мета: встановлення емоційного контакту між педагогами, батьками, дітьми.

Пізнавальні. Семінари-практикуми, педагогічний брифінг, проведення зборів, консультацій, педагогічна бібліотека для батьків тощо. Мета: ознайомлення батьків із віковими та психологічними особливостями, формування у батьків практичних навичок виховання та правильної комунікації з дітьми, які мають порушення мовлення.

Інформаційно-аналітичні. Проведення соціологічних зрізів, опитувань, «Поштова скринька», індивідуальні зошити. Мета: виявлення інтересів, потреб батьків, рівня їхньої педагогічної компетентності.

Наочно-інформаційні. Інформаційні буклети для батьків, організація днів відкритих дверей, організація мінібібліотек з логопедичної літератури. Мета: надати батькам перевірені, науково обґрунтовані знання про особливості психофізичного розвитку дітей у дошкільний період розвитку, дати уявлення про відповідні порушення мовлення, ознайомити з особливостями логокорекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення та роллю батьків у ефективності даної роботи.

Перелічені форми просвітницької діяльності набувають свого значення лише під час систематичної та регулярної роботи. Однак в умовах пандемії реалізація традиційних форм просвітницької роботи виявилася значно ускладненою, що змусило шукати нові, інноваційні підходи. На допомогу прийшли сучасні ІКТ-технології.

XXI століття називають століттям інформації. Сучасні *інформаційні комп'ютерні технології* (ІКТ) дедалі більше впроваджують у різні сфери життя, стають невіддільною частиною сучасної культури, у тому числі і у сфері освіти. Використання ІКТ органічно доповнює традиційні форми просвітницької

роботи, розширюючи можливості взаємодії логопеда з батьками дітей з порушеннями мовлення.

А. Король вважає, що «дистанційно-інтерактивні форми роботи є найбільш адекватною відповіддю на виклики сьогодення. За наявності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вони стають зручними, доступними та розглядаються як постійний, безперервний процес, який відбувається у вільний час, у комфортних умовах» (Король, 2006).

Тому варто виділити сучасні, *інноваційні* форми логопедичного просвітництва з використанням ІКТ, до яких відносяться: логопедична сторінка на сайті ЗДО або власний сайт, ведення особистої сторінки або організація батьківської спільноти у соцмережах/месенджерах (Facebook, Telegram), прямі ефіри для батьків (Instagram), навчальні відео (Youtube-канал), проведення традиційних форм з використанням ІКТ-технологій (конференції у Zoom, батьківські збори у Skype), використання для анкетування батьків хмарних технологій (Google-документи).

Отже, використання ІКТ-технологій сприяє налагодженню ефективної комунікації між логопедом та батьками, не порушуючи карантинні обмеження в умовах пандемії; логопедам дозволяє швидко оновлювати актуальну інформацію та своєчасно отримати зворотний зв'язок від батьків; батькам дітей з порушеннями мовлення дозволяє забезпечити широкий, безперешкодний доступ до необхідної інформації та формуванню корекційно-педагогічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Кисличенко В. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Кисличенко. К., 2011. 20 с.
2. Король А. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. С. 92-101.

3. Панок В., Чепелева Н., Титаренко Т. Основи практичної психології / за ред. В. Панка. Київ : Либідь, 2001. 534 с.

4. Рібцун Ю. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.

Шкатова О. В.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ДИДАКТИЧНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.В. Золотоверх

Мовлення дитини – одна з вищих психічних функцій, показник розвитку вищої нервової діяльності людини, засіб комунікації з оточуючим світом, який впливає на розвиток пізнавальних процесів та сприяє соціалізації особистості.

Важливість питання формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку обумовлена особливостями цього вікового періоду, саме в цей час закладається основа подальшого становлення організму людини, розвитку вищих психічних функцій та пізнавальних процесів, які визначають здатність до навчання та пізнання оточуючого світу.

Особливого значення питання розвитку мовлення набуває у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, що вимагає від педагогічної спільноти пошуку новітніх підходів та методів щодо організації системи логопедичного впливу.

Проблематика формування мовленнєвого розвитку розкривається в працях таких відомих науковців, як Н. Бабіч, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Л. Федоренко, Г. Фомічової.

Багато педагогів і психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) надають особливого значення казці як засобу формування мовленнєвої компетентності дошкільників.

Під час організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку необхідно послуговуватись загальними принципами дошкільної дидактики, методичними засадами, обов'язково враховувати вид провідної діяльності конкретної вікової категорії, надбання етнопедагогіки.

Саме казка поєднує в собі ігрові прийоми та досвід і традиції українського народу та має величезний виховний потенціал, що особливо важливо у роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки, віковий рівень сформованості та розвитку вищих процесів у цієї категорії дітей дозволяє їм продуктивно сприймати освітню інформацію в ігровій формі.

Народна казка – це жанр художньої літератури, який має свої особливості, а саме: наявність традиційних мотивів, словесних виразів, персонажів, які характерні для народу, до історичної спадщини якого належить та чи інша казка. Сюжет казки завжди закінчений, має чітку будову, багато епізодичний та має повчальний висновок. У тексті казок завжди переважає пісенний, поетичний тон, події, які відбуваються, зрозумілі та відображають реалії та особливості тодішнього життя, традиції народу. За допомогою народної казки маємо можливість прослідкувати за змінами у менталітеті, традиціях, особливостях організації життя, моральних принципах, які переважали в епоху, до якої належить казка. Слід зауважити, що кожна народна казка несе виховний характер, передає народну мудрість, етичну спадщину народу наступним поколінням. Оскільки народна казка є усним твором та передавалася багато часів «з вуст в уста», вона змінювалася, перетворювалася, доповнювалася відповідно до особливостей того часу, відображала історичний досвід, але транслятором її виступав народ, вона зрозуміла для підростаючого

покоління та передає «генетичну» спадщину народу. Мова, події, взаємовідносини, сюжет зрозумілі і сьогодні. Казка має великий виховний потенціал у розвитку та навчанні сучасної дитини. Окрім виховної функції казці притаманна естетична функція. Вона проявляється в описанні подій, рис характеру персонажів, їх якостях, сприяє формуванню таких почуттів у дитини як радість, переживання, співчуття (Богуш, 2002).

За твердженням А. Богуш та інших науковців, казка має значний вплив на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, сприяє формуванню мовленнєвої культури. Коли дошкільник слухає казку, він ніби переноситься до тих подій, стає їх безпосереднім учасником, «приміряє» на себе ті чи інші ролі, що дозволяє значно краще зрозуміти не тільки зміст казки, алей моральну основу, сприяє розвитку вищих психічних функцій, пізнавальних процесів та розвитку мовлення.

Оскільки для дитини дошкільного віку притаманна конкретність мислення, наочні образи, які присутні у казці, тому казка зрозуміла дитині, події в ній для дитини не абстрактні, вона начебто стає прями учасником цих подій. Мораль казки, виховний потенціал завжди конкретний та зрозумілий дитині.

Видатний український педагог В. Сухомлинський надавав великого значення казці у навчанні та розвитку підростаючого покоління. Він вважав, що саме за допомогою казки можливо простимулювати загальний розвиток і розвиток мовлення дитини (Сухомлинський, 1976).

Інший видатний педагог К. Ушинський також наголошував на важливості використання народних казок у педагогіці. Він стверджував, що особливості дитячої уяви обумовлюють те, чому дошкільникам так подобаються казки, дитячий мозок дуже вразливий і тому саме казка стає ефективним засобом навчання та розвитку. Саме К. Ушинський надав ґрунтовні методичні рекомендації щодо ознайомлення дітей з казкою. Сутність запропонованої їм методики полягає у тому, що одну й ту ж казку дитині слід прочитати (розповісти) декілька разів, залучати дітей до самостійної розповіді казки.

Спочатку необхідно запропонувати розповісти казку дитині, у якої добре розвинене мовлення, а інші діти повинні слухати, помічати та виправляти неточності, доповнювати зміст (Ушинський, 1983).

Одне з педагогічних значень казки полягає у наявності цікавого, захоплюючого та зрозумілого дошкільнику сюжету. Казка захоплює дитину, сприяє розвитку уяви, фантазії, стимулює пізнавальний та мовленнєвий розвиток, формує уявлення про моральність, справедливість.

Діти не тільки засвоюють зміст казки, а й запам'ятовують віршовані тексти, повтори, послідовність подій, мовленнєві звороти, застосовують художній прийом та елементи у власному мовленні (Богуш, 2002).

Для ефективного ознайомлення дітей дошкільного віку необхідно враховувати особливості провідної діяльності дітей, для дошкільників – це ігрова діяльність. Тому під час ознайомлення з казкою необхідно створювати ігрові умови, ситуації, заохочувати до самостійної творчості. Для стимуляції мисленнєвих операцій доречним буде використання у підготовчій роботі спеціальних вправ.

Враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей дошкільного віку, можемо говорити про те, що дошкільникам дуже подобається виконувати творчі завдання, тому застосування творчих вправ у процесі ознайомлення дітей з казками (склади казку далі, якщо є початок, кінець, придумай казку за опорними картинками тощо) буде, на нашу думку, дуже доречним. Також з великим задоволенням діти приймають участь у розігруванні, драматизації за змістом казки. Цей процес дуже цікавий дітям, викликає позитивні емоції, сприяє взаємодії та комунікації, дошкільники із задоволенням приймають участь у підготовчій роботі до драматизації (вчать вірші, тексти, запам'ятовують перебіг та послідовність подій, приймають участь у виготовленні атрибутів та костюмів).

Інсценування казок на спеціально організованих формах роботи і у повсякденному житті дошкільника покликане не тільки закріплювати знання про зміст та сюжет казок, а й розвиває мислення, пам'ять, увагу дитини, творчі

здібності, стимулює розвиток зв'язного мовлення у формі, яка найбільш ефективна і цікава дитині дошкільного віку.

Під час організації освітньо-корекційного процесу з дітьми дошкільного віку доречним буде використання не тільки народних казок, а дидактичних, в основу яких закладається конкретна освітня мета, яка буде реалізована під час ознайомлення дитини з казкою, її змістом, сюжетом. Реалізація творчо-ігрових завдань по ознайомленню дитини з казкою дозволить успішно виконати освітньо-корекційні завдання.

Використання казок у освітній діяльності з дітьми дошкільного віку сприяє не тільки розвитку мовленнєвої компетентності, а й дозволяє сформувати у дітей поняття про простір, час, про зв'язок людини з природою, предметним світом, сформувати моральні та етичні якості, тому що казка для дитини не тільки художній твір, вигадка, особливий реальний світ зі своїми особливостями, законами та правилами.

Список використаних джерел

4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2015. 704 с.
5. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посібник Київ. : Вища школа. 2002. 398 с.
6. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів. : . 1993. 349 с.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ: Радянська школа. 1976. С. 5.
8. Ушинський К.Д. Рідне слово. Київ.: Рад. Школа. 1983. 380 с.

СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Борюшкіна О. В.

к.соц.н., доцент кафедри ЮНЕСКО та соціального захисту

Державного біотехнологічного університету

Проскурня М. В.

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності «Соціологія» Державного біотехнологічного університету

АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ГЕНДЕРНОЇ ДИСКРИМІНАЦІЇ НА УКРАЇНСЬКОМУ РИНКУ ПРАЦІ

Аналіз правничих та юридичних документів показує, що сучасне українське суспільство позиціонує себе як вільне від різноманітних проявів дискримінації. До того ж ми бачимо велику кількість наукових та інформаційних досліджень на дану тематику, що можна трактувати як втрату певної актуальності та новизни. Але варто уважно придивитися до будь-якої сфери взаємодії особистості з суспільством, то можна побачити, що практично в кожному напрямку присутні деякі прояви дискримінації. На жаль, є соціальні інституції та організації, де гендерна дискримінація носить системний характер, особливо високі показники цієї дискримінації можемо констатувати у сфері праці в цілому та на ринку праці зокрема.

З точки зору основного закону (Конституції України) всі громадяни мають однакові права на працевлаштування та роботу в подальшому. І чоловіки, і жінки рівноправні при виборі професійної діяльності та сфери праці. А для роботодавців на рівні законодавства ввели правила, які регламентують перелік вимог до претендентів, наприклад, не можна вимагати від претендентів конкретні вимоги щодо раси, національності та статі. Але ми маємо сумніви

щодо працездатності цих правок та проведемо аналіз на прикладі сучасного електронного ринку праці.

В Україні зараз існує ряд популярних сайтів для пошуку роботи, де здобувач залишає своє резюме, а роботодавець – вакансію і конкретні вимоги до працівника. Якщо задати на одній з цих платформ запит про пошук роботи із зазначенням жіночої статі, то на сайті («Work.ua») покаже 290 варіантів. Абсолютна більшість вакансій будуть наступними: стрім-модель (робота, яка передбачає дії порнографічного характеру), швачка, продавець-консультант, менеджер, танцівниця в нічний клуб. На цьому мізерний вибір професій при подібному запиті закінчується.

Якщо на цій же платформі ввести запит із зазначенням чоловічої статі, знайдеться більше вакансій (363 оголошення). З них найпопулярнішими будуть: барбер, продавець-консультант, різноробочий, охоронець, комірник, менеджер, водій. Список виходить досить великим і різнобічним, починаючи від сфери будівництва, закінчуючи дизайном.

Більш того, незважаючи на заборону для роботодавців вказувати вимоги про стать, частково можна зустріти вакансії з такими вимогами. В більшості своїй, це праця технічного характеру, де шукають конкретно чоловіків.

Але труднощі пошуку праці – це лише перший етап гендерної дискримінації. Далі треба пройти етап співбесіди, на якому потенційні пошукувачі праці стикаються з певним переліком питань, які з одного боку носять нейтральний характер, а з іншого – мають ознаки гендерної дискримінації. Згідно з журналом Forbes – «Найчастіше роботодавці, усно повідомивши про те, що не візьмуть на роботу жінку саме по мотивах, пов'язаних з її потенційною вагітністю, або з наявністю у неї дітей, або просто «тому що вже склався чоловічий колектив», в письмовому відмовленні вказують іншу причину, ніби причиною якої є ділові якості працівника. Навіть якщо роботодавець прямо не сказав, що відмовляє у прийомі на роботу через ознаку статі, найчастіше це можна зрозуміти з гендерно-змальованих питань, котрі роботодавець задавав людині на співбесіді» (Forbes, 2021).

Маловідомий факт, що у 2014 році вчені зі Стенфорського університету провели дослідження, в ході якого розіслали організаціям та працедавцям однакове за змістом резюме, але половина з того тиражу резюме була підписана жіночим ім'ям (Дженіфер), а половина – чоловічим (Джон). Як результат, Джона на співбесіди звали частіше та на більш цікаві посади.

Нещодавно спалахнув гучний галас навколо нововведення авіакомпанії SkyUp, яка видала своїм стюардесам зручну нову форму, що складається з брючного костюму та кросівок, замість не зручних спідниць та туфель на шпильках. Після цього частина клієнтів компанії була обурена та почала скаржитись на певний естетичний дискомфорт. Було вказано, що стюардеси в новій формі «втратили жіночу привабливість» та переліт більше не приносить задоволення. Цікавий факт, що переважно такі скарги подавали чоловіки, не враховуючи всі аспекти праці стюардес та фізіологічні особливості ношення туфель на високих підборах протягом робочої зміни. Це не тільки важко, а й шкідливо для здоров'я опорно-рухового апарату людини. Маємо картину, яка чітко змальовує застарілий гендерний стереотип, що «жінка має бути привабливою завжди, навіть якщо ця краса не зручна та загрозна» (Avianews, 2021).

Згідно з джерелом «Українка» проблема гендерної дискримінації в Україні на ринку праці носить масовий характер: «Для українського ринку праці характерний ряд зовсім архаїчних стереотипів про здібності жінок, – каже Ла-Шон Джефферсон, виконавчий директор відділення Х'юман Райтс Вотч з прав жінок. – Уряд України не може позиціонувати себе як захисник прав жінок в той час, коли воно дозволяє брати їх переважно на низькооплачувану і непрестижну роботу... Гендерні критерії виявляються в заявках практично на будь-які спеціальності. Оголошення про набір на робочі спеціальності, пов'язані із фізичними навантаженнями, а також заявки на управлінські посади середньої та вищої ланки орієнтовані переважно на чоловіків. Більшість «жіночих» вакансій відноситься до сектору послуг (обслуговуючий персонал та помічники по господарству) та низькооплачуваних виконавчих посад типу

секретарів і бухгалтерів. За такої ситуації жінки вже спочатку не мають повноцінного доступу до повного набору різноманітних вакансій, які відповідатимуть їхнім професійним навичкам і кваліфікації.»

Дуже переконливими є результати соціологічного дослідження організації «Гендерні перспективи». Було проведено Інтернет-опитування панельним методом у 2018 році, в ньому прийняли участь 1298 респондентів з республіки Беларусь за широкою вибіркою. В ході цього дослідження науковці отримали наступні результати:

1. З проблемою дискримінації при працевлаштуванні зіштовхнулись 85% респондентів. З них 89,6% жінки та 50,4% чоловіки.

2. Найвразливішою до дискримінації є група жінок до 35 років, жінки з дітьми до 10 років, жінки у відпустці по догляду за дитиною та жінки віком за 44.

3. З утисками прав через вагітність зіштовхувалися 26% жінок (Гендерні перспективи, 2021).

Також прояви дискримінації ми можемо бачити і на подальших етапах кар'єрного росту. Згідно з порталом «Ain.ua» жінкам досить часто платять менше, ніж чоловікам, за аналогічну працю на аналогічних посадах.

Так, за даними платформи «Hired» у 60% випадків жінкам у сфері ІТ пропонують зарплатню меншу, ніж чоловікам (Fast Company, 2021). Тому ми вважаємо, що хоч поняття гендерної дискримінації вже не таке актуальне та вивчено певною мірою, але є безліч сфер та фактів, які свідчать про необхідність доцільного аналізу та пошуку діючих рекомендацій для викорінення великої суспільної проблеми.

Список використаних джерел

1. Анонимное резюме. Можно ли бороться с дискриминацией при приеме на работу. URL: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/370223-anonimnoe-rezyume-mozhno-li-borotsya-s-diskriminaciey-pri-prieme-na-rabotu>

2. Украинские стюардессы начнут работать в спортивных костюмах и кроссовках. URL: <https://lenta.ru/news/2021/07/25/skyup/>

3. Україна: дискримінація жінок при прийомі на роботу. URL: [https:// www.hrw.org / legacy / russian / press / ukraine / 2003 / 280803_ukraine.html](https://www.hrw.org/legacy/russian/press/ukraine/2003/280803_ukraine.html)

4. Результаты социологического исследования ситуации в сфере гендерной дискриминации на рынке труда и при приёме на работу. URL: [https:// www.genderperspectives.by / events / news / rezultaty-sotsiologicheskogo-issledovaniya-situatsii-v-sfere-gendernoj-diskriminatsii/](https://www.genderperspectives.by/events/news/rezultaty-sotsiologicheskogo-issledovaniya-situatsii-v-sfere-gendernoj-diskriminatsii/)

5. «Моим подчиненным мужчинам платили больше, чем мне»: истории гендерной дискриминации на работе. URL: [https:// ain.ua / 2021 / 09 / 11 / gendernaya-diskriminatsia-v-zarplatax/](https://ain.ua/2021/09/11/gendernaya-diskriminatsia-v-zarplatax/)

Волобуєв Д. А.

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ШАХТАРСЬКІ СТРАЙКИ В УРСР 1989 –1991 РОКІВ

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. С. Гончарова

На початку 1990-х років відбулася подія, що кардинально змінила хід світової історії – розпався Радянський Союз і на політичній карті світу з'явилася ціла низка нових самостійних держав, однією з яких була Україна. Основною подією, що спричинила радикальні політичні зміни в країні стало прийняття пленуму ЦК КПРС рішення про «перебудову» соціально-економічного розвитку Радянського Союзу. Від цієї події нас відділяє 35 років. Однак ще й сьогодні громадськість це явище оцінює вкрай неоднозначно. Найбільш гостро обговорюються соціально-економічні зміни означеного періоду. У 1989 році, в умовах «перебудови» почався відкритий страйковий рух

у вугледобувних регіонах. Він відіграв важливу ролі у прискоренні процесу розпаду Радянського Союзу. Саме це й спонукало автора проаналізувати причини, хід та наслідки шахтарського страйкового руху в УРСР 1989 – 1991 років.

Передумовою страйкового руху стало погіршення постачання шахтарських міст і селищ продовольчими та промисловими товарами в умовах тотального дефіциту, наростаючого в країні. Обурення шахтарів накопичувалося через низький рівень техніки безпеки, а також відсутність гідної оплати праці та недостатнього забезпечення якості життя. З початку 1989 р. на шахтах СРСР розпочалися страйки. Вранці 10 липня 1989 року 300 працівників шахти ім. Шевякова (Кузбас) відмовилися спускатися в шахту і висунули адміністрації близько 20 вимог. Головні з них були пов'язані з оплатою праці у вечірній і нічний час, з встановленням єдиного вихідного дня, забезпеченням шахт і шахтарів миючими засобами, харчуванням під час роботи під землею (Русначенко, 1998: 37). Всі ці питання могли бути вирішені майже негайно на рівні керівництва галузі та міської адміністрації. Але місцева профспілка вугільників проігнорувала вимоги гірників і стала на бік влади. Це і викликало вибух обурення на інших шахтах. Міністр вугільної промисловості Михайло Іванович Щадов дав телеграму на шахти Кузбасу, обіцяючи негайно задовольнити вимоги. На сесії Верховної Ради СРСР виступив Президент СРСР Михайло Сергійович Горбачов. Він назвав вимоги справедливими і заявив, що ЦК КПРС і уряд країни можуть дати тверді гарантії задоволення вимог гірників Кузбасу. Однак саме цей виступ Михайла Сергійовича викликав вибух невдоволення і хвилю нових протестів, але вже по всій країні.

У період з 16 по 20 липня 1989 року оголосили страйк й шахтарі Донецького та Львівсько-Волинського вугільних басейнів. 15 липня відмовилася спускатися в забій третя видобувна зміна шахти «Ясинівська-Глибока» (Мікіївка). Гірників обурювала відсутність умов для нормальної роботи, недостатня кількість порожняка та лісоматеріалів та ін. Спроба вирішити питання на рівні керівництва шахти не увінчалася успіхом, конфлікт

охопив усю шахту й швидко поширився на інші колективи. До страйкарів приєдналися колектив шахт ІХ п'ятирічки, № 21, № 13-біс, «Советська» (Русначенко, 1998). 17 липня було створено об'єднаний страйковий комітет, який очолив машиніст вуглевиймальних машин В. Блищик. Саме він, від імені страйкарів, направив міністру вугільної промисловості СРСР та керівництву об'єднання «Макіївкавугілля» пакет економічних вимог, що нараховували 38 пунктів. Вже 19 липня на сході України не працювали 67 шахт. Страйками було охоплено 93 шахти й 11 пов'язаних з вугільною промисловістю підприємств Донбасу (Даниленко, 2018: 51). Крім того, приєдналися до страйків і шахтарі східної частини сусідньої Дніпропетровської області. Робітники вимагали економічної самостійності підприємств, збільшення тривалості відпусток, врегулювання пенсійної проблеми та забезпечення шахтарів спецодягом, медичними засобами тощо. Увечері 20 липня розпочався страйк шахтарів об'єднання «Укрзахідвугілля» (Львівська область) і на наступний день вже не працювали всі 12 вуглевидобувних підприємства цієї групи шахт. Згодом до Червонограда, що став центром протестуючих, делегували своїх представників колективи нововолинської групи шахт «Укрзахідвугілля» (Волинська область). Страйковий комітет очолив робітник очисного вибою шахти № 3 «Великомостівська» О. Любарський (Русначенко, 1998: 45).

Зі страйкарями майже безперервно вели переговори представники республіканської комісії, яку очолював член Політбюро ЦК КПУ, секретар ЦК Б. Качура. Президент Радянського Союзу Михайло Горбачов звернувся до гірників України із закликом відновити роботу. Досягти домовленості не вдавалося. Усе очевиднішим ставала відсутність чіткої лінії при здійсненні політичних реформ. Щороку з'являлося чимало постанов, але реальних змін не відбувалося. Зберігалася забюрократизованість державного апарату. Тому все настійливо починають лунати вимоги політичного характеру. Страйковий комітет Донецька та комісія Ради Міністрів СРСР і ВЦРПС підписали протокол, який було покладено в основу угод, укладених із шахтарями інших міст (Даниленко, 2018: 173). Однак страйк не припинявся. Робітники вимагали

надійних гарантій, зокрема від союзного уряду. Після довгих переговорів в Кремлі українські шахтарі, отримавши письмові гарантії виконання урядом їх вимог, припинили страйк 25 липня. Протягом серпня-вересня 1989 р. уряд вжив низку заходів, спрямованих на виконання досягнутих домовленостей. Міністерство вугільної промисловості СРСР запровадило доплати за роботу у вечірню й нічну зміни, за пересування «від ствола до ствола», надало господарську самостійність 164 підприємствам, зменшило на третину чисельність управлінського апарату у виробничих об'єднаннях на одну п'яту. Під впливом страйків 3 вересня 1989 року Верховна Рада України прийняла закон «про економічну незалежність Української Радянської республіки» (Даниленко, 2018: 179). 7 вересня 1989 року відданий Москві глава української комуністичної партії Володимир Щербицький на засіданні ЦК КПУ зізнався в тому, що основними причинами страйків було ігнорування соціальних проблем, погані житлові умови співробітників вугільних підприємств, неадекватна оплата праці, нездатність налагодити поставки в регіон предметів першої необхідності, а також значне погіршення стану навколишнього середовища (Горбань, 2013: 299).

Гірники вважали, що міністерство виконує свої зобов'язання незадовільно. Восени 1989 р. своє невдоволення висловили трудові колективи шахт з різних регіонів України. Робітничий рух почав набирати все більшого розмаху. І якщо спочатку це були тільки соціальні вимоги, політичні питання не піднімалися. То незабаром все частіше починають лунати політичні вимоги. У День шахтаря 27 вересня 1989 року донецькі гірники ухвалили резолюцію, в якій зажадали, щоб глава ЦК КПУ Володимир Щербицький і голова Верховної Ради Валентина Шевченко подали у відставку (Русначенко, 1998: 161). Володимир Щербицький виконав цю вимогу на наступний день. Влітку 1990-го гірники спробували поновити боротьбу. 11–15 червня цього року відбувся Перший всесоюзний шахтарський з'їзд. Звинувативши КПРС у поганому становищі робітників, з'їзд вимагав виводу парткомів із підприємств і націоналізації партійного майна. Щоб підсилити враження, 11 липня 1990-го

шахтарі провели одноденний страйк, під час якого припинили роботу 300 тис. гірників на 100 шахтах (Даниленко, 2018: 137). Але в Москві все це проігнорували. Упевнившись у неможливості вести переговори з Москвою та з огляду на політичну ситуацію українські шахтарі стали вести перемовини з Києвом. У березні 1991 року шахтарі Донецька вийшли на новий загальний страйк. На цей раз однією з вимог був державний суверенітет України, який повинен був бути зафіксований в Конституції СРСР. Таким чином, вони пришвидшили процес суверенізації України.

Таким чином, страйки шахтарів 1989-1991 років були вирішальним фактором економічних і політичних змін в країні. Боротьба частини шахтарських колективів із центральною владою стала їх спробою реалізувати своє право на реальну участь у державному управлінні, заявити про себе як про повноправного учасника політичного процесу. Вони посприяли провалу комуністичної системи і проголошенню незалежності України 24 серпня 1991 року.

Список використаних джерел:

1. Горбань Т.Ю., Коцур В.В. Робітничий рух на Донбасі у процесах суверенізації України. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2013. Вип. 5(61). С. 294-304.
2. Даниленко В. М. Україна в 1985–1991 рр.: остання глава радянської історії. К.: Інститут історії України НАН України, 2018. 278 с.
3. Русначенко А.М. Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989 – 1993 рр. К.: КМ Akademia, 1998. 230 с.

Грідчина А.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Історія,
правознавство та суспільствознавчі дисципліни)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЖИТТЯ ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ. КОНЦТАБОРИ ТРЕТЬОГО РЕЙХУ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.В. Чернікова

Усі страхи життя у концтаборах стали відомі лише у наші дні, з'явилась велика кількість відео з колишніми ув'язненими, які розповідають правду, про те, що насправді було в концтаборах та як люди виживали в тих умовах...

Будуватися концтабори почали ще на початку 1933 року під час приходу до влади нацистів, з метою ізоляції осіб, які підозрювалися в опозиції режиму нацистської Німеччини. Поштовхом до цього стало «виняткове розпорядження про захист народу і держави» від 28 лютого 1933 р. Людей, які підозрювалися у ворожості до режиму, піддавали так званому захисному арешту на невизначений термін.

Ув'язнення в концентраційному таборі відбувалося без судового рішення і на невизначений термін. Табори створювалися в місцях зі зручним розташуванням, по сусідству великих виробничих підприємств чи каменоломень, у яких мала використовуватися рабська праця в'язнів. Вже у липні 1933 року число арештованих досягло 26 789 тисяч, але згодом багато було звільнено і наприкінці 1937 року кількість в'язнів зменшилась до 8 000 тисяч осіб (Концентрационные лагеря). На початковому етапі функціонування таборів робота вважалася виховним засобом. Згодом – це перетворилося в найбільшу машину для знищення людей, різних груп населення, національностей або ж ворогів рейху.

У 1934 – 1939 роках інспектором концентраційних таборів був Теодор Ейке, який був комендантом табору Дахау, одного з перших концентраційних таборів. Т. Ейке в жовтні 1933 р. ввів «табірний розпорядок», який з незначними відхиленнями був введений майже у всіх таборах, що існували на той момент і зберігся до 1939 р. (Теодор Эйке. Биография, 2000). Охороняли концтабори загони «Мертва голова». Ці підрозділи розташовувалися в концтаборах Німеччини: Дахау і Бухенвальд, далі вже і у Польщі (Аушвіц) та Маутгаузен в Австрії, численних концтаборах і таборах смерті. Підрозділи «Мертва голова» були незалежними підрозділами СС, вони мали свій власний штат і командну структуру. Ці підрозділи несли основну відповідальність за масові вбивства в'язнів таборів (Девизія «Мёртвая голова»).

До початку Другої світової війни євреї ще мали змогу звільнитися, але при наявності еміграційного документу. У результаті в 1939 році кількість євреїв зменшилася. Перед початком II Світової війни у концентраційних таборах налічувалося приблизно 25 000 чоловік (Концентрационные лагеря).

З початком війни табірну систему було розширено. Звільнення з концтаборів було скасовано. Тепер змінився і склад людей, що потрапляли до концентраційних таборів. Окрім збільшеного числа політичних ув'язнених з нацистської Німеччини, у таборах у великих кількостях опинилися арештанти з окупованих областей, у тому числі радянські військовополонені та люди, заарештовані за наказом «Ніч і туман». Також у таборах почали затримувати гомосексуалістів, циганів та свідків Єгови.

Вже у 1941 році після початку Другої світової війни було створено табори спеціального призначення для винищення людей та ще два – для масових вбивств. Восени 1941 р. у концтаборах стали масово вбивати відібраних із таборів військовополонених радянських командирів та політпрацівників – щонайменше було вбито 34 000 осіб. Згодом вже з'являються «табори смерті», «фабрики смерті», єдиною метою яких було методичне вбивство євреїв з Європи. Будувалися ці табори біля Східної Європи, у Польщі: Белжець, Собібор, Хелмно, Треблінка. В живих залишали

лише тих, кого можна було використати для подальшої трудової роботи, а також для прибирання трупів та для спалювання їх, сортування речей вбитих. (Концентраційні табори на території Німеччини 1933-1945).

Дуже жахливі події відбувалися саме по дорозі до таборів. Одним із прикладом є дорога в Освенцимі та Майданеку, від спраги та голоду люди помирали у вагонах. Також проходив відбір на негайне знищення на виході з вагону. Першими відбирали жінок, дітей, старих та непрацездатних осіб. Кожна людина мала татуований номер. Ті хто слабшав, одразу відправляли до газових камер. Люди стояли натовпами в черзі за своєю смертю.

Щоденно, за будь-якої погоди, голодних, хворих в'язнів змушували до непосильної праці, яка супроводжувалася побиттям і лайкою. У таборах не було зовсім ніякої худоби, усю тяжку працю виконували люди, їх карали майже за все. Від голоду люди пухли, а це до речі, було одним із найважчих покарань. Тіло людей було покрито різними шкірними хворобами та настільки виснажене, що у багатьох виднівся скелет. Також над в'язнями проводили велику кількість дослідів. Прикладом до цього є табір Равенсбрюк у Східній Німеччині, де були ув'язненні близько 200 тисяч жінок і він був єдиним жіночим табором (Концентраційні табори на території Німеччини 1933-1945.) Зрозуміло, що десятки тисяч жінок було вбито, але ще більше загинуло внаслідок дослідів над ними. У цьому таборі на ув'язнених випробували знезаражувальні дії сульфаніламідів, які у майбутньому хотіли використовувати для лікування гнійних ран. Їх катували і зобов'язували голити абсолютно увесь волосяний покрив на тілі. Нацистські псевдо-лікарі ставили експерименти щодо безпліддя й успадкування ознак. Для таких жінок в Аушвіці збудували 10-й блок, який між в'язнями називали «тотенблок», блок мертвих, оскільки ті, хто потрапляли туди, рано чи пізно помирали – або внаслідок експериментів, або ж ставали жертвами газових камер. На в'язничному жаргоні таких жінок називали «кроликами», натякаючи на їхню роль піддослідних. У концтаборі був плац, на якому відбувалися багатогодинні

переклички, із яких вирушали на роботу колони робітників, а також відбір в'язнів в «інвалідські ешелони».

Коли почалась ліквідація концентраційних таборів, людей продовжували вбивати. Частина людей була вбита під час масових розстрілів охороною, а частина на «маршах смерті» в останні дні війни. Усього за період з 1939 – 1945 рр., було ув'язнено близько 2,5 млн. людей (Табір смерті).

Відомі такі табори смерті:

Заксенхаузен – діяв з 1936 – 1945 рр., слугував для німецьких антинацистів. Проводили велику кількість дослідів над в'язнями, у 1942 році там збудували газову камеру, крематорій. Найжахливіше, що там відбувалася евакуація табору – «марш смерті».

Ноенгамме – діяв з 1938 до 1945 рр., також над в'язнями проводили досліді та заражали їх бактеріями туберкульозу.

Оранієнбург – діяв з 1933 – 1934 рр., його в'язнями були противники III Рейху, євреї, берлінська інтелігенція, поляки.

Ревенсбрук – діяв з 1939 р. – до кінця війни, табір жінок.

Маутгаузен-Гузен – діяв з 1938 р. – до кінця війни, тут в'язні працювали у каменоломнях.

Хартхайм біля Лінцу – діяв з 1938 – 1944 р., місце знищення та евтаназії. Тут працювали газові камери, що знищували інвалідів, хворих людей та дітей.

Отже, війна – це тяжкий період для кожної країни. Але масове знищення народу, лише через рішення однієї людини – це злочин перед людством, який забути неможливо. Зберігаючи пам'ять про війну, ми прагнемо до того, щоб світ ніколи більше не допустив повторення цієї жахливої сторінки історії. Війна є неприйнятною з точки зору моралі, оскільки несе загрозу існуванню всього світу. У Другій світовій війні взяли участь 80 % людства, бойові дії відбувалися на 2/3 держав, що тоді існували. Під час війни були здійснені найбільші в історії злочини проти людства. Так, це історія, трагічний урок для суспільства.

Список використаних джерел

1. Девизия «Мёртвая голова». URL: <https://life.ru/p/1115692>

2. Концентраційні табори на території Німеччини 1933-1945. URL: <https://truthaboutcamps.eu/thu/zaczelo-sie-w-rzeszy/19465,1933-1945.html>
3. Концентрационные лагеря. URL: <https://eleven.co.il/jewish-history/holocaust/12182/>
4. Табір смерті. URL: <https://suspilne.media/99836-tabori-smerti-getto-tamiljoni-zagiblih10-faktiv-pro-golokost/>
5. Теодор Эйке. Биография. URL: http://www.hrono.ru/biograf/bio_e/eyke_t.php

Гусак О. В.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Історія,
правознавство та суспільствознавчі дисципліни)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

КОРОНА ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.В.Чернікова

Король Данило – один з могутніх володарів Середньовіччя, творець держави, яка проіснувала до початку ХХ століття (1918 року). Великий князь Данило Романович, король Данило, якого ще звать Галицьким, один з найвидатніших діячів Русі.

Данило Романович був прямим нащадком Володимира Мономаха – доводився йому праправнуком. Батько Данила – Роман Мстиславович, був Великим князем Київським, та й сам Данило сидів на київському престолі, проте в українській історії цей факт замовчується. Називаючи його не Великим князем Данилом, а Данилом Галицьким, немов би підкреслюють регіональний, а не всеукраїнський статус володаря (Брати Капранови, 2020).

Відмову іменувати Данила королем пояснюють тим, що начебто коронація була несправжньою. Правильно іменувати Данила – Великий князь, адже Корона Русі понад 10 років вінчала голову Данила Романовича.

Корона Русі з'явилася задовго до народження Данила. Автором титулу Король Русі був син Ярослава Мудрого – князь Ізяслав, який після смерті батька став великим князем київським, а згодом програв боротьбу за владу братам і почав шукати допомоги на Заході – у Польщі та Німеччині. Допомоги не знайшов, проте зумів наблизитися до Папи Григорія VII і переконати його у тому, що Русь гідна корони. Папа Римський у 1073 році коронував сина Ізяслава – Ярополка – як короля Русі і визнав що сам Ізяслав також є Королем. Про це Папа Римський пише у листі польському королю Болеславу II, якого просить посприяти Ізяславу в поверненні на Київський трон (Король Данило Галицький – біографія та цікаві факти, 2018).

Листи Папи Римського, які проголошували королем Русі одночасно двох правителів – Ізяслава та Ярополка – є причиною плутанини. Князі на той час мали два імені – язичницьке і християнське. Ізяслава нарекли Деметрієм I, а Ярополка – Петром I. Новий титул допоміг Ізяславу повернути собі звання Великого князя Київського, але за рік він загинув. Його син Ярополк отримав престол князя Володимирського. Отже, Ярополк ще був не тільки князем, а і королем Русі одночасно.

У 1188 році угорський король Бела III захопив Галич і оголосив себе королем цих земель, проте ненадовго, бо галичани вигнали його. Після того як Роман, батько Данила, об'єднав галицькі та волинські землі у 1199 році, син Бела III, Андраш, ненадовго заволодів ним і проголосив себе «Королем Галичини і Володимирії», привласнивши «нічийну корону». Син Андраша, Коломан II, став наступним «Королем Галичини і Володимирії», і саме тоді почав Данило Романович боротися за владу. Вигнавши угорців, він остаточно об'єднав під своєю владою Галицько-Волинські землі.

Зі Сходу прямує новий могутній ворог – Золота Орда. Данило Романович був реалістом і розумів що сам не встоїть проти навали, тому почав шукати

союзників на Заході. Саме тоді і з'явилась корона, яка, фактично, тепер належала йому і вимагала лише формального затвердження Римським Папою, розпорядником усіх європейських корон. Дата коронації Данила точно невідома (між кінцем 1253 – початком 1254 років), але відомо, що Папа Інокентій IV через свого представника коронував та помазав Данила Романовича як короля Русі. Корона, після смерті Данила перейшла до його брата – Василька Романовича. Від нього – до синів Данила Шварна і Лева I; далі – до внука Юрія I, правнуків Лева II та Андрія – Володимира Львовича (Брати Капранови, 2020).

Отже, Руське королівство як держава існувало понад 100 років і весь час у ньому правили королі, представники династії Романовичів – нащадки Романа Мстиславича. Королями їх звали тільки у Європі, для Русі вони – князі, втім вони мали корону і передавали її у спадок. На Володимирі Львовичі чоловіча гілка Романовичів закінчилася і корона перейшла дочці Юрія I Марії, а після її одруження опинилася у руках представника польської династії П'ястів – Юрія II. Так королем Русі уперше став поляк.

Тим часом Золота Орда послабшала і на арену вийшла нова сила – литвини. Вони вигнали загарбників з Русі, і натомість стали її володарями. Відповідно корона відійшла литовському роду Гедиміновичів. Спочатку вона дісталася йому самому, потім його сину князю Любарту, який у хрещенні отримав ім'я Дмитро, одружився з дочкою Андрія Юрійовича, Данилового правнука, яка на той час залишалася єдиною спадкоємицею корони, оскільки поляк Юрій II не мав дітей. Так королями Русі вперше стали литвини. У литвинів корону знову перехопили польські п'ясти. Казимир III забрав у Литви Галичину і змусив міжнародну громадськість визнати себе її правителем. Волинь залишилася у литвинів (Бірчак, 2017).

Казимир III дітей не мав, тому корону Польщі, а з нею і корону Русі успадкував француз, який сидів тоді на угорському троні. Людовик I Анжуйський став королем Польщі за династичним договором між п'ястами та анжуйськими капетингами. Іронія долі полягала в тому, що він був нащадком

Ганни Ярославни, дочки Ярослава Мудрого, яку той видав за короля Франції, Генріха Капетинга.

За правилами династичної влади монарх мав право мати не одну корону, а декілька, і передавати їх представникам іншої династії, часто навіть різні корони в різні руки. Так сталося і з короною Данила Галицького. Спочатку її разом із польською отримав король Угорщини Людовік Анжуйський, а після смерті він польську корону заповів дочці Ядвізі, а руську – її сестрі Марії, в комплекті з короною Угорщини. Ядвіга досить швидко забрала в сестри корону Русі, мовляв, що їй потрібніше.

Королева Польщі та Русі Ядвіга, вийшла заміж за литовського князя Ягайла, і корона Русі знову опинилася в руках литвинів. Ягайло, одружившись з королевою, похрестився у Владислава, а своє язичницьке ім'я взяв собі за прізвище – Владислав II Ягелон. За материнською лінією король Владислав був нащадком Данила. Влада над Руссю переходила від Гедиміновичів до Ягелонів і навпаки.

Останній представник династії Ягелонів – Сигізмунд II, від якого корона перейшла до королів Речі Посполитої. Відтепер корона Русі йшла в комплекті з короною Польщі. Врешті-решт Польща, яка прагнула захопити сусідні землі, сама розпалася, і Галичина опинилася у складі австрійської імперії Габсбургів з 1772 р. (Брати Капранови, 2020).

У складі імперії Габсбургів (пізніше Австро-Угорщина) королівство Галичини і Володимирії проіснувало до кінця Першої Світової війни – до 1918 року і було ліквідовано разом з Австро-Угорщиною.

Де зараз перебуває корона – невідомо. За однією з версій вона була неодноразово вкрадена, перероблена, і врешті перетворилася на митру Перемишльського митрополита, яка у свою чергу зникла під час II Світової війни, але це недостовірні інформація. Увагу істориків привернув опис головного убору, залишений очевидцями у XIX ст. Зокрема, у ньому було вказано, що митра була мідна. Спеціалісти засумнівались, що Папа Римський міг передати Данилу у XIII ст. не золотий виріб.

Крім того, в описі вказувалось, що в якості декору виступали рубіни. Ці камені в XIII ст. широко використовувались татарами для оздобки кінної зброї, тому дуже сумнівно, що Данило Галицький вдягнув би таку корону (Король, 2018).

Таким чином, історична спільнота запідозрила, що справжня митра могла бути викрадена. Згідно ще однієї версії, вона взагалі була зроблена зі сторонніх матеріалів та не має до корони жодного відношення. Якою б не була істина, на жаль, поки що не вдалось знайти відповідь. Згідно багатьох свідчень, основа корони знаходиться в Польщі, а перлини, що її оздоблювали – у Ватикані. Однак ці факти так і залишились непідтвердженими (Бірчак, 2017). Ентузіасти, за історичними зображеннями, відновили можливий вигляд корони Данила і нині він експонується у Кам'янець-Подільському державному історичному музеї-заповіднику (Брати Капранови, 2020).

Список використаних джерел

1. Бірчак В. Новини України: Данило Галицький - міфи та факти, 2017. URL:https://galinfo.com.ua/articles/korona_danyla_galytskogo__mify_ta_fakty_249309.html
2. Брати Капранови. Король Данило Галицький та його Корона / Київська Русь / Історія України, 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gASBE0F8inM&t=1s>
3. Король Данило Галицький - біографія та цікаві факти, 2018. URL: <https://myukraine.org.ua/korol-danilo-galitskiy/>

Кривенець Є. С.

магістрант спеціальності «Економіка»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ІНСТРУМЕНТИ ПРОСУВАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ІНТЕРНЕТІ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент О.В. Мельникова

З року в рік люди все більше усвідомлюють важливість освіти, а з розвитком інтернету - останній став відмінним помічником в наданні освітніх послуг. 2020 рік ж дав сильний поштовх для інтернету, як способу опанування нових знань або рекламування напрямів підготовки ЗВО. І, як і в офлайн, в інтернеті важливо правильно використовувати усі маркетингові тонкощі для залучення здобувачів вищої освіти. При цьому доцільно враховувати особливості освітньої послуги, які проявляються у значному ступені невизначеності, невідчутності, невіддільності від джерела, складнощів збереження, відносної тривалості надання, залежності результатів від особистих якостей споживача, високої особистісно-суспільна значимості, нееквівалентності послуги і результату її споживання. Тому не усі маркетингові механізми, які використовуються на товарному ринку, можна залучити при поширенні освітніх послуг з отримання вищої освіти.

Метою статті є визначення та характеристика основних інструментів просування освітніх послуг вищої школи у мережі Інтернет, які є ефективними для залучення здобувачів вищої освіти.

Серед основних прийомів, які доречно застосовувати при просуванні освітніх послуг вищою школою у мережі Інтернет, визначимо наступні:

– *Формування унікальної торгівельної пропозиції*, основою якої може служити кваліфікація викладачів, матеріально-технічна база освітнього закладу або якість навчальних курсів. Так, наприклад, ментор з 15-річним досвідом

роботи перекладачем, що розмістив на сайті свій сертифікат, або кейси, або відео заняття (або його фрагменти), або розбір певної теми буде відмінним вибором для людей, які бажають опанувати іноземну мову. Також дієвими є пробні безкоштовні заняття, фірмова канцелярія, безкоштовна кава, speaking клуби та інші корисні дрібниці (Котлер, 2012).

– *Крауд маркетинг («сарафанне радіо») у сфері вищої освіти.* Випускники ЗВО або онлайн-курсів порекомендують навчання з хорошими наставниками та цікавими методиками викладання своїм друзям і колегам. Гарний сертифікат в інстаграмі і кейс з простеньким сайтом покаже аудиторії випускника, що він заплатив не за повітря. Ну а працевлаштування за підсумками навчання остаточно переконає потенційного клієнта записатися на навчання. Якщо проявляти активність на форумах у соціальних мережах, давати поради, допомагати вирішувати питання, підтримувати випускників після навчання, то це гарантовано поліпшить лояльність аудиторії. Так, наприклад, якщо хоча б раз на тиждень ділитися цікавими порадами або відомостями, то це приверне увагу користувачів соціальних мереж, вони запам'ятають джерело інформації, і в подальшому більш вірогідно, що звернуться саме до вашого ЗВО або онлайн-платформи для отримання освітньої послуги. Ведення соціальних мереж, розміщення позитивних дописів та обговорень, так само покаже, що вибір освіти у вашому закладі (платформі) - одне з найбільш правильних рішень для клієнтів, бо здобувачі до вас звертаються, а значить ви надаєте якісні послуги - така логіка користувачів.

– *Управління репутацією.* Усе, що є в інтернеті - буде в ньому завжди. Чутками повниться інтернет, і форуми з відгуковими агрегатами покажуть: хто є хто. Відгуки можуть бути не тільки позитивними, але й негативними від ображених студентів. Але відгук це не вирок. Можна і потрібно захищати себе. Наприклад, завести аккаунт від імені закладу і допомагати у вирішенні питань. Аудиторія бачитиме ваші відповіді, і розумітиме, що це не курс поганий, а несумлінний здобувач. Якщо ж вина на боці виробника освітньої послуги – то буде простіше її вирішити, що в будь-якому випадку піде на користь закладу.

Такий підхід допоможе фільтрувати реальні відгуки від негативізму конкурентів. Банальне запитання про прізвище і дату проходження курсу визначить - чи ваш це студент або «засланий козачок». Працюючи з відгуками ви багато чому навчитеся, усунете недоліки, вирішите непорозуміння і ще краще підсилите лояльність аудиторії. Всього-то й потрібно, що чесно вирішувати питання, контактувати з аудиторією, і адекватно реагувати як на критику, так і на тролінг.

– *Юзабіліті і дизайн сайту.* Сайт - це обличчя ЗВО або компанії, що надає освітні послуги. Він повинен бути привабливим для різних категорій користувачів, як для випадкових, так і для цільових (абітурієнтів, здобувачів, викладачів, роботодавців) відвідувачів, поєднуючи усі механізми веб-дизайну та веб-технологій. За статистикою, якщо сайт вантажиться довше 2 секунд – 87% користувачів закриють його. Пошукові системи зараз влаштовані таким чином, що сайт з «живим контентом» і зручним юзабіліті, з імовірністю 99% попадеться в першій десятці людині, яка цікавиться темою, суміжній з темою сайту (Мельникова, 2015). Тому, важливо постійно оновлювати інформацію на сайті про освітні програми, курси, проекти, вартість навчання, контакти, пояснювати організаційні питання, створювати вільний доступ до електронних видань та відеоматеріалів курсів, моніторити поведінку користувачів.

– *Трейд маркетинг.* Залежно від мети та завдань, які ставлять собі ЗВО чи освітні онлайн-платформи, можна застосовувати механізми зменшення ціни на наступний або додатковий курс, можливість працевлаштування у престижній компанії за умов відмінного навчання й ін. Трейд допоможе не тільки прийняти рішення про повторну покупку, а й може стати тригером до першого звернення. Наприклад, сидить чоловік на сторінці курсу з програмування, оп, вискочив купончик на знижку або промокод на чат з ментором під час курсу. При виборі університету спливаюче вікно з новим комп'ютерним класом або гуртожитком певного ЗВО сприятиме переходу на сайт університету, і можливо вибором саме його.

Цифровий маркетинг є потужним засобом впливу на вибір здобувачів освітніх послуг, а тому важливо вміло використовувати хоча б ключові його інструменти. Для залучення здобувачів вищої освіти доречно робити розсилки на електронні адреси, запускати оголошення на партнерських сайтах, формувати пропозицію у соціальних мережах. При правильній роботі випускник базового курсу з радістю піде на просунутий. Головне, подати його красиво і вчасно, дати бонус і мотивацію.

Отже, сьогодні, щоб бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг вищої освіти недостатньо організовувати якісне та недороге навчання, треба вміти донести інформацію про освітні програми та курси до потенційних здобувачів. У ході останніх подій саме в інтернеті більшість споживачів шукають можливості отримати навчання, тому використання трейду, унікальної торгової пропозиції і крауд-маркетингу допоможе зміцнити лояльність аудиторії і віддачу від отримання вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Котлер Ф. Маркетинг 3.0. От продуктов к потребителям и далее – к человеческой душе. К., 2012. 240 с.

2. Мельникова О.В. Основні напрями просування освітніх послуг українськими ВНЗ у мережі Інтернет. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Економіка»*. 2015. Вип. 15. С.25-35.

Курганова Г. В.

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

**ПОЧАТОК ЗАКІНЧЕННЯ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ. ПЕРША ЗУСТРІЧ
ПРЕЗИДЕНТА США РОНАЛЬДА РЕЙГАНА ТА ПРЕЗИДЕНТА СРСР
МИХАЙЛА ГОРБАЧОВА В ЖЕНЕВІ В 1985 РОЦІ**

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор О.Л. Рябченко

Рональд Рейган називав Михайла Горбачова «твердолобим більшовиком», а останній генсек ЦК КПРС до сих пір вважає 40-го президента США динозавром. У листопаді 1985 року лідери двох країн познайомилися наживо на березі Женевського озера.

Двохстороння співпраця дала цим країнам можливість бути активним міжнародним гравцем як на економічній, так і на політичній арені, що дозволило досягти режиму довіри і взаєморозуміння, зміцнити міжнародний імідж, повномасштабно переосмислити не тільки своє історичне минуле, але й пошук нових векторів розвитку своєї зовнішньої політики. Зважаючи на це, актуальність дослідження полягає ще у тому, щоб на основі дипломатичного міждержавного досвіду проаналізувати перспективи подальшого співробітництва після Женевського саміту.

Метою роботи є дослідження дипломатичних відносин між США та СРСР під час зустрічі в Женеві в 1985 році. Дослідити перші кроки у двосторонніх відносинах в період саміту та динаміку розвитку не тільки дипломатичних, а й економічних відносин. Об'єктом дослідження є відносини між США та СРСР під час Женевського саміту. Предметом дослідження є аналіз аспектів міждержавних відносин між країнами.

Місто Женева неодноразово ставало центром політичних зустрічей. Тому у листопаді 1985 року президенти США Рональд Рейган та СРСР Михайло

Горбачов зустрілися вперше, щоб провести переговори на теми міжнародних дипломатичних відносин та гонки озброєнь. Женевський саміт 1985 року запам'ятався в історії як початок закінчення холодної війни.

Необхідно зазначити, що міждержавні відносини будувались в умовах: 1) недостатнього досвіду міжнародного співробітництва; 2) різних точок зору на визначення пріоритетних напрямків зовнішньої політики; 3) відсутності відповідного кадрового забезпечення та матеріально-технічної бази для вирішення зовнішньополітичних задач; 4) початкової стадії формування законодавчої та договірно-правової бази в сфері міжнародних відносин.

Хоча саміт було заплановано за декілька місяців, але попередньо документи не були узгоджені. Зустріч відбувся у Флер д'О, віллі у Версії. У своїх спогадах Горбачов писав: «До Женевської зустрічі ми підходили з реалістичних позицій, не розраховуючи на великі домовленості, сподівалися закласти передумови для серйозного діалогу. В цілому переговори, інші зустрічі в Женеві зайняли близько п'ятнадцяти годин. П'ять чи шість зустрічей ми провели один на один, причому кожного разу з порушенням “графіка”» (Горбачев, 1995).

У цілому, саміт складався з кількох таких приватних зустрічей, декількох пленарних засідань делегацій та кулуарних бесід. М. Горбачов зазначав: «Спочатку це був скоріше диспут “комуніста № 1” з “імперіалістом № 1”, ніж діловий діалог керівників двох найпотужніших держав. Я як міг відбивався від звинувачень в порушенні прав людини, хоча не завжди був упевнений в своїй правоті. Він, у свою чергу, відкидав мої оцінки ролі ВПК в США, в існуванні потужної пропагандистської машини, яка веде підливну роботу проти СРСР. І вже ми обидва з жаром покладали один на одного відповідальність за божевільну гонку озброєнь, яка поставила світ на грань катастрофи. Однак до кінця зустрічі я відчув: з Рейганом “можна мати справу”» (Горбачев, 1995).

Впродовж усієї зустрічі радянська сторона мала мету досягти взаєморозуміння щодо неприпустимості ядерної війни, домовившись про

заборону космічної ударної зброї в поєднанні зі скороченням на 50% ядерної зброї СРСР і США. Зі свого боку американська сторона також внесла в Женеву пропозиції щодо скорочення озброєнь, звинувативши Радянський Союз у порушенні прав людини, розв'язанні холодної війни та військовій інтервенції в деяких країнах.

Горбачов пригадував: «І мали рацію по-своєму, і неправі були тоді кожен з нас. Факт полягав у тому, що обидві держави несли відповідальність за розкол світу і нагнітання військової загрози, за крайню напруженість радянсько-американських відносин. Але такого взаємного визнання на женевському саміті не відбулося. Такий був стиль нашої дипломатії. Головне – демонструвати непохитність. Жорсткість заради жорсткості. Упертість, гонор, що не продиктовані ні політичними, ні практичними міркуваннями» (Горбачев, 1995).

Сторони розглянули широке коло питань, зокрема, двосторонні відносини у нових політичних реаліях. За підсумками переговорів була прийнята Декларація про неприпустимість ядерної війни. Реалістично оцінюючи політичну та соціально-економічну ситуацію в обох країнах, було висловлено переконаність у необхідності подальшого зміцнення взаємовигідного політичного, економічного співробітництва між ними як дружніми державами.

Це був пакет з дев'яти пунктів англійською та російською мовами. Там було багато того, що так чи інакше обговорювалося сторонами, але узгоджених рішень не вдалося досягти. Рейган підкреслив, що американська сторона розглядає ці пропозиції саме як єдиний пакет (Ronald Reagan, 2).

У документі було виражено взаємні наміри стосовно двосторонніх відносин, зокрема, обмінів у гуманітарній сфері, контактів між молоддю двох країн, відновлення повітряного сполучення. Головне те, що було налагоджено особистий контакт між лідерами двох країн. Контакт, який згодом призвів до укладення договорів між СРСР і США про обмеження стратегічних і наступальних озброєнь, а в перспективі – до закінчення “холодної війни” (Ronald Reagan, 3).

«Я прочитав не поспішаючи і сказав, що навіть при першому читанні

кидаються в очі неприйнятні для нас речі; перш за все прийняття пакету дозволило б США продовжувати здійснення програми СОІ. Рейган кивнув. «Саме тому ми не згодні» – була моя відповідь. Подальша дискусія показала, що ми просто ходимо по колу. Розмова вичерпалася» – пригадував Горбачов (Горбачев, 1995).

Визнаючи відмінності їхніх систем та підходів до міжнародних питань, обидва лідери досягли деякого більшого розуміння погляду кожної зі сторін. Вони зійшлися на думці про необхідність покращення американо-радянських відносин і міжнародної ситуації в цілому. Під час зустрічі було досягнуто згоди з низки таких питань, як безпека, ядерні та космічні переговори, ядерне нерозповсюдження, хімічна зброя.

Сторони, усвідомлюючи особливу відповідальність СРСР і США за збереження миру, погодилися, що ядерну війну не можна виграти і ніколи не слід вести. Генеральний секретар Горбачов та президент Рейган підтвердили прихильність СРСР та США Договору про нерозповсюдження ядерної зброї. В контексті обговорення проблем безпеки дві сторони підтвердили, що виступають за загальну та повну заборону хімічної зброї та знищення наявних запасів такої зброї (Ronald Reagan, 2).

Можна зробити висновок, що завдяки цій зустрічі були створені сприятливі передумови для того, щоб США та СРСР будували двосторонні відносини на принципах суверенітету, рівноправності та стратегічного партнерства, регулярно проводити переговори і консультації на рівні міністрів закордонних справ з міжнародних питань, які становлять для них взаємний інтерес. Слід наголосити, що декларація стала не лише важливою передумовою для переходу до повноцінного міждержавного співробітництва, а й основним нормативно-правовим актом, який регулював взаємини США та СРСР.

Таким чином, Женевський саміт 1985 року мав ключове значення у зовнішній політиці обох країн. Він сприяв зміцненню партнерства, обидві країни прагнули до розширення політичної співпраці.

Поряд із ситуативними проявами тимчасового покращення або

погіршення двостороннього діалогу, в цілому відносини між США та СРСР до 1985 року знаходилися в невизначеному стані. Хоча американська й радянська сторони добре усвідомлювали можливість і необхідність тіснішої економічної та політичної співпраці, стан їхніх відносин можна констатувати як неоднозначний.

У зв'язку з цим обидві сторони підтвердили важливість постійного діалогу, що відображає їхнє сильне бажання шукати спільну мову щодо існуючих проблем. Вони домовилися зустрітися знову найближчим часом. Генеральний секретар прийняв запрошення Президента США відвідати Сполучені Штати Америки, а Президент Сполучених Штатів прийняв запрошення Генерального секретаря ЦК КПРС відвідати Радянський Союз.

Список використаних джерел

1. Горбачев М.С. Жизнь и реформы. В двух книгах. Кн. 2. М.: АО „Издательство «Новости»", 1995. 656 с.
2. Ronald Reagan, Address Before a Joint Session of the Congress Following the Soviet-United States Summit Meeting in Geneva Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/node/259002>
3. Ronald Reagan, Joint Soviet-United States Statement on the Summit Meeting in Geneva Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/node/258993>

Лугова М. С.

аспірант кафедри філософії

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ ПРАЦІ В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Україна унікальна держава, яка стрімко крокує вперед, намагаючись бути на передовій у напрямку розвитку всіх сфер для забезпечення населенню гідного рівня життя та сучасних умов. Така тенденція вимагає ресурсів, як матеріальних, так і людських, тому важливим напрямом розвитку є забезпечення робочих місць та трудоздатного населення, щоб повна зайнятість вийшла уперед, замінюючи безробіття. На сьогоднішній день до праці можуть бути залучені не тільки дорослі, повнолітні громадяни, а й діти.

Проблема дитячої праці та її експлуатації є актуальною в усьому світі. Метою роботи є описати поточний стан дитячої праці в Україні та надати рекомендації з його покращення.

«Майже у всіх країнах світу протягом історії діти селян, рабів, а потім і ремісників допомагали батькам. Швидше за все працездатні діти допомагали ще в первісних суспільствах. У середньовічній Європі діти, навчаючись у вільних ремісників, а потім у цехових, допомагали їм. Дитяча праця на фабриках (заводах), шахтах була звичайним явищем у багатьох промислово розвинених країнах Європи та Америки в XIX столітті. Діти працювали нарівні з дорослими до 14-18 годин на добу (іноді з 5-6-річного віку), причому їм платили за це в кілька разів менше. Там існувало безліч заборонних правил внутрішнього розпорядку, наприклад, заборонялося дивитися у вікно на робочому місці (для чого на вікнах висіли решітки або заглушки), грати в перервах на їжу» – про це пишуть фахівці (Українська Вікіпедія, 2021).

На сьогоднішній день проблема дитячої праці може бути умовно поділена на дві категорії: праця дітей малолітніх (до 16 років, або у виняткових випадках з 15) та праця неповнолітніх осіб (з 16 до 18 років, або у

вийняткових випадках з 15 до 18 років). Юридичний захист кожної з категорій є різним. У випадку малолітніх осіб: «серед видів праці, існуючих в цивілізованих країнах, можна відзначити роботу в шоу-бізнесі (кіно, театр, естрада). Але діти часто бувають залучені до злочинної діяльності, в тому числі проституції та порнографії. У деяких країнах Африки дітей озброюють та змушують брати участь у бойових діях» - цей аналіз надають інтернет-ресурси (Українська Вікіпедія, 2021).

ООН та Міжнародна організація праці розглядають дитячу працю як експлуатацію. Стаття 32 Конвенції про права дитини гарантує «на захист від економічної експлуатації та від виконання будь-якої роботи, яка може становити небезпеку для здоров'я, бути перешкодою в одержанні нею освіти чи завдавати шкоди її здоров'ю, фізичному, розумовому, духовному, моральному та соціальному розвитку» (Worst Forms, 1999).

Стосовно праці неповнолітніх, ситуація не є настільки жорсткою, але все ж є неоднозначною. Дуже чутливою та соціально незахищеною вертвою населення є молодь, а саме – неповнолітні. Через нестачу достатнього досвіду, практичних навичок та професійних компетенцій, а часто і моральної невідповідності до конкуренції на ринку праці, реалізувати свої права на працю їм важко. Незайнятість та надлишок вільного часу може призвести до поведінки протиправного характеру, тобто до злочинності, алкоголізму, наркоманії, тощо. Однією з умов становлення України як демократичної, правової європейської держави є необхідність розробки та удосконалення правових основ щодо трудового права неповнолітніх. Захист прав, свобод молодшої людини до 18 років набуває вагомego значення в період становлення і розвитку в Україні ринкових відносин та зміни соціально-правової політики держави. «Неповнолітні у трудових правовідносинах прирівнюються у правах до повнолітніх, а в галузі охорони праці, робочого часу, відпусток та деяких інших умов праці користуються пільгами, встановленими законодавством України» (Кодекс законів, 2021).

Робота впливає на неповнолітніх та малолітніх «працівників» по-різному, інакше ніж на дорослих – і чим молодшим є «працівник», тим він слабше перед обличчям відповідальності та навантажень. «Відповідно до загальноприйнятого визначення, яке використовує Міжнародна Організація Праці, дитяча праця - робота дітей, що має таку природу чи інтенсивність, які заважають навчанню дітей або зашкоджують їхньому здоров'ю та розвитку. Така праця може завдати дітям шкоди; вона суперечить нормам міжнародного права і українському національному законодавству» (Посібник, 2021). Тому роботодавці намагаються не афішувати дитячу працю на власних підприємствах, адже це зобов'язує їх нести юридичну відповідальність за них та “невигідні” фінансові витрати. Звичайно, це не є правильним. Головна проблема працевлаштування неповнолітніх породжена недосконалим трактуванням законодавства, як особами, яким не виповнилося 18 років, так і роботодавцями. Особи, яким не виповнилося 18 років, неvigідні роботодавцю, так як вони не мають професійних навичок, законодавство вимагає дотримання особливого режиму роботи для підлітка, а також роботодавець несе за неповнолітнього підвищену відповідальність.

В рамках дослідження, практичного аспекту реалізації права на працю неповнолітніх в Харківській області, було проведено анкетування неповнолітніх віком від 14 до 17 років, яке дозволило зрозуміти, як реалізується право на працю неповнолітніми в нашій області. В анкетуванні прийняли участь 105 осіб, які відповідали на питання наступним чином:

1. Чи працювали ви колись? «Так» відповіли 50 чол.; «ні» - 55 чол. Ті, хто відповів позитивно – продовжували відповідати на далі на питання.

2. Як саме ви працевлаштувалися? «Офіційно» відповіли 9 чол.; «неофіційно» відповіли 41 чол.

Як ми бачимо, з попередніх даних – офіційне працевлаштування не користується популярністю серед школярів. Це зумовлено низкою проблем, з якими зустрічається роботодавець при працевлаштуванні неповнолітньої особи, а саме:

- неповний робочий день, який повинен бути оплачений, як повноцінний;
- некваліфіковані кадри;
- підвищений контроль зі сторони правоохоронних органів, податкової інспекції та інших державних структур.

Але, незважаючи на ці проблеми, деякі школярі знаходять роботу з офіційним працевлаштуванням. Найчастіше за допомогою друзів, родичів, знайомих; за оголошенням в газеті; в мережі інтернет.

У сьогоденних умовах, держава повинна максимально впливати на формування ринку праці, проводити активну політику зайнятості населення, особливо щодо неповнолітньої молоді, яка не може на рівних конкурувати на ринку праці. Одним із напрямів державної політики сприяння реалізації прав неповнолітніх на працю є професійна орієнтація молоді. Закон України «Про зайнятість населення» (Закон України «Про зайнятість населення», 2021) передбачає, серед заходів з регулювання зайнятості, організацію професійної орієнтації (ст. 13), проведення якої покладено на державну службу зайнятості. Професійна орієнтація розглядається Законом, як державна гарантія права на вибір професії та виду діяльності і повинна здійснюватися безкоштовно (ст. 4). Державні програми зайнятості, що приймаються Кабінетом Міністрів, місцевими органами державної влади та місцевого самоврядування, обов'язково повинні передбачати заходи з професійної орієнтації населення.

Звичайно, починати реформування трудового права неповнолітніх треба починати з формування суспільства, та кожної окремої людини, як складової суспільства. У матеріально забезпечених родинах малоймовірно виникнення потреби у дитячій праці. Важливим є контроль та відповідальність за залучення малолітньої особи до праці. Важливим є контроль за дотриманням законодавчих норм щодо умов праці неповнолітніх. Та перш за все, важливим є усвідомлення унікальності періоду дитинства, як найбільш сенситивного та впливового періоду, який створює базу навичок, звичок, уявлень про навколишнє середовище, соціальні, культурні особливості та базові поняття «гарно» та «погано», «можна» чи «заборонено». Обов'язок кожного з батьків –

забезпечити фізичний, когнітивний та моральний розвиток дитини, без перешкод.

Список використаних джерел

1. Дитяча праця. Українська Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Дитяча_праця.
2. Закон України «Про зайнятість населення». Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2021, № 5067-VI. Ст.170.
3. Кодекс законів про працю України: станом на 14 серпня 2021 року. Постанови Пленуму Верховного Суду України з питань трудового права Х.: Право, 2021. 160 с.
4. Робота. Посібник з освіти в області прав людини за участі молоді. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/work>.
5. Worst Forms of Child labor Recommendation, 1999. International labor Organization. URL: <https://web.archive.org/web/20061023234210/http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?R190>

Матей Ю. Ф.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Історія)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВПЛИВ «КОНТРАКТУ СТОЛІТТЯ» 1994 Р. НА РОЗВИТОК ВІДНОСИН АЗЕРБАЙДЖАНУ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Л.М. Ямпольська

20 вересня 1994 р. у палаці «Гюлістан» (м. Баку) представниками 13 нафтових компаній Азербайджану (ГНКАР), США («Amoco», «Unocal», «McDermott», «Exxon», «Pennzoil»), Великобританії («British Petroleum»,

«Ramko»), Норвегії («Statoil»), Росії (ЛУКОЙЛ), Туреччини («Turkish Petroleum»), Японії («Itochu») та Саудівської Аравії («Delta-Nimir») була підписана Угода про розвідку, розробку та пайовий розподіл видобутку на азербайджанських нафтових родовищах «Азері», «Чираг», «Гюнешлі», що увійшла в історію як «Контракт століття» (Матей, 2020: 28). Ця подія стала першим міжнародним успіхом незалежної Азербайджанської держави. Співпраця з компаніями-партнерами створила сприятливі умови для зміцнення його міжнародних позицій.

Слід зазначити, що основною причиною, через яку Азербайджан входив у коло інтересів великих держав у цей період, була Бакинська нафта. Але вона була не єдиною причиною. Після розпаду Радянського Союзу країни Південного Кавказу – Азербайджан, Грузія та Вірменія – опинилися у центрі міжнародної уваги. У цьому контексті особливого значення набув Азербайджан, який має низку геополітичних переваг, зокрема, володіння значними енергоресурсами на Каспії, у порівнянні з іншими державами регіону. Разом з тим, республіка межує з Росією та Іраном – країнами, що розглядаються США та європейськими державами як супротивники, а також з Туреччиною, яка є членом НАТО. Усі ці чинники сприяли зростанню інтересу Заходу до Республіки Азербайджан (Гасанов, 2007: 119).

У результаті нафтова політика Гейдаром Алієвим сприяла підвищенню міжнародного авторитету та значення офіційного Баку в США та Європі. Те, що західні нафтові компанії насамперед «British Petroleum» та американські компанії, займали провідні позиції в «Контракті століття», дало Азербайджанському уряду можливість розвинути економічну співпрацю з компаніями, які входять до нафтового консорціуму до рівня політичних відносин з такими країнами, як Великобританія, США, Франція, Норвегія, Росія, Японія та Італія. Переформатована зовнішня політика країни почала фактично будуватися з урахуванням нафтової дипломатії.

Великобританія, розуміючи значення Азербайджану у системі міжнародних відносин, надала всебічну підтримку у реалізації її зовнішньої

політики. Зокрема, англійські нафтові корпорації взяли активну участь у залученні впливових компаній для інвестування та укладання нових нафтових контрактів з Азербайджаном (Грубінко, 2017: 398). Було організовано численні ділові зустрічі Гейдара Алієва із керівниками провідних міжнародних компаній під час його поїздок до США та Європи. Завдяки підтримці «British Petroleum» та її партнерів, у Великобританії були створені торгові палати, що представляли інтереси Азербайджану.

29 листопада 1995 р. в Лондоні президентом Гейдаром Алієвим та президентом Ради Торгівлі Великобританії, державним секретарем з торгівлі та промисловості Великобританії Яном Лангом був підписаний Меморандум про створення Азербайджано-Британської Ради з питань промисловості та торгівлі (АБРППТ). Залучення інвестицій в Азербайджан та створення сприятливих умов для компаній, які інвестують в економіку країни, стали основними завданнями Ради (Грубінко, 2017: 201). 15 серпня 1996 р. саме зусиллями Азербайджано-Британської Ради з питань промисловості та торгівлі було відкрито Бакинську філію «Британського банку Близького Сходу» (HSBC HOLDINGS – Банківська Група Гонконг-Шанхай).

10 травня 1996 р. у Баку відбулося відкриття компанії «AzEuroTel», створеної ще у 1995 р. як спільне підприємство Азербайджану та Великобританії. Засновниками дочірньої компанії «LUKoil Europe LTD» стали британський капітал компанії «LUKoil» та Міністерство зв'язку Азербайджанської Республіки. Підприємство було оснащене найсучаснішим телекомунікаційним обладнанням британської компанії GRT. Завдяки цьому вперше в Баку з'явилася можливість використовувати послуги зв'язку з функціями відеоконференції, телекомунікації, радіотелефону та периферійного зв'язку (Матей, 2020: 31).

У червні 1996 р. за підтримки уряду Великобританії та компанії «British Petroleum» у Баку було створено Британську Бізнес Групу за участю представників 20 британських компаній. Група ставила собі за мету сприяння розвитку відносин між Азербайджаном та Великобританією, зміцнення

контактів з британськими компаніями, діяльність яких служила розвитку торгових відносин з Азербайджаном, а також надання їм необхідної підтримки. Вже 1997 р. зусиллями АБРППТ та Британської Бізнес Групи в Азербайджані відкрили представництва та розпочали свою діяльність 55 відомих британських компаній (Гасанов, 2007: 361). А до 2000 р. кількість підприємств з британським капіталом, що функціонували у галузі нафтовидобутку, будівництва, транспорту, зв'язку, послуг та інших сферах досягла 307 (Гасанов, 2007: 364).

Одна з найбільших у світі міжнародних пасажирських та вантажних авіакомпаній «British Airways» стала першою авіакомпанією Західної Європи, яка ще в 1995 р. відкрила своє представництво в Азербайджані. Після відкриття міжнародного аеропорту Біна «British Airways» збільшила кількість рейсів Баку-Лондон до шести разів на тиждень, причому ввела на них в експлуатацію найсучасніші літаки «Аеробус-320» та «Боїнг-737» (Грубінко, 2015: 12).

Зусиллями АБРППТ до інвестиційних компаній в Азербайджані увійшла також компанія не нафтового сектора «Spirhead Exhibitions», заснована в 1969 р. для організації міжнародної виставкової та видавничої діяльності. 24-26 травня 1994 р. за підтримки Торгово-Промислової палати Азербайджану, «British Petroleum» та її партнерів у Баку було проведено першу виставку-конференцію «Caspian Oil & Gas» (SPE Annual Caspian Technical Conference, 2019). З цього часу проведення виставок-конференцій «Caspian Oil & Gas» стало традицією та відбувається щороку. Слід зазначити, що якщо у першій міжнародній виставці-конференції, що відбулася 1994 р. в Баку, взяли участь 150 компаній з 12 країн, то у виставці «Caspian Oil & Gas», проведеній у 2019 р., взяли участь 318 компаній із 36 країн (SPE Annual Caspian Technical Conference, 2019). Здобувши міжнародний статус, ця виставка дала поштовх подальшому зміцненню позицій Азербайджану у світовій нафтогазовій галузі, а також його міжнародного авторитету як незалежної держави.

Як відомо, одним із пріоритетних напрямів зовнішньої політики Азербайджану з початку 1990-х рр. було врегулювання Нагірно-Карабахського

конфлікту. Підтримка Азербайджану в цьому питанні також була отримана саме від уряду Великобританії. Ще у 1992 р. прем'єр-міністр Великобританії Джон Мейджор у своєму листі до уряду Азербайджану заявив, що питання територіальної цілісності Азербайджану та офіційного статусу Нагірного Карабаху не можуть бути предметом обговорення. Категоричною заявою Великобританія також висловила своє ставлення до окупації Кельбаджарського району. У той час головою Ради Безпеки ООН був представник Великобританії Девід Ханней. З його ініціативи були прийняті резолюції № 822 від 30.04.1993 р., № 853 від 29.07.1993 р., № 874 від 14.10.1993 р., № 884 від 11.11.1993 р. та 7-ма Декларація Ради Безпеки. У цих резолюціях та заявах містилася вимога невідкладного припинення окупаційних операцій та виведення військ із постраждалих районів (Грубінко, 2015: 15). На Лісабонському саміті ОБСЄ, що відбувся у грудні 1996 р., на сесіях Парламентської Асамблеї Ради Європи та у всіх міжнародних заходах уряд Великобританії однозначно заявляв, що визнає територіальну цілісність Азербайджану та Нагірного Карабаху як частину Азербайджанської Республіки.

Таким чином, завдяки обраній Гейдаром Алієвим нафтовій стратегії, успішно реалізованій у 1990-2000-ті роки, міжнародний авторитет Азербайджану зміцнився. Внаслідок правильного використання енергетичної дипломатії у зовнішній політиці, Великобританія та Азербайджан змогли просунутися від початкової стадії налагодження відносин до стадії стратегічного партнерства. Завдяки успішному проведенню внутрішньої та зовнішньої політики, правильному використанню нафтового чинника, підтримці нафтових компаній Великобританії, відносини республіки з Великобританією фактично вийшли на рівень союзницьких.

Список використаних джерел

1. Грубінко А.В. Велика Британія в системі європейської зовнішньої і безпекової політики (1990-2016 рр.): монографія. Тернопіль: Осадча Ю.В., 2017. 640 с.

2. Грубінко А. В. Участь Великої Британії у європейській політичній інтеграції: між атлантизмом та європеїзмом. *Європейські історичні студії*. 2015. № 1. С. 6–17.
3. Матей Ю.Ф. Значення «Контракту століття» 1994 року для політики західних держав у Каспійському регіоні. *Світовий розвиток науки та техніки*, LVI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. м. Запоріжжя, 7 грудня 2020 року. Ч. 2. С. 27–31.
4. Али Гасанов. Современные международные отношения и внешняя политика Азербайджана. Баку, 2007. 904 с.
5. SPE Annual Caspian Technical Conference, 2019. URL: <https://www.spe.org/events/en/2019/conference/19ctce/spe-annual-caspian-technical-conference.html>

Москальова А. О.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Історія,
правознавство та суспільствознавчі дисципліни)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ІСТОРИЧНИЙ ВИБІР ІВАНА МАЗЕПИ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.В. Чернікова

Полтавська битва є однією з найбільш суперечливих битв в історії українського народу. Досі історики сперечаються, що передувало цій битві: зрада чи закономірний вибір. Дійсно, українські історики часто героїзують Івана Мазепу, створюючи йому позитивний образ. В свою чергу російські

історики називають І. Мазепу зрадником та іудою, вішаючи на нього ще імператорські та радянські ярлики. Яким же був цей загадковий Іван Мазепа?

Все життя українського гетьмана було оточене міфами. Навіть прихід до влади вже починає викликати запитання. Традиційно вважається, що в 1687 році Іван Мазепа приходить до влади в результаті організованого ним бунту. Але знайдений дослідницею Таїровою-Яковлевою Т. лист вказує зовсім на іншого замовника. Знайдений лист доносу містив підпис усіх представників тогочасної козацької старшини: Бурковського, Лизогуба, Кочубея та інших. Але найцікавіше, що підпису І. Мазепи там не було (Таїрова-Яковлева, 2011). Так кому ж була вигідно зробити гетьманом Івана?

Погоджуємося з думкою, що це міг бути саме боярин Василь Голіцин. По-перше, він мав значну владу, по-друге, розраховував, що І. Мазепа буде маріонетковим гетьманом і, маючи владу над ним, він зможе обмежити автономію Гетьманщини. Але підписані у 1689 році Московські статті не обмежували, а навпаки розширювали автономію Козаччини (Таїрова-Яковлева, 2006).

Російські та частина українських істориків вказують на зраду Івана Мазепи, але чомусь практично ніхто не говорить про зраду Петра І. За Московськими статтями виходить, що Москва – гарант безпеки Гетьманщини. Тобто, якщо виникає загроза з боку Польщі, Османської імперії або будь-якої іншої країни, то Московська держава мала дати військо на захист української території. Коли ж на горизонті з'явилася реальна загроза польського вторгнення, то Петро І відмовив у захисті козацьких земель. Хоча на той час цар і гетьман були союзниками, в дуже добрих відносинах.

Крім того, в березні 1707 року були надані укази, в результаті яких міста фактично виводилися з-під влади гетьмана. Також існує думка, що Петро І мав намір перетворити козацькі полки на драгунські, через те що під час Північної війни вони не могли битися на рівних проти шведів. В результаті чого важко сказати про зраду саме з боку гетьмана. Врешті-решт, Іван Мазепа, розуміючи

плачевне положення Гетьманщини, вступає в перемовини зі шведським королем Карлом XII.

І ось 8 липня 1709 року відбувається битва під Полтавою. В результаті якої, коаліція шведів та козаків, що перейшли на бік гетьмана прогнала. Для українців перемога Петра I означала суттєві обмеження прав та свобод Козацької держави. В свою чергу Лівобережжя практично повністю потрапило в залежність від Московської держави. Поразка козаків ознаменувала початок переслідувань усіх прихильників гетьмана. «Мазепінців» жорстоко катували та страчували по всіх містах Гетьманщини. Чортомлинська Січ була повністю знищена.

Ще більше радикальною була відповідь духовництва. Російська церква піддала Івана Мазепу анафемі. Не через якісь релігійні проступки, а просто через начебто «зраду». У документі українського гетьмана названо «вовком, покритим овечою шкірою» та іншими образливими словами. Але всі ці слова не відповідали дійсності, бо заслуги І. Мазепи перед церквою величезні. Гетьман власним коштом будував храми та церкви, підтримував церковні громади, заснував християнські навчальні заклади.

Виходячи з вище вказаного, я не вважаю, що І. Мазепа був зрадником, хоча б тому, що він боровся за права та свободи своєї держави. Він був поставлений перед вибором: або підкоритися і втратити автономію Гетьманської держави, або шукати нового союзника в боротьбі з московською державою. Іван Мазепа зробив свій вибір. Так, він програв, але показав, що гетьманська держава не готова миритися з чужим пануванням на її території.

Список використаних джерел

1. Таїрова-Яковлева Т.Г. Иван Мазепа и Российская империя. История «предательства». Спб.: «Центрполиграф», 2011. 525 с.
2. Таїрова-Яковлева Т.Г. Московські Статті Гетьмана Івана Мазепи // Український археографічний щорічник. 2006. С. 450-457.

Нестеренко В. В.

магістрант спеціальності «Середня освіта (Історія)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ КОНСТИТУЦІЙНИХ ОBOB'ЯЗКІВ У ФРАНЦІЇ У XVIII-XIX СТ.

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент О.М. Олійник

Згідно з Преамбулою Основного Закону України українське державотворення має багатовікову історію. Виходячи з цього, для оптимального вивчення конституційних прав і обов'язків людини і громадянина на сучасному етапі важливо максимально врахувати позитивні моменти конституційного регулювання обов'язків, які мали місце в історичному розвитку країн Європи, перш за все Франції, яка вперше почала виділяти конституційні обов'язки.

Вперше включення обов'язків громадян в конституцію мало місце в Конституції Французької Республіки від 5 Фруктидора 3 року (22 серпня 1795 р.) (1). Складовою цього документу була Декларація прав і обов'язків людини і громадянина, яка, на відміну від Декларації прав і свобод людини і громадянина від 26 серпня 1789 р., закріпила не тільки права і свободи, але й обов'язки людини і громадянина (1). Декларація обов'язків виходила з того, що всі обов'язки людини і громадянина випливають із наступних двох принципів, що «містяться у всіх серцях від природи», а саме: не робіть іншому того, чого ви не хочете, щоб зробили вам; та завжди робіть те добро, яке ви хочете отримати самі. Як бачимо, принципи, на яких ґрунтуються вже перші писані обов'язки людини і громадянина, увібрали в себе такі людські цінності, як доброта, чесність, рівність, гуманізм, справедливість, любов і повага до ближнього. Це ті цінності, які складають філософію сучасних конституцій багатьох країн світу, де людина визнається найвищою соціальною цінністю.

В п. 3 Декларації закріплюється, що обов'язки кожного по відношенню до суспільства полягають у його захисті, служінні йому, в підпорядкуванні законам, в повазі до тих, хто є знаряддям закону. Такий обов'язок був своєрідним стимулом до побудови правової держави.

Встановивши обов'язок підпорядкування законам, п. 5 проголошував, що ніхто не може бути добродійною людиною, не будучи щирим і благочестивим блюстителем закону, а той, хто вочевидь порушує закон, оголошує війну суспільству (п. 6). Закріплюючи обов'язок підпорядкування закону, тобто його дотримання і виконання, Декларація одночасно ставила добродійність і добродійність людини в залежність від щирості і благочестивості її ставлення до закону. Будь-яка людина, вважаючи себе добродійною, повинна була вимагати від себе законослухняної поведінки, оскільки, порушуючи закон, вона б оголошувала війну суспільству, що аж ніяк не узгоджувалося з її порядністю.

Наступний обов'язок, закріплений в п. 4 Декларації є тісно пов'язаним з високими моральними вимогами до громадян Французької Республіки. Він полягає у тому, що ніхто не може бути добрим громадянином, не будучи добрим сином, батьком, братом, другом, сім'янином. Звичайно, вимога «бути добрим» має морально-оціночний характер, оскільки важко встановити критерії «добротного брата», «друга». Проте, хоча це положення і носить декларативно-моральний характер, воно є цінним, адже будь-яка держава складається з громадян, а сильна, процвітаюча держава – з добрих громадян.

Декларація обов'язків людини і громадянина виходила з того, що «той, хто, не порушуючи законів вочевидь, обходить їх, застосовуючи хитрість і спритність, завдає шкоди інтересам всіх; він стає негідним їх добродійного ставлення і поваги». Документ не обминув увагою і особливого значення власності, «яка лежить в основі світової культури, всього виробництва, всіх засобів праці і всього суспільного ладу» (п. 9). Таке її важливе визначення вимагало бережливого відношення до неї. Власність не повинна була використовуватися на шкоду людині і суспільству. Власність, поряд із

свободою, рівністю та безпекою визнавалися найфундаментальнішими правами, і п. 9 Декларації проголосив, що «кожний громадянин зобов'язаний віддавати всі свої сили для Батьківщини і збереження свободи, рівності та власності кожного разу, коли закон вимагатиме їх захисту».

Декларація прав і обов'язків людини і громадянина 1795 р. – це був перший документ такої ваги, який комплексно на конституційному рівні закріпив не тільки права, а й обов'язки, показавши таким чином їх органічну єдність, важливе значення в регулюванні поведінки людини. Слід звернути увагу на те, що у першій в світі писаній (кодифікованій) Конституції США 1787 р. взагалі немає й згадки про обов'язки, як, між іншим, і про права (2). Навіть у прийнятому згодом у 1791 р. Біллі про права, де права людини закріплювалися в так званій «негативній» трактовці, обов'язкам не знайшлося місця (4:153-155).

Наступні буржуазні конституції, як правило, не дають ні визначення обов'язків, ні навіть їх перерахування аж до Конституції Франції 1848 р. (4:125-126). Так, в Конституції Бельгії від 7 лютого 1831 р. міститься тільки один обов'язок: обов'язкова шкільна освіта (ст. 24 §1) (2).

Особливістю цього конституційного акту в частині обов'язків є те, що вони були вміщені на початку конституції – у вступі, тобто преамбулі Конституції. А, як відомо, преамбули хоч і носять урочисто-декларативний, морально-зобов'язуючий характер, проте є частиною Конституції, а тому мають юридичну силу (Ткаченко, 2001: 33). Іншою характерною рисою Конституції Французької республіки 1848 р. стало те, що вона закріпила принципово нові обов'язки порівняно з Декларацією прав і обов'язків людини і громадянина 1795 р. Конституція виходила з того, що громадяни мають обов'язки по відношенню до республіки, а республіка – обов'язки щодо громадян (п. 6). З точки зору юридичної техніки таке формулювання більш вдале, ніж за Конституцією України 1996 р., де записано, що держава відповідає перед людиною за свою діяльність, і нічого не говориться про відповідальність останньої перед державою (2).

Згідно п. 7 Конституції Франції 1848 р. громадяни повинні були любити вітчизну, служити республіці і захищати її ціною свого життя. Закріплювалося, що громадяни повинні брати участь у державних повинностях пропорційно до свого стану. Обов'язок працювати впливав із положення, що «громадяни повинні працею відшукати (знайти) собі засоби для існування і передбачливо забезпечити джерело існування в майбутньому», а держава зобов'язувалася створювати умови для праці.

Обов'язок додержання законів був доповнений обов'язком дотримуватись моральних правил з метою досягнення загального порядку, що також було принциповим моментом в закріпленні обов'язків. Держава зобов'язувала кожного «прагнути до загального добробуту, по-братському допомагаючи один одному».

Характерними рисами Конституційної Хартії Пруссії 1850 р. (5: 298-300), Конституції Японської імперії 1889 р. (5: 354-355), Конституції Великого Герцогства Люксембург 1868 р. (2) було суттєве звуження кола основних обов'язків в порівнянні з охарактеризованими французькими конституційними актами. Основні обов'язки по суті зводилися до сплати податків та відбування військових повинностей. Щодо інших обов'язків, то вони прямо не закріплювалися, а діяв принцип: «дозволено все, що не заборонено законом».

Таким чином можна зробити висновок, що, вперше, включення обов'язків людини і громадянина в конституцію мало місце в Конституції Французької Республіки від 22 серпня 1795 р., складовою частиною якої була Декларація прав і обов'язків людини і громадянина. Декларація обов'язків, ґрунтуючись на доктрині природного права, увібрала в себе такі загальнолюдські цінності, як добро, чесність, гідність, рівність, гуманність, доброчинність, справедливість, любов і повага до ближнього. Декларація закріпила широке коло обов'язків людини, серед яких: захист і служіння суспільству, підпорядкування законам, повага до державних органів, обов'язок захищати свободу, рівність та власність, сплачувати податки та ряд інших і стала еталоном, важливим орієнтиром для подальшого розвитку основних обов'язків.

Список використаних джерел

1. Конституція Франції 5 фрюктидора III г. (22 августа 1795 г.) URL: http://access-info.org.ua/konstitutsija_frantsii_5_frjukturidora_iii_g_22_avgusta_1795_g
2. Конституційна Асамблея електронна бібліотека НБУВ URL: <http://nbuviap.gov.ua/asambleya/constitutions.php>
3. Ткаченко Ю.В. Проблеми конституційної законності в Україні: дис.... канд. юрид. наук 12.00.02 – Конституційне право; муніципальне право. Харків, 2001. 212 с.
4. Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран (Новое и Новейшее время) / Составитель: Н. А. Крашенинникова. М.: ЗЕРЦАЛО, 1999. 592 с.
5. Хрестоматія з історії держави і права України: навч. посіб.: у 2-х т. / Уклад.: В. Д. Гончаренко, А. Й. Рогожин, О. Д. Святоцький. Київ: «Ін Юре», 2000. Т. 2. 728 с.

Осадчий В. О.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКОЇ МИРОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Науковий керівник – доцент кафедри історії України І.С. Мартинова

Актуальність. Від початку створення ООН, та до сьогоднішнього дня в преамбулі Статуту Організації Об'єднаних Націй визначається, що мета діяльності міжнародної організації – це «об'єднання наших сил для підтримки міжнародного порядку, безпеки і миру» (Статут, 2008: 7). Участь України в таких операціях з підтримки миру є важливим фактором визнання нашої

держави, як повноцінного члена політичного та економічного руху у світі і міцного партнера у розбудові криз у світі.

Українська держава починає брати активну участь у миротворчій діяльності ООН з моменту проголошення незалежності, але не тільки в рамках ООН, а і у сферах Організації з питань безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ), та в програмах «Партнерство заради миру».

Визнання цінності України в ООН та в операціях з підтримки миру є запорукою міцного становища нашої держави у світі, та всебічної допомоги у різних потенційних конфліктах, та лих різної направленості світового простору.

Метою є визначення мотивів та перспектив української миротворчої діяльності у складі ООН.

Участь Українських Збройних Сил у миротворчих операціях ООН можна вважати з моменту Постанови ВРУ 3 липня 1992 року про «Участь батальйонів Збройних Сил України в Миротворчих Силах Організації Об'єднаних Націй у зонах конфліктів на території колишньої Югославії» (Про участь батальйонів Збройних сил України, 1992). З часу першого терміну місії Українськи військовослужбовці взяли участь у 27 місіях з підтримки миру та порядку у світі, а саме: в операціях ООН на території колишньої Югославії (у Хорватії, Косові, Македонії, Східній Славонії), в Анголі, Гватемалі, Таджикистані, Афганістані, Кувейті, Лівані, Судані, Кот-Д'Івуарі, Сьєрра-Леоне, Ефіопії та Еритреї, Грузії; – в операціях НАТО у Боснії та Герцеговині, Косові, Іраку, операціях «Океанський щит» та «Активні зусилля»; – у місіях ОБСЄ у Косові та Грузії; – в операції ЄС «АТАЛАНТА»; – у багатонаціональних силах в Іраку, гуманітарній місії в Кувейті, Міжнародних силах сприяння безпеці в Ісламській Республіці Афганістан.

Визначити треба ще й момент на яких підставах ґрунтується наша миротворча діяльність, а саме це закон України «Про участь України в міжнародних миротворчих операціях» від 23 квітня 1999 р. (Про участь України, 1999). У тексті закону зазначаються такі умови: «Усвідомлюючи свою відповідальність у справі підтримання міжнародного миру і безпеки,

враховуючи зобов'язання України як держави-члена ООН подавати допомогу ООН в діях, що проводяться відповідно до Статуту ООН, а також зобов'язання як держави-члена ОБСЄ конструктивно співробітничати у використанні всього діапазону можливостей ОБСЄ для запобігання конфліктам та для їх розв'язання, Україна розглядає участь у міжнародних миротворчих операціях як важливу складову своєї зовнішньої політики».

Сьогодні в Україні діють Спеціальний миротворчий центр Національної академії внутрішніх сил України та Навчально-науковий центр міжнародної миротворчої діяльності Українського університету оборони Івана Черняхівського. Проведення тренінгів для персоналу та рекрутів на базі цих центрів, полягає у визначенні можливості розвитку такої діяльності в Україні з використанням наявного миротворчого досвіду. У 2006 році Кабінет міністрів України ухвалив розпорядження «Про заходи щодо забезпечення миротворчих сил та підготовки миротворців». Міністерство оборони також дало позитивну відповідь про створення міжнародного центру миротворчих сил і безпеки на базі 232 загальновійськового полігону Західного оперативного командування за участю і за сприяння міжнародних, у тому числі неурядових, установ та організацій, вітчизняних та іноземних підприємств, зокрема Державної компанії “Укрспецекспорт” та дочірнього підприємства “Катредез Україна” (Про заходи, 2006).

15 червня 2009 року Указом Президента України затверджено документ про «Стратегію України щодо міжнародних миротворчих операцій» де у процесі розробки можливостей наших миротворчих сил повинні розглядатися усі можливі варіанти стратегічного бачення таких міжнародних миротворчих операцій місій та механізмів національних інтересів (Про Стратегію , 2009).

Стратегія передбачає:

- збереження і розширення активної присутності України у міжнародній діяльності, спрямованій на підтримання миру і безпеки;

- підвищення міжнародного авторитету України і підтвердження її прагнень до інтеграції в європейський та євроатлантичний безпековий простір;
- забезпечення реалізації національних інтересів.

Участь України в міжнародних миротворчих операціях розглядається в контексті двох особливо важливих питань: національної безпеки та військового потенціалу. Висока ділова кваліфікація, досвід та готовність працювати у складних умовах – це лише деякі якості, якими українські миротворці володіють під час служби в місіях ООН. Діяльність наших вояків в основному розгортається у патрулюванні зони відповідальності наших сил, демобілізації та реінтеграції всіх озброєних угруповань збирання й аналіз інформації, моніторинг процесу роззброєння, гелікоптерне забезпечення, розвідка, розмінування та знешкодження вибухонебезпечних предметів, сприяння у наданні гуманітарної допомоги, супроводження гуманітарних вантажів; ведення інженерної розвідки шляхів руху, об'єктів та місцевості, моніторинг процесу роззброєння, демобілізації, реінтеграції, морське патрулювання.

Важливим на сьогодні є питання про подальший розвиток нашої Стратегії миротворчої діяльності, а саме: підвищення заінтересованості до систем створення та прийняття рішень сил для використання в операціях ООН з підтримки миру та безпеки; розширення можливостей розгортання та створення багатонаціональних миротворчих сил; участь України в миротворчих операціях ЄС; миротворча підготовка міжнародних контингентів на території України.

Висновки. Отже, аналізуючи міжнародно-правову практику участі України в миротворчих силах ООН та враховуючи правову традицію, можна зробити наступні висновки.

У випадку України, миротворча діяльність є особливо важливою, оскільки, з одного боку, вона сприяє зміцненню національної безпеки шляхом створення стабільного зовнішньополітичного середовища, а з іншого – сприяє зміцненню міжнародної безпеки. Завдяки участі української армії в миротворчих операціях під егідою Організації Об'єднаних Націй Україна має

можливість заявити про себе як повноцінну тему міжнародних відносин, підвищити свою міжнародну репутацію та дізнатися про інші оборонні держави, плани та реформи.

На кінець XX століття. Країни, які пережили расові, збройні конфлікти та інші їх види, все частіше виявляють бажання бачити своїх сусідів миротворцями, керуючись подібним мисленням та розумінням регіону. Однак присутність українських спеціалістів у таких завданнях завжди позитивно сприймається завдяки їх чесності, толерантності та високому професіоналізму.

Не випадково як і міжнародні організації, так і сторони конфлікту вітають участь України. Цим проявам симпатії сприяє позитивний імідж мирної держави, до недавнього часу відсутність на території України військових дій, хороші політичні відносини з усіма країнами Близького Сходу і Африки та досвід українських миротворців через неодноразову участь в миротворчих операціях. Відсутність колоніального минулого чи експансіоністського прагнення відіграє також важливу роль у миротворчому іміджу нашої країни.

Внутрішній стан і характер окремої держави та політична ситуація у світі визначають залежність кожної країни від національної безпеки для умов збереження миру у всіх частинах світу. Особливо небезпечними є збройні конфлікти, які не тільки мають руйнівний потенціал, але й мають значні наслідки для міжнародної стабільності та безпеки. Як показав світовий досвід, ефективні заходи щодо запобігання та вирішення таких конфліктів можливі лише спільними зусиллями багатьох країн у рамках міжнародних миротворчих операцій: ОБСЄ та інші.

Активність України у розгортанні мирного існування та посередництва створює вигідні умови для реалізації зовнішньоекономічних інтересів нашої країни. Тому Україна закладає основи для майбутнього економічного співробітництва шляхом забезпечення позитивного іміджу на Близькому Сході та в Африці шляхом участі у миротворчих силах. Потреба України в альтернативних джерелах енергії також відіграє важливу роль. Присутність

України в миротворчих операціях на Близькому Сході зміцнює співпрацю з багатими на нафту арабськими країнами.

Хочу відмітити також один з важливих плюсів у процесі підтримування миру у світі для нашої країни – це значні позитивні оцінки нашої діяльності в сферах подальшої інтеграції у структури НАТО. Наші успішні дії на теренах миротворчої діяльності свідчать, про правильність обраного курсу і можливість скорішого обрання як легітимного, та постійного члену альянсу. Європейські партнери високо оцінюють професіоналізм різних за чисельністю та напрямком служби підрозділів ЗСУ, і неодноразово підкреслювали це в своїх звітах, що тільки підвищує наш статус серед інших країн – членів, та партнерів.

Список використаних джерел

1. Статут Організації Об'єднаних Націй / департамент громадської інформації ООН. Київ, 2008. 69 с.
2. Про участь батальйонів Збройних сил України в Миротворчих Силах Організації Об'єднаних Націй у зонах конфліктів на території колишньої Югославії : Закон України від 03.07.1992 р. No 2538-XII. URL: [//https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2538-12](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2538-12)
3. Про участь України в міжнародних миротворчих операціях : Закон України від 23.04.1999 р. No 613-XIV. URL: [//https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14)
4. Про заходи щодо забезпечення підготовки миротворчих контингентів і миротворчого персоналу: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.06.2006 р. No 398-р. URL: [//https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/398-2006-p](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/398-2006-p)
5. Про Стратегію міжнародної миротворчої діяльності України : Указ Президента України від 15.06.2009 р. No 435-2009. URL: [//https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0007525-09](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0007525-09)

Рижик Т. В.

магістрантка спеціальності «Середня освіта (Історія)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРИНЦИПИ ПРАВОВОГО СТАТУСУ НАРОДНОГО ДЕПУТАТА УКРАЇНИ

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент О.М. Олійник

Народний депутат України володіє унікальним конституційно-правовим статусом, котрий поєднує в собі неpojєднувані, на перший погляд, риси посадової особи Верховної Ради України, народного представника, опосередковуючого інституту представницької демократії та загальнонаціонального політика.

Правова природа депутатського мандата визначається ознаками, що формують підґрунтя статусної конструкції та відображені у теорії категоріям и принципів. Правова природа депутатського мандата знаходить вияв у сукупності принципів, які, по суті, визначають конституційну модель представницького мандата. Такими принципами є:

- принцип вільного (або імперативного) мандата;
- принцип незалежності народного депутата;
- принцип непорушності повноважень парламентаріїв;
- принцип професійності;
- принцип недопущення суміщення посад;
- принцип рівноправності народних депутатів;
- принцип відповідальності за невиконання законних вимог депутата.

Розглянемо більш детально найбільш важливі, на мою думку, принципи.

Як свідчить конституційна практика, при визначенні правового статусу депутата більшість сучасних конституцій виходить із принципу вільного мандата. Юридично депутати не повинні підкорятися волі виборців, партійних органів і органів державної влади. Депутат розглядається як представник народу (нації), а не виборчого округу, від якого його обрано. Це означає, що

при здійсненні своїх функцій він повинен враховувати не волю окремих груп чи осіб, а спільні інтереси всієї нації, всього суспільства. Принцип вільного мандата передбачає відсутність будь-яких наказів чи доручень з боку виборців. За вільного представницького мандата депутат повинен діяти в парламенті, виходячи із своїх переконань в інтересах всього народу. У конституціях багатьох країн прямо декларується принцип вільного представницького мандата. Так, у Німеччині депутати германського Бундестагу є представниками всього народу, не зв'язані наказами і вказівками та підпорядковуються тільки своїй совісті (Маклаков, 2000:80). Конституція Грузії п. 1 ст. 52 встановлює, що член парламенту Грузії є представником всієї Грузії, користується вільним мандатом, і його відкликання не допускається (Конституции, 1999: 177).

На відміну від принципу вільного мандата, властивого здебільшого демократичним державам, принцип імперативного мандата має вияв у радянських державах, зокрема, у минулому – в СРСР, на сучасному етапі – у Республіці Куба, КНР. Під імперативним мандатом розуміють повноваження, отримані депутатом від своїх виборців при умові, що він зобов'язаний виконувати їхні накази і нести перед ними відповідальність, за свої дії (Тодыка, 1999: 180-181). Імперативний мандат передбачає можливість дострокового відкликання парламентарія виборцями. У конституціях багатьох країн розвинутої демократії існують норми, що забороняють імперативний мандат: Франції, Італії, Іспанії, Швейцарії тощо. На пострадянських теренах аналогічні норми містяться у конституціях Казахстану, Вірменії та багатьох інших.

У зв'язку з тим, що в Україні не існує нормативного закріплення будь-якого механізму, який зумовлював би право відкликання парламентарія, необхідність виконання народними депутатами наказів виборців та безпосередньої відповідальності перед ними, слід говорити про вільний мандат парламентарія України.

Надзвичайно важливим принципом статусу народного депутата України є принцип недопущення суміщення посад має надзвичайно важливе значення в

контексті дотримання принципу поділу влади на законодавчу, виконавчу і судову. Фактично він означає дотримання вказаної у ст. 78 Конституції України норми, деталізованої у ст. 3 Закону України «Про статус народного депутата» (Закон, 1992), про неможливість для народного депутата України: бути членом Кабінету Міністрів України, керівником центрального органу виконавчої влади; мати інший представницький мандат чи одночасно бути на державній службі; обіймати посаду, сільського, селищного, міського голови; займатися будь-якою, крім депутатської, оплачуваною роботою, за винятком викладацької, наукової та творчої діяльності, а також медичної практики у вільний від виконання обов'язків народного депутата час. Відповідно до Рішення Конституційного Суду України (КСУ) від 06.10.2010 №21 депутати ВРУ також можуть займатися інструкторською та суддівською практикою із спорту, що здійснюються у тому числі у робочий час.

У ст. 5 Закону України «Про статус народного депутата України» вказуються ті посади, з якими депутатський мандат не сумісний. Крім того депутат не може:

- залучатися як експерт попереднього слідства, прокуратури, суду;
- входити до складу керівництва правління або наглядової ради юридичної особи, що має на меті одержання прибутку;
- одержувати від іноземних урядів які-небудь виплати, пенсії, подарунки й винагороди;
- використовувати свій депутатський мандат з метою, не пов'язаного з депутатською діяльністю. Адвокати-депутати не можуть брати участь у справах проти держави, а також бути захисником осіб, обвинувачуваних у державній зраді.

В силу цього депутатський мандат може бути імперативним або загальнонаціональним (ст.78 Конституції України). Народний депутат зобов'язаний додержуватись інших вимог та обмежень, які встановлюються законом. У випадку невиконання вимог відносно несумісності депутатського мандата з іншими видами діяльності, тобто коли після обрання у Верховну Раду

особа не відмовилася від інших мандатів або продовжує перебувати на державній службі, повноваження народного депутата припиняються достроково за рішенням суду.

Визначення принципу недопущення суміщення посад народним депутатом, подане у новій редакції Закону України «Про статус народного депутата України» (Закон, 1992), на мою думку, є таким, що суперечить Конституції України в зв'язку із розширенням трактування її норм, і у зв'язку з цим абсолютно недопустимим. Зокрема, у Конституції України не передбачено такого винятку із загального правила, як дозвіл здійснювати медичну практику у вільний від виконання обов'язків народного депутата час. У даному разі є незрозумілим надання особливих прав народним депутатам саме за такою професійною приналежністю всупереч принципам рівності народних депутатів України. В зв'язку з цим актуалізується необхідність приведення норм Закону України «Про статус народного депутата України» у відповідність нормам Конституції України.

Норми, що відображають принцип недопущення сумісності посад, містяться у конституціях багатьох демократичних країн, зокрема Іспанії, Швейцарії, США, Японії, Бразилії та деяких інших (Органи, 2002: 158).

Перераховані принципи становлять основу правового статусу народного депутата України.

Таким чином, закріплення та реалізація основних принципів статусу народного депутата України має надзвичайно важливе значення при формуванні цілісної характеристики його правового становища і є визначальним та вихідним аспектом щодо інших елементів конституційно-правового статусу народного депутата України.

Список використаних джерел

1. Закон України від 17 листопада 1992 р. «Про статус народного депутата України» // ВВР. – 1993. – № 3. – Ст.17.

2. Маклаков В.В. Конституции зарубежных государств: учебное пособие. М: БЕК, 2000. 564 с.

3. Конституции стран СНГ и Балтии / Сост. Г.Н.Андреева. М.: Юристъ, 1999. 639 с.

4. Органи державної влади в Україні / За ред. В.Ф. Погорілка. – К.: Ін-т держави і права імені В.М. Корецького, 2002. 592 с.

5. Тодыка Ю.Н. Основы конституционного строя Украины: учебное пособие. Харьков: «Факт», 1999. 320 с.

Романенко А. В.,

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЗМІНИ ВИБОРЧОГО ЗАКОНОДАВСТВА ДО ДЕРЖАВНОЇ ДУМИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ 3 ЧЕРВНЯ 1907 РОКУ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент М. С. Вороніна

Сучасний розвиток форм державності красномовно демонструє те, що у всьому світі надають перевагу розбудові системи управління, що ґрунтується на принципах демократії. На таких же засадах сьогодні йде розбудова політичної системи й в Україні. В її основі лежить гарантія дотримання прав і свобод кожного громадянина та забезпечення участі у суспільно-політичному житті країни. Для цього при створенні виборчого законодавства слід звернутись до історії розвитку представництва в країнах світу. Зокрема слід проаналізувати досвід Російської імперії по розробці виборчого законодавства на початку ХХ ст., з огляду на те, що більшість українських земель у той час була її складовою частиною.

У статті ставиться мета – дослідити характер змін у імперському виборчому законодавстві затверджені 3 червня 1907 р.

Провальна з точки зору інтересів уряду діяльність Державної думи I та II скликання спричинила її дочасний розпуск та кардинальні зміни виборчого законодавства. Рішення змінити виборче законодавство у Маніфесті пояснювалося недовірою верховної влади до складу депутатів, обраних за недосконалим, на думку законодавця, законом 6 серпня 1905 р. (Манифест, 1907: 319-320).

Виборчий закон 3 червня 1907 р. зберіг непорушними основні принципи, що визначали характер виборчої системи: зберігалися курії; вибори депутатів проводилися за допомогою все тієї ж «чотиричленної формули» (нерівні, не загальні, прямі, таємні). Обрання членів Державної думи по губерніях проводилося губернськими виборчими зборами. Збори ці утворювалися під головуванням губернського предводителя дворянства або особи, що його заміщає, з кандидатів, які обираються в кожному повіті з'їздом землевласників; першим з'їздом міських виборців; другим з'їздом міських виборців; з'їздом уповноважених від волостей; з'їздом уповноважених від козацьких станиць в губерніях, де такі були. У складі губернських виборчих зборів брали участь також кандидати, які обиралися губернськими з'їздами уповноважених від робітників на підприємствах фабрично-заводської, гірничої та гірничозаводської промисловості. Відбулося скорочення числа депутатів Думи (з 524 до 442), зменшилася кількість міст з прямим представництвом (з 26 до 7) (Высочайше, 1910: 321-335).

У Маніфесті 3 червня 1907 р. містилося твердження, що «Створена для зміцнення Держави Російської Дума має бути російською і за духом», то ж представники інших народів, що мешкають на територіях які включені до складу Російської імперії, «не мають і не будуть являтися у числі, що давало б їм можливість бути вершителями питань суто руських» (Манифест, 1907: 320). З огляду на це частина населення окраїн імперії була усунена від виборчого процесу в Думу (жителі Якутської області, так званих степових областей та Середньої Азії), допоки «...не досягнуть достатнього розвитку громадянськості». Різко зменшувалось представництво від Царства Польського,

Кавказу (Высочайше, 1910: 331-335). У правовому просторі, що визначав механізм виборчої кампанії в III і IV Державні думи, Сибір виявилася розосередженою на кілька частин. У результаті Омськ і Омський повіт, як віднесені до степових територій, увійшли в число тих околиць, які були виключені з думського виборчого процесу. Перестало бути виборчим округом і Сибірське козацьке військо. Але все це не було головною метою укладачів нового Положення про вибори.

Задум авторів третьочервненого закону зводився до того, щоб забезпечити переважання в Думі помірно-консервативної більшості. Стрижневий напрямок виборчої реформи 1907 р. – перерозподіл числа обранців на користь «електорату», який мав великий майновий ценз і апріорі вважався менш радикальним у претензіях до виконавчої влади. Цим, зокрема, пояснюється поділ курії міських виборців на два з'їзди (два розряди), відповідно до цензу майна або одержуваної платні. Особливо зменшувалися виборчі права робітників. У всій Росії виділялося тільки шість промислових губерній, робітники яких мали право обирати своїх депутатів до Державної думи (Ерошкин, 1983: 103). На частку ж робітників припадало лише 2,4 % виборців (Васильєва, 1975: 148).

Уряд отримав урок з подій 1906–1907 рр., епохи двох перших Дум. Ставка на консервативність селянства, його лояльне ставлення до влади в роки революції себе не виправдала. За новим виборчим законом землеробська (селянська) курія зазнала найзначніші втрати. Якщо в період виборів в I і II Державні думи в Європейській Росії селянські представники мали понад 40 відсотків місць обранців на губернських виборчих зборах, на яких обиралися депутати Думи, то за законом 3 червня 1907 г. – трохи більше 20 відсотків (Высочайше, 1910: 331-335). По суті це означало розгром землеробської курії, яка провела в Думу першого і другого скликань депутатів-трудовиків, кадетів, соціалістів. Типовим зразком змін в розподілі обранців за категоріями став Північно-Західний регіон, де представництво селянської курії скоротилося більш ніж наполовину. Так, в Псковській губернії з 70 обранців на селян

припадало лише 14 (раніше було 24), а в сусідній Новгородській замість 98 селянство представляли 16 осіб (Коркунов, 1909: 96). При цьому вибори обов'язкового селянського депутата від кожної губернії зберігалися, але рішення про його обрання приймали не самі селянські виборні, а весь склад виборчих зборів. Таким чином, представництво селян у Думі в значній мірі залежало від позиції поміщицько-буржуазної більшості губернських виборчих зборів.

Як вже зазначалося, новий виборчий закон поставив своїм головним завданням послабити вплив селянських елементів на вибори. При цьому це було виконано з великою прискіпливістю і обережністю. На першому етапі виборів селянські виборці могли і не помітити що сталися зміни, бо кожна волость як і раніше обирала від себе своїх представників до складу селянських повітових виборчих зборів; проте коли обранці від волостей сходилися у повітових виборчих зборах, тоді вони вже відчували, що число осіб, яких їм належить вибрати з-поміж себе в губернські виборчі збори, стало набагато менше, ніж при колишньому виборчому порядку. У цьому пункті, власне, і полягав головний сенс змін до виборчого законодавства, спрямований проти селянського представництва. У цілому в російських губерніях число виборчих, обраних селянськими повітовими зборами, в порівнянні з тим же числом за старим виборчим законом, зменшилося вдвічі; зате число обраних від землевласників відповідно збільшилося. Вибори самих депутатів до Думи, як і раніше, проводилося в губернських виборчих зборах, але намічається велика різниця в загальному складі губернських зборів за старим і за новим порядком. За старим порядком були такі губернії, в яких селянські обранці становили більше половини всіх зборів, і ніде вони не становили менше однієї третини. Тепер же пропорція однієї третини зберігалася тільки в рідкісних випадках, а в більшості губерній відсоток участі селянських обранців в губернських виборчих зборах визначався лише в 20-25 %, а іноді падав і того нижче. Навпаки, число виборчих від землевласників майже завжди досягало половини

загального числа учасників губернських виборчих зборів, а нерідко стало й перевищувати її (Ерошкин, 1983: 297).

Члени Державної думи обиралися на 5 років, кожний з них мав скласти особливу присягу. Відмова від неї давала підставу вважати, що особа звільняється від обов'язків члена Державної думи (Коркунов, 1909: 190). Члени Державної думи вважалися представниками всієї країни, а не тільки своїх виборців, тому вони не звітували перед останніми. Вони користувалися свободою думки і міркувань у справах, які перебували у компетенції Думи. Затримати їх за борги і обмежити їхню волю могли лише за постановою судової влади, а під час сесії Державної думи – тільки з її дозволу. Члени Державної думи працювали на платних засадах, одержуючи від казни 4200 крб. на рік, а також компенсацію за оплату проїзду до Санкт-Петербурга і назад.

Таким чином 3 червня 1907 р. було оприлюднено нове антидемократичне «Положення про вибори до Державної думи». Новий виборчий закон суттєво урізав представництво в Думі деяких окраїн Російської імперії. Зросла кількість виборців від землевласницької курії і скоротилася – від селянської. Особливо зменшувалися виборчі права робітників. Міська курія поділялася на дві курії в залежності від майнового цензу. За такої системи більша частина виборних обиралася, зрозуміло, дворянством і великою буржуазією. Усього ж активним виборчим правом користувалися лише 15 % населення Російської імперії.

Список використаних джерел

1. Васильева Н.И., Гальперин Г.Б., Королев А.И. Первая российская революция и самодержавие. Государственно-правовые проблемы /; Под общ. ред.: А. И. Королева. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. 151 с.
2. Высочайше утвержденное Положение о выборах в Государственную думу от 3 июня 1907 г. *Полное собрание законов Российской империи*. Отд-ние 1-е. СПб. 1910. Собр. III. Т. XXVII. С. 321–335.
3. Ерошкин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во «Высшая школа», 1983. 352 с.

4. Коркунов Н. М. Русское государственное право. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1909. Т. II. Часть особенная. 747 с. URL: http://www.consultant.ru/edu/student/download_books/book/korkunov_nm_russkoe_gosudarstvennoe_pravo_tom_ii_chast_osobennaya/ (Дата звернення 07.08.2021)

5. Манифест «О роспуске Государственной думы, о времени созыва новой Думы и об изменении порядка выборов в Государственную думу» от 3 июня 1907 г. *Полное собрание законов Российской империи*. Отд-ние 1-е. СПб. 1910. Собр. III. Т. XXVII. С. 319–320.

Серік О. О.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

РОК-Н-РОЛ ЯК ВИЯВ «ЗАХІДНОЇ» САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ РАДЯНСЬКОЇ МОЛОДІ В 1960-1980-Х РОКАХ

Науковий керівник – доцент кафедри історії України І.С. Мартинова

Актуальність. Відносини Радянського Союзу з західними країнами завжди були неоднозначними й особливо це стосувалося культури. Радянські політичні діячі переходили від відкритої ворожості до капіталістичного Заходу до активної взаємодії із ним. Наприкінці сталінської епохи, шанувальники джазової музики, західного мистецтва і літератури, а також західної моди зазнали тиску як «ідолопоклонники Заходу». Молоді «ідолопоклонники» західної моди «одержимі стилем» або *стиляги*, як їх називали, стали мішенню ідеологічних атак (Ципурський, 2008). Однак після «відлиги» радянські лідери все ж розширювали контакти із Заходом, щоб продемонструвати прогресивну

роль соціалізму на світовій арені. Тому, вивчення даної тематики є актуальним на сьогодні.

Метою статті є дослідження причин та особливостей популярності рок-культури у радянської молоді.

Певний рівень взаємодії з Заходом зробив доступними деякі західні фільми, рок-музику, а також деякі зразки західної моди на кшталт джінсів. Серед молодих радянських громадян виник вимріяний образ Заходу. Як зазначив етнограф Олексій Юрчак, цей «уявний Захід» сприяв підтриманню пізнього радянського соціалізму, бо дав молодим громадянам можливість збагатити своє особисте життя, не кидаючи виклик комартії й державним установам (Юрчак, 2006).

Одним із напрямків взаємодії з Заходом став рок-н-рол. Виникнення рок-н-ролу пов'язують з ім'ям співака Елвіса Преслі. З Америки рок-н-рол потрапив до Європи. Талановиті молоді музиканти-аматори (зокрема, англійська Група «Beatles») надали рок-н-ролу нові риси і багато в чому змінили вигляд молодіжної поп-музики 60-70-х років XX ст., яка незабаром отримала назву рок-музики або просто-рок (Гаранян, 1987: 581). Хвиля поклоніння групі «Beatles», що захлеснула молодь Заходу в 1960-х роках., так звана рок-лихоманка, дійшла і до СРСР.

Початок історії вітчизняної рок-культури пов'язують з VI Всесвітнім фестивалем молоді та студентів, що проходив у Москві з 28 липня по 11 серпня 1957 р.. На фестивалі звучали популярні у всьому світі танцювальні мелодії, в тому числі «Rock around the clock» у виконанні «електричного ансамблю». Популярна танцювальна музика не тільки увійшла в життя радянської молоді, а й отримала подальший розвиток.

Формуючись в нових умовах, молодь все більше вбирала результати змін. Естетичне освоєння людиною мінливої дійсності призводило до створення нових художніх цінностей, що вступали в конфлікт з колишніми системами оцінок. Новітні досягнення в області електротехніки, винахід звукозаписної апаратури дозволяли створювати нову музику. Саме рок зі своєю новою

музичною мовою стає в 60-і рр. музикою, що втілює думки і почуття молодих людей, так званим музичним ідеалом молоді. Небачені раніше технічні можливості відкрили шлях для розробки музичної мови, відповідної сучасним обставинам (Запесоцький, 1994: 104).

Захоплення молоді англійською групою «Beatles» породило появу самодіяльних груп (рок-, поп-, біт-груп). Незабаром, цей рух набув масового характеру, кількість груп росла і поширювалася по всій країні, концентруючись в Москві, Ленінграді, Києві та інших великих містах. Таким чином, в 1960-і рр. почався стихійний процес формування майбутніх рок-музикантів, які демонстрували свої емоції, почуття, енергетику, повторюючи улюблені пісні зарубіжних кумирів. Вони були відданими шанувальниками англо-американського року, хотіли грати західну музику якомога ближче до оригіналу, старанно копіюючи кожен звук, тембр кожного голосу, часом з погано вимовними англійськими текстами.

Записи зарубіжних звукозаписних корпорацій були недоступні, а вітчизняна фірма “Мелодія” не видавала альбоми зарубіжних рок-музикантів, тому такі біт-групи (рок-групи) частково компенсували музичний голод молодіжної аудиторії.

Перші вітчизняні рок-композиції виражали соціальну психологію певних верств західної молоді. Причину цього феномену знаходять у спільності ціннісних основ західної та вітчизняної рок-культур, серед яких називають збільшення частки молоді в загальній масі населення планети, кризи традиційних механізмів соціалізації молоді, ослаблення ролі сім’ї у формуванні дитини, соціальний протест проти істеблішменту.

Розуміючи силу впливу нових музичних віянь на формування світогляду молодих радянських громадян, органи влади стали приділяти особливу увагу роботі з громадськими організаціями та фахівцям з різних галузей культури. Так, Ленінградське відділення Спілки композиторів (ЛОСК) визнавало, що інтерес до західної естрадної музики серед молоді великий, що «її приваблює ця екзотика», що стандартні радянські пісні не відображають ідеї сучасності.

Вони висловилися за необхідність критично використовувати все нове в музиці, що з'являється за кордоном. Під час обговорення роботи секції масових жанрів члени ЛОСК пояснювали феномен нових музичних явищ невдачами композиторів у сфері естрадно-танцювальної музики. У рок-н-рол треба “втручатися” вже тільки тому, що він тісно пов’язаний з вихованням естетичних смаків молоді. Було рекомендовано, по-перше, відкривати спеціальні естрадні навчальні заклади, щоб готувати професіоналів для виконання таких композицій в кафе, ресторанах і танцмайданчиках, по-друге, налагодити виробництво джазових платівок.

Початок 1970-х рр. визначається в історії року як роки його активності. Молодь об'єдналася навколо року, танцю, джазу. У цей період з'являються нові групи: «Зелені мурахи», «Слов'яни», «Мідний вершник».

Як пригадує один джазовий музикант, котрий свого часу організовував одну з перших українських рок-груп у Львові, майже кожен завод або державне підприємство на початку 1970-х років мали аматорські рок-гурти, які грали джазову і легку музику і прийшли на зміну духовим оркестрам. Рок-музикант Олександр Балабан в інтерв'ю розповідав про підтримку вокально-інструментальних ансамблів (ВІА) з боку держави. До досягнень ВІА слід віднести альбоми Давида Тухманова «Який прекрасний цей світ» (1970) і «По хвилі моєї пам'яті» (1976), що стали першими концептуальними альбомами. Великі музичні фестивалі, який організовував комсомол – «Львівська Весна» та «Львівська Осінь», давали молодим рок-гуртам нагоду грати перед аудиторією.

Проте ВІА стикалися зі значними обмеженнями на своїх виступах. При поданні обов'язкових репертуарів в державні органи, вони повинні були довести, що щонайменше 80% їхньої музики було написано професійними радянськими композиторами, членами Спілки Композиторів. Той факт, що Міністерство культури України перебувало у підпорядкуванні Міністерства культури СРСР робив такий контроль ще суворішим. Були способи обійти контроль: професійний композитор міг би підписати своїм іменем твір рок-музиканта, або просто не слідувати програмі під час туру.

Рок-музика головним чином обмежувалася російськомовним середовищем. Аж до середини 1980-х років молоді українці у Львові вважали українську мову несумісною з рок-музикою, вони вважали російськомовні групи в Ленінграді єдиним джерелом свого (тобто, радянського) року.

1980-рр., незважаючи на масовану антирокову кампанію, що починалася в країні, по праву можна назвати «золотими роками» рок-музики. На тлі заборон і часом прямого цькування музикантів і підтримуючих їх рок-журналістів відбувається справжній розквіт рок-руху. Захоплення рок-музикою прийняло масовий характер, особливо віддані фанати поголовно потрапляють в «чорні списки». Молоді і дуже талановиті рок-музиканти змушені обмежити свою концертну діяльність. Так, наприклад, з березня 1984 р. по травень 1985 р. в Москві не пройшло жодного справжнього рок-концерту. Рок-життя звелася до квартирних концертів і, природно, активного звукозапису. Остаточна легалізація рок-музики відбувається в роки перебудови (Ріш, 2016).

Висновки одним із способів самовираження радянської молоді став рок. Причинами цього можна назвати наступне: 1) відкриття «залізної» завіси після смерті Сталіна та збільшення зв'язків із західними країнами; 2) зростання технічного рівня музикантів і активна взаємодія рок-музики з іншими музикальними формами, що призвели до ускладнення музичної мови, появи хард і арт-року; 3) посилення тенденції до виконання тільки власних творів; 4) початок перестановок у складах і формування «зоряного» статусу окремих груп з усіма наслідками рок-культу: неадекватна поведінка глядачів на концертах, поява фанатів. Вони жили конкретним моментом, а не розробляли політичну програму на майбутнє, воліли дистанціюватися від політики, а не займатися чи боротись із нею. Відмова змінити світ традиційно революційним шляхом привела до того, що розбишаки стали героями.

Список використаних джерел

1. Гаранян Г., Медведєв А. Рок-Музика. Радянський джаз. М., 1987. 323с.

2. Запесоцький А., Бурлака А. В ритмі епохи: нариси історії музики «рок». СПб., 1994. 420с.
3. Ріш В. Лише рок-н-рол? Рок-музика, хіпі та міські ідентичності у Львові та Вроцлаві, 1965-1980. *Міжнародний інтелектуальний часопис «Україна модерна»*. 2016. URL: <https://uamoderna.com/md/risch-hippies-lviv-wroclaw> (Дата звернення: 27.10.21)
4. Ципурский Г. Громадянство, девіантність та ідентичність: радянські молодіжні газети як агенти соціального контролю в кампанії дозвілля епохи відлиги. 2008. Том 49 (4). С. 629-49.
5. Юрчак О. Уявний захід: Світ пізнього соціалізму. Все було вічно, поки його не Стало: Останнє Радянське покоління. Прінстон і Оксфорд: Видавництво Прінстонського університету. 2006. С. 158-206.

Сириця Д. Р.

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ АВТОНОМНОГО УСТРОЮ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В 1900-1914 РР.

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент О.М. Олійник

Актуальність теми. У сучасних умовах становлення України як правової держави вкрай важливого значення набуває вивчення історичного досвіду державотворення. Австрійська, а після 1867 р. Австро-Угорська монархія з її адміністративним апаратом та широким спектром автономних інституцій стала політичним та правовим притулком для багатьох національних меншин, а у випадку Галичини – можливістю для «українського національного проєкту».

Стан дослідження. Питанню формування політичного та правового становища в період перебування українських земель у складі Австро-Угорської імперії були присвячені праці таких науковців як: І.Ю. Настасяк, Я.Й. Грицака, Л.М. Ілина, І.М. Заріцької, І.С. Лісна, С.А. Макаруча, О.І. Мікули, М.В. Никифорак, В.П. Питльованої, Н. Панич, О. Г. Аркуши, І.П. Чорновола, М.М. Мудрого.

Виклад основного матеріалу. Західноукраїнські землі у результаті трьох поділів Польщі потрапили під владу Австрійської імперії. Це визначило траєкторію руху цих земель в бік австрійської системи права. Перебування Східної Галичини, Буковини і Закарпаття більше століття під владою іноземних держав вражає вплинуло на політико-правову думку та психологію етнічного українського населення. Основним джерелом права в Австрійській імперії на початок ХХ століття залишався австрійський закон. Австрійське право в цей час чітко поділялося на галузі, які динамічно та самостійно розвивалися (Никифорак, 2009: 31). Галицьке намісництво, яке очолював намісник, що призначався безпосередньо цісарем, який здійснював контроль і дотримання правопорядку по відношенню до австрійського законодавства, поділялося на департаменти, кількість яких протягом другої половини ХІХ ст. коливалася від 8 до 17. На початку ХХ ст. їх кількість зростає, і в 1908 р., галицьке намісництво налічувало 24, в 1910 р. – 25, а в 1912 р. – 37 департаментів (Лісна, 2001: 19).

В Австрійській імперії ще починаючи з кінця ХVІІІ ст. сильно посилюється процес централізації державного управління. Було створено достатньо ефективну систему управління підвладними територіями як у центрі, так і на місцях. Потрібно зазначити, що ще з початком ХІХ століття у Галичині урядовими колами здійснювалися спроби модернізувати суспільний і політико-правовий простір цих земель відповідно до загальноімперських структур: «Адміністративно-територіальний устрій Галичини і Буковини був організований на зразок існуючого у спадкових землях монархії, що давало австрійському уряду змогу здійснювати ефективне управління віддаленими

від Відня володіннями». Але остаточно місцеву систему управління було юридично оформлено в 1867 р. коли Угорщини отримала окремий, автономний статус. Проте й інші частини багатонаціональної імперії, як у випадку Східної Галичини, намагалися не відставати. Тому на підставі Крайового статуту від 26 лютого 1861 року в Галичині вже почав діяти Крайовий сейм (часто – Галицький сейм), а виконавчим органом в став Крайовий комітет. Саме Крайовий сейм відіграв найважливішу роль у становленні місцевого самоврядування. Його кількісний склад, що визначався крайовим статутом і положенням про вибори від 26 лютого 1861 р., проіснував з незначними змінами аж до 1914 р. На підставі ст. 3 початкової редакції статуту сейм складався з 9 вірилістів: 3 львівських архієпископів (греко– і римокатолицького та вірменського обрядів), 4 єпископів (2 перемиські, 1 станіславський і 1 тарновський) та двох ректорів університетів (Львівського і Краківського); всі інші депутати обиралися в куріях: великої власності – 44, торгових і промислових палат – 3, міст – 20 і сільських общин – 74 (всього 150 чоловік). Наприкінці існування галицький сейм налічував 161 члена і складався з 12 вірилістів та 149 депутатів, обраних в куріях (Лісна, 2001: 23). Найголовнішими питаннями, що виносилися на розгляд сейму були дрібні господарські справи. Крім того, сейм формально здійснював контроль над діяльністю намісника Галичини. Однак межі і можливості цього контролю були сильно обмежені. Що ж стосується Крайового комітету, то він створювався за головуванням маршалка (який обіймав посаду керівника сейму) з шести членів, які обиралися сеймом та очолювали 6 департаментів і з допомогою численного бюрократичного апарату керували роботою багатьох відділів, комісій та бюро. У галузі місцевого самоврядування сейм і крайовий комітет здійснювали нагляд за повітовими, міськими і сільськими радами та їх виконавчими органами.

На початку XX століття у Галичині було створено два вищі крайові суди – у Львові (для Східної частини) і Кракові (для Західної частини). Створення на території одного «Коронного краю» двох вищих крайових

судів було результатом національних вимог галицьких українців стосовно поділу її територій на українську та польську та частини. Проте цей поділ був проведений лише в судовій організації, незважаючи на часті обіцянки з боку австрійського уряду.

Насамкінець окремо потрібно зупинитися на виборчому праві. Позаяк воно було відображенням того, наскільки автономний устрій краю відповідав цьому статусу та давав фактичні дивіденди та преференції населенню. Законом від 26 січня 1907 р. в Австрії було запроваджено загальне виборче право, але воно було цензовим (тобто залежало від фактичного розміру наявного майна), а тому за такої системи надалі забезпечувало привілеї польських і німецьких правлячих кіл. В той час, як від німців один депутат обирався на 43 тис. чоловік населення, від поляків один депутат обирався на 51 тис. чоловік, то від українців аж на 105 тис. чоловік населення (Лісна, 2001: 17). Запровадження загального виборчого права мало змінило криваву австрійську виборчу практику і безправне становище народних мас Галичини. Так, в одному лише селі Горуцьку Дрогобицького повіту (тепер село Гірське Миколаївського району) під час виборів 1907 р. «...було вбито 4-х і тяжко поранено 6-х виборців. Причиною цього були зловживання виборчого комісара Зіжки. Коли селяни рішуче заперотестували проти безсоромного порушення їх виборчих прав, дрогобицький староста Ноель направив на допомогу комісарові, крім великої кількості жандармів ще й і військо...» (Kurjer Lwowski. 1907:1-2).

Висновки. Таким чином, розглядаючи питання про автономний статус Східної Галичини можна чітко прослідкувати поетапну та поступову зміну австрійською владою системи управління у бік від центральних до місцевих пріоритетів. Галицький сейм, Крайовий комітет, окремі суди для кожної із частин Коронного краю – все це показники того, наскільки чітко в політиці австрійської адміністрації прослідковувався давній римський принцип: *divide et impera* (розділяй і пануй). Постановка ж питання чи була (а якщо так, то

наскільки) в цьому відношенні Східна Галичина колоніальним додатком з колоніальною системою управління потребує окремих наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Лісна І.С. Становлення державності в Галичині (1918-1923 рр.): монографія. Тернопіль, 2001. 92 с.
2. Никифорак М.В. Державний лад і право на Буковині в 1774–1918 рр.: монографія. Чернівці, 2000. 279 с.
3. Петрів Р. Право Австрії та Східної Галичини (70-ті роки XVIII ст. – 70-ті роки XIX ст.). *Право України*. 2000. № 6. С. 117–118.
4. Петрів Р. Східна Галичина у складі Австрійської імперії (історико-правовий аспект). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2009. 255 с.
5. Krwawe rozruchy wyborcze. *Kurjer Lwowski*. 1907. №243. С. 1–2.

Сопельняк А. С.

аспірант спеціальності 032 «Історія та археологія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

АРХЕОЛОГІЧНІ ПАМ'ЯТКИ ПРИЧОРНОМОРСЬКИХ СТЕПІВ VI–XV СТ. В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ЯРОСЛАВА ДАШКЕВИЧА

У 1970-х рр. вчений увагу вченого привертає дослідження кам'яних баб причорноморських степів, а саме антропоморфні кам'яні скульптури, що в кінці VI ст. і до середини XV ст. встановлювалися на степових просторах Східної Європи (у т. ч. Північне Причорномор'я) на честь загиблих знатних представників кочових тюркських народів.

Поштовхом до вивчення цієї теми стало листування з Е. Триярським, який багато років цікавився тюркськими скульптурами. В листі від 30 жовтня 1974 р.

Дашкевич пропонує спільно працювати над даною проблемою. Історик запропонував використати петрографічний аналіз для визначення місцевостей, де розташовані пам'ятки. Наступні кілька років Е. Триярський разом з Я. Дашкевичем проводить пошуки у причорноморських степах, вивчають колекцію із 60 одиниць у Дніпропетровському краєзнавчому музеї, та в заповіднику «Асканія-Нова», опрацьовують відповідну літературу в Варшаві. Зібраний матеріал мав бути опублікований в циклі спільних з Е. Триярським статей на тему кам'яних баб. В жовтні – листопаді 1976 р. беруться до написання окремого видання у вигляді книги-каталогу з ілюстраціями (Дашкевич, 1990: 28).

За 1977 р. було написано текст каталогу. У ході його підготовки Я. Дашкевич було запропоновано використати термін «причорноморський степ», а не «російський», який не відповідав історичним реаліям. Також, за його переконання, необхідно вживати не «половецькі кам'яні скульптури», а «тюркські», адже вони за етнічною належністю були не лише половців, а й протоболгар, печенігів, татар та інших (Дашкевич, 1982: 18).

1978 р. пройшов у редагуванні каталогу, узгодженні авторських позицій обох авторів, написанні анотацій до роботи, укладанні покажчиків тощо. Останні виправлення до майбутнього каталогу Я. Дашкевич вніс аж 1980 р., перебуваючи на лікуванні в Моршині. Однак дана монографія побачила світ лише у 1982 р.

Об'єктом розгляду автори обрали кам'яні статуї тюркських народів причорноморського степу. Е. Триярський написав перший (вступний) розділ. Автор показує проблематику дослідження кам'яних баб євразійських степів у порівняльному контексті, сходознавець порушує питання джерельної бази дослідження, типологічні класифікації, кількості й колекцій тюркських кам'яних баб, значення порівняльних досліджень істориків та археологів XIX-XX ст., особливості зображення померлих, питання термінології, статі, портретних тенденцій, предметів на скульптурах тощо (Дашкевич, Триярски, 1982: 23-24).

Ярослав Дашкевич у другому розділі, який вміщує в себе п'ять параграфів, викладає свої спостереження й аргументи щодо етнічної атрибуції кам'яних баб Східної Європи. Автора цікавить проблема збереження та охорони археологічних споруд на даній території у XIV–XX ст. Кількості кам'яних фігур присвячено весь другий параграф розділу. Далі науковець торкається питання ареалу розташування та поширення баб у Східній Європі, а також їх типології.

Третій розділ, також написаний істориком, стосується безпосередньо колекції кам'яних скульптур в заповіднику «Асканія-Нова» (Дашкевич, Трыярски, 1982: 207). Ярослав Дашкевич, окрім нарису історії самого заповідника та збірки баб, здійснює науковий опис місцевості заповідника та підбиває підсумки археологічно-петрографічного дослідження (дані петрографічного аналізу оформленні як додаток роботи). Описана ним колекція нараховує 17 скульптур, 7 із яких уперше вводяться в науковий обіг Ярославом Романовичем. Дашкевич стає першим організатором петроархеологічного дослідження кам'яних баб із Асканії-Нова (раніше не проводилися).

Головні висновки праці Я. Дашкевича та Е. Триярського зводяться до низки принципових положень. Ярослав Романович вважав, що кількість баб у період припинення їх встановлення була значно більшою (в десятки разів), ніж в останні два століття, коли вони були зафіксовані в писемних джерелах (Дашкевич, Трыярски, 1982: 146). Ареал поширення кам'яних скульптур протягом століть під впливом антропогенного чинника кардинально змінилося. А тому відсутність баб, яка помічена на окремих територіях, ще не доводить, що там їх не було раніше стверджує історик.

Натомість місця великого скупчення фігур, про які відомо з писемних свідчень, переважно показують випадковість, яку можливо пояснити пізнім господарським освоєнням даних теренів. Важливим результатом є спроба підрахувати збережених і зазначених у літературі кам'яних баб та їх гіпотетичну кількість на середину XIV ст., коли їх було припинено встановлювати (Дашкевич, 1979: 326).

У процесі роботи над даною тематикою істориком було складено картотеку баб на підставі досліджень (польових), які під його керівництвом проводилися у Дніпропетровській, Кіровоградській, Черкаській та Херсонській областях. Згідно з його підрахунками, писемні джерела фіксують близько 1650 таких статуй, з яких до наших днів зберіглося не більше 730.

До 80-х рр. XVII ст., а саме до початку приєднання степової території до Російської держави, на території налічувалося не менше 30 тис. кам'яних баб, а в тій частині степу та лісостепу, що перебувала під контролем Польщі чисельність фігур складала до 10 тис. Отже, загальна кількість таких скульптур в ареалі поширення станом на середину XIV ст. становила приблизно 40 тис (Дашкевич, Трыярски, 1982: 211).

Ретроспективна реконструкція території розповсюдження тюркських баб, яку зробив вчений на підставі збережених екземплярів та за джерельними відомостями кінця XVIII – XX ст., дала змогу визначити межі поширення в південно-західному напрямку (Південне Подунав'я, Дністрово-Дніпровське межиріччя), західному (Поділля, середнє правобережжя Дніпра, середнє лівобережжя Дніпра) та північно-східному (Поволжя), південному (Північний Кавказ і Крим) та окреслити приблизний ареал їхнього місцезнаходження у вигляді неправильного чотирикутника зі сторонами в 750 км (Подунав'я / Поділля), 1200 км (Передкавказзя / Подунав'я), 1500 км (Поділля / Прикам'я), 1500 км (Прикам'я / Передкавказзя).

Ярослав Дашкевич аргументовано критикує існуюче до того часу твердження щодо «віднайдення» фігур тільки на Лівобережній Україні і вказує на необґрунтованість моноетнічної атрибуції, а саме поширення на землях розселення лише одного тюркського етносу. Тюркські скульптури, розповсюджені на значній території Східної Європи, були спадщиною багатьох народів (Дашкевич, Трыярски, 1982: 113).

Історик взяв до уваги типологічні, територіальні та хронологічні складові (без семантики), запропонував і дотепер найбільш повну схему класифікації антропоморфних фігур Північного Причорномор'я, виокремивши серед них

шість типів: енеолітичні антропоморфні стели, т. зв. скіфські статуї, античні статуї, слов'янські статуї, кавказькі статуї, тюркські статуї (Дашкевич, 1986: 27).

Останню групу кам'яних баб, зважаючи на наявність чи відсутність посудини в руках і спосіб зображення голови, вчений поділив на три генетично пов'язаних види (Дашкевич, 1986: 27):

- 1) стовпоподібні статуї з однією головою;
- 2) скульптури з головою та складеними руками, але без посудини;
- 3) «класичні» статуї з посудиною перед пупком.

Однак чи не головним висновком, якого дійшов Ярослав Романович, вивчаючи тюркських кам'яних баб причорноморських степів, стала етнічна атрибуція антропоморфних скульптур. Історик переконливо доводить, що кам'яні баби були розповсюджені на значно більшій території, яка виходила далеко поза Дешт-і-Кипчак і на якій одночасно або в різний період жили кілька тюркських народностей – протоболгари, печеніги, торки, половці й татари (Дашкевич, Трыарски, 1982: 223). А ідентичність інвентарю в похованнях з елементами інвентарю скульптур є, на думку сходознавця, відносністю, адже в археологічній науці не вироблена чітка класифікація поховань кочівників та критерії, за допомогою котрих вдалося б відрізнити протоболгарські могили від печенізьких, торські від половецьких та ін.

Загалом, наводячи головний висновок свого дослідження та роботи над тематикою кам'яних баб причорноморських степів, вчений зазначав, що критичне використання різних видів джерел і відомостей (археологічних, етнографічних, географічних і демографічних, писемних) приводить до єдино можливого висновку, що кам'яні баби тюркського типу встановлювалися на просторах Східної Європи на честь знатних представників кочового суспільства протоболгарами, печенігами, торками, половцями, ранніми монголо-татарами, можливо, й іншими народами в VI–XV ст.

Список використаних джерел

1. Дашкевич Я. Р. Кам'яні баби Середнього і Нижнього Подніпров'я. (Питання семантики). *Збірник рефератів доповідей Обласної науково-практичної конференції з історичного краєзнавства*. Дніпропетровськ, 1990. С. 28-30.
2. Дашкевич Я. Р. Новообнаруженные каменные бабы в Аскании-Нова. *Археологические открытия 1978 года*. Москва, 1979. С. 326-327.
3. Дашкевич Я. Р., Трыярки Э. *Каменные бабы причерноморских степей*. Институт истории материальной культуры ПАН. Вроцлав, 1982. 231 с.
4. Дашкевич Я. Р. Тюркские каменные изваяния – проблемы ретроспективного изучения на восточнославянском материале. *Историко-культурные контакты народов алтайской языковой общности: Тез. докл. XXIX сессии постоян. Междунар. алтаист. конф. (PIAC) (Ташкент, сент. 1986 г.). I. История, литература, искусство*. Москва, 1986. С. 27-28.

Толстой О. А.

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ХАРКІВСЬКОГО ЛЮБИТЕЛЬСЬКОГО ТЕЛЕЦЕНТРУ В 1951 РОЦІ

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О. С. Гончарова

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди Телебачення зараз увійшло в кожен будинок. Це своєрідне вікно у світ. Сучасна людина, переглядаючи загальноосвітні програми, дізнається про події, що відбулися в країні та в світі, відпочиває, переглядаючи улюблені розважальні програми і серіали. Однак, ще нещодавно, в республіках колишнього Радянського Союзу було лише три станції телебачення – у Москві,

Ленінграді та Києві. Харків став четвертим містом у СРСР де в 1954 р. з'явився телевізійний центр. Ця подія стала можливою лише завдяки тому, що з ініціативи харківських радіолюбителів у 1951 р. було створено аматорський телецентр. Попри важливість цієї події у науковій літературі її вивченню приділяється незначне місце.

Метою публікації є дослідження історії створення любительського телецентру у м. Харкові.

Харківські радіолюбителі вперше побачили електронне телебачення влітку 1939 року в Москві, коли їх запросили на екскурсію як активних учасників 4-ї заочної радіовиставки. Як згадує В. С. Вовченко, який був серед членів цієї групи: «Найяскравішим враження тих днів була екскурсія на Шаболовку, де знаходився перший багаторядковий Московський телевізійний центр, що вів передачі на ультракоротких хвилях. Звідси в ефір транслювалися бесіди, концерти, кінофільми. Радіус дії телецентру обмежувався лише столицею» (Вовченко, 1998). Однак, ще більше вразили роботи московських радіолюбителів – їх саморобні, непоказово оформлені, проте чудово працюючі телевізори. З такими яскравими враженнями від побаченого повернулися вони додому. Однак у Харкові не було на той час телецентру, що не давало їм можливості випробувати свої сили у створенні телевізора.

«Якщо можна виготовити телевізор, – розмірковував харківський радіолюбитель – інженер В. С. Вовченко пізніше, – то обов'язково зуміємо збудувати телевізійний передавач» (Вовченко, 1998). Ці думки він висловив у своєму виступі на засіданні ради Харківського обласного радіоклубу, яке відбулося наприкінці 1939 р. Цю ідею підтримали радіоаматори Столяров, Булатников, Опарін, Кондибей. Були й противники цієї ідеї. Вони приводили досить слушні аргументи проти будівництва малого любительського телецентру: величезні витрати, труднощі технічного характеру. Однак більшість членів клубу висловились за будівництво телецентру (Шапран, 2000). Разом взялися за справу. Почали вивчати теорію цього питання. Були зроблені й перші практичні кроки. У 1940 р. радіолюбителі Харкова звернулись з

проханням до Всесоюзного радіокомітету надати підтримку в будівництві телецентру, встановленні апаратури системи Брауде для демонстрації кінофільмів (Воробьев, 1951). В цей же час трест «Связьпроект» завершив розробку генерального плану радіофікації Харкова, яким передбачалося будівництво в місті потужного телевізійного центру [4]. Однак розпочалася війна яка відтермінувала обидва ці задуми на 8 років. Більшість членів радіоклубу пішли на фронт.

У 1947 році, коли Харків ще лежав у руїнах й мережа електропостачання була відновлена лише частково, викладач Харківського політехнічного інституту І. Терген'єв та студенти цього вишу Дворніков, Токарев і викладач технікуму зв'язку В. Рязанцев, інженери з різних підприємств міста Анатолій Хроморв, Федір Маколов, Володимир Ісаєнко, Всеволод Столяров, Олексій Будніков й багато інших, на чолі з інженером Володимиром Вовченко знову повернулися до ідеї будівництва телецентру (Вовченко, 1998). На одному із засідань обласного радіоклубу ДТСААФ у жовтні 1947 року гурт активістів запропонував проект створення аматорського телецентру. На розширеному засіданні ради харківського обласного радіоклубу, на якому інженер-радіолюбитель Володимир Семенович Вовченко виступив з доповіддю про можливість створення малого телевізійного центру в м. Харкові, після всебічного обговорення і з'ясування можливостей, задум ентузіастів було підтримано. Складну задачу вирішили спростити за рахунок зменшення радіусу дії телевізійного центру до 20 кілометрів, що дозволяло проектувати передавач потужністю 200 кВт. Щоб не будувати студію, довелося демонструвати кінопрограми однією камерою. Щоб досягти високої якості передач вибрали так звану прогресивну розверстку з чіткістю 320 рядків (Победа, 1951).

Невдовзі на 7-й Всесоюзній радіовиставці вони вже демонстрували перший блок майбутнього телецентру – блок формування імпульсів. Журі високо оцінило роботу харківських радіолюбителів-конструкторів (Воробьев, 1951). Отримавши перемогу на виставці учасники клубу ДТСААФ ще з більшим ентузіазмом розпочали будівництво устаткування для телевізійного

центру. Вони розробили конструкції передавача сигналів зображення, устаткування центральної апаратної та кінопроекційної камери. Для ентузіастів телецентру розпочалась кропітка підготовча робота. Вечорами, дискутуючи розробляли схеми звукового передавача та передавача зображення. Чим більш конкретними ставали обриси майбутнього телецентру, тим гостріше поставало питання – чи зможуть вони власними силами впоратись з цією масштабною задачею. Ставало зрозумілим, що ця справа без залучення місцевої громадськості та державних органів виконана не буде. Радіолюбителі-активісти пішли на заводи, фабрики та установи. Вони читали лекції й проводили бесіди про телебачення, розповідали про його розвиток та про свій задум створити телецентр у Харкові. Ця ідея сподобалась багатьом, у радіоклубі навіть виникла секція «телевізійників», яка поповнилась новими учасниками.

Провівши підготовчу роботу група радіолюбителів звернулась до завідуючого промислово-транспортним відділом обкому партії Рубцова з проханням про виділення приміщення для встановлення телевізійного обладнання. Найбільш привабливою за своїм розташуванням та висотою будівлі була дзвіниця Успенського собору. Як згадував пізніше В. С. Вовченко: «Рубцов нас уважно вислухав, але ідею щодо собору відкинув, бо ця споруда перебувала в аварійному стані. Замість цього він порадив використати будинок Держпрому і обіцяв свою допомогу» (Вовченко, 1998).

Справа створення першого в країні малого телевізійного центру набула широкої підтримки харків'ян. Для телецентру було відведено три кімнати у найвищій будівлі Харкова – будинку Держпрому. Харківські підприємства: Харківський електромеханічний завод та «Трансзв'язок», у вільний час, за власною ініціативою виготовляли, підводили силові трансформатори та іншу апаратуру. Промартілі «Металопобутремонт» майстрували шафи для передавачів. Спеціалісти заводу металоконструкцій взяли участь у створенні складної антенної системи та сталевій 23-метрової вежі. Як писала в той час Літературна газета: «У роботі зустрілось немало труднощів. Великою перешкодою було будівництво щогли, яка дорого коштувала. Любителі

звернулись за допомогою до металістів міських підприємств. Працюючи в вихідні дні, вони побудували щоглу на даху самої високої будівлі» (Внимание, 1951). Харківська радіостанція допомогла придбати радіоматеріали, кабелі, різноманітні вузли вітчизняної та трофейної радіоапаратури. Турнікетна антена разом з висотою будинку висилась на 90 метрів, що давало змогу отримати чітке сприймання сигналу в радіусі 20 кілометрів.

Ідея радіолюбителів зацікавила державне та партійне керівництво, як міського так і обласного рівня. Найбільшу допомогу радіолюбителям надав перший секретар обкому Комуністичної партії України Микола Вікторович Підгорний (Шапран, 2000).

Не рахуючись з своїм вільним часом, радіолюбителі трудилися над створенням передавача. Під час розробки проекту ставилися такі основні завдання: радіус дії має бути не менш ніж 10-15 кілометрів, чіткість зображення – 200-250 рядків, вартість усієї цієї системи мінімальною (Вовченко, 1998). Активісти клубу ДТСААФ одночасно дбали і про телеприймачі, яких в продажу не було. Вони власноручно почали збирати телевізори, спочатку для себе, а потім і для своїх знайомих.

Особливо плідною була робота у 1949 році. «Якщо в листопаді 1949 року телевізійне зображення було не бездоганним, то на 1 січня 1950 року воно вже було задовільним, а 23 лютого того ж року досить якісним» – свідчить журнал «Радіо» (Победа, 1951). В грудні 1950 року почалися пробні передачі першого в Радянському Союзі радіолюбительського телецентру, виготовленого В. С. Вовченком, А. Я. Хромовим, В. Ю. Рязановим, А. Д. Буховцевим, А. А. Токаревим та ін. (Вовченко, 1998). Й 7 травня 1951 р. аматорський телевізійний центр розпочав свою роботу.

Таким чином, ідея створення телевізійного центру в Харкові виникла ще до війни, та здійснити її не вдалося. Більшість радіолюбителів пішли на фронт. В післявоєнні роки харківські радіолюбителі знов повернулись до своєї ідеї. Вони сконструювали обладнання, розробили схеми любительського телецентру і самі приймали активну участь в його будівництві. Ініціативу радіолюбителів

підтримали робітники ряду заводів міста Харкова. Вони в вільний від роботи час виготовляли складні деталі та вузли, допомагали їх встановлювати. Так, загальними зусиллями любительський телевізійний центр було відкрито.

Список використаних джерел:

1. Вниманіє, показує Харків!... *Літературна газета*. 1951. 6 лютого.
2. Вовченко В. С. «Ми були піонерами любительського телебачення». *Ленінська зміна*. 1988. 7 травня.
3. Вороб'єв М. Харківський малий телевізійний центр. *Красное знамя*. 1951. 31 березня.
4. Перемога Харківських радіолюбителів. *Радіо*. 1951. № 5. С. 22.
5. Шапран Л. І були ми «радіозрителями»... *Время*. 2000. 16 березня.

Хоменко В. В.

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Історія, правознавства та суспільствознавчі дисципліни)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РОЛЬ СТЕПАНА БАНДЕРИ У НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОМУ РУСІ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.В. Чернікова

Історія життя і боротьби Степана Бандери тісно пов'язана з історією становлення Української державності. Проте як прихильники, так і противники С. Бандери мають складнощі з відтворенням фактів його біографії, світогляду, ролі у національному визвольному русі. Степан Бандера – один з провідних

діячів українського національного руху, який представляв його праве радикальне крило у ХХ столітті. Частина Організації Українських Націоналістів, яка поділяла його погляди, називалася бандерівцями чи революціонерами ОУН.

Степан Бандера народився і виріс в священицькій родині. Батько був священиком, мати походила від родини Глодзінських (була донькою греко-католицького священика). Мати померла ще коли С. Бандера був дитиною, тому вихованням займалися бабуся і дідусь по лінії матері, оскільки родина була багатодітна, і батько не міг справитися з усіма дітьми. Старших дітей віддавав на виховання до своїх батьків або батьків дружини. Також відомо, що вся родина фактично постраждала від того, що С. Бандера з молодих років займався революційною діяльністю. Батько Степана був розстріляний в Києві, в липні 1941 р. без конфіскацій майна у зв'язку з відсутністю такого (так написали у вирoku). Його сестри провели 10-ліття в радянському ув'язненні, двоє братів загинули в німецькому концтаборі Аушвіц, від рук поляків, які вважали їх винними у тому, що організації С. Бандери вели боротьбу проти Польщі.

С. Бандера не належав до кола революційних теоретиків чи теоретиків націоналізму, і залишив невелику кількість письмових робіт та декілька інтерв'ю. Всі його праці зібрані у книзі «Перспективи Української Революції» (Чайковський, 1978), яка має декілька перевидань. Він бачив Україну державною, яка буде об'єднувати всі ті землі, де український етнос є переважаючий за своєю кількістю, що окреслилось словом соборність. Ця держава мала здобути повну незалежність від своїх сусідів (Росії, Польщі та ін. держав), стати самостійною.

Держава мала бути доволі соціальною: в державі повинні забезпечуватися соціальні гарантії населення. В державі церква, з допомогою держави, повинна стати єдиною українською помісною, але відділена від держави. В державі передбачалося повна реорганізація системи освіти, системи економіки на базі приватної, державної і колективної власності. Бачення держави відповідало

основним базовим поняттям, які в економіці сповідував націоналізм 1920-40-х років.

Найбільш показовим у ставленні С. Бандери до національних меншин є інструкції для підпілля ОУН – «Боротьба і діяльність під час війни» (Український історичний журнал, 2000), складені в квітні – травні 1941 р. за безпосередньої участі С. Бандери у Кракові. В цих інструкціях передбачалося наступні речі: до поляків С. Бандера і його найближче оточення закликали ставитися насамперед як до українців римо-католиків, які в подальшому будуть асимільовані. Суспільні лідери мали бути усунуті, а основний масив селян-поляків мав перетворитися на українців римо-католиків. Приблизно таке саме ставлення було і до російської меншини, яку бандерівці вважали за необхідне в майбутній українській державі асимілювати. Щодо євреїв, то ставлення мало бути дещо інакше. Планувалося, щоб євреї, які проживали на території України, були окремо від решти українського суспільства, жили своїми громадами, проводили власну економічну і соціальну діяльність. Асиміляція не передбачалася, але від них вимагалось бути лояльними до майбутньої української держави. Це було основною умовою права їхнього проживання в цій державі.

Будь-яка людина, яка веде революційну діяльність з застосуванням сили, може бути окреслена і як революціонер, і як терорист. Якщо взяти за основу, що терор – це жах, то діяльність покликана на те, щоби навести жах на населення, на суспільство. ОУН самі розглядали свої військові та бойові акції як замах, насамперед які повинні були сіяти терор не серед населення, а серед польської влади, котру ОУНівці вважали окупаційною (Ред. Посівнич, 2008).

ОУН розкололося в 1940-41 рр. на дві самостійні, і багато в чому контраверсійні організації, які перебували в протистоянні одна одній. Розкол відбувся тому, що він назрів ще в 1930-х роках, коли та частина ОУН, яка перебувала в Польщі і вела щоденну підпільну революційну боротьбу, все більше і більше наштовхувалась на нерозуміння і неприйняття тієї частини ОУН, яка перебувала в еміграції в Європі, і вела загалом спокійне теоретичне

життя. Тільки постать Євгена Коновальця – засновника і лідера ОУН, гальмувала свого часу цей розкол. З убивством Є. Коновальця радянськими спецслужбами, розкол ставав неминучим.

ОУН намагалася знайти порозуміння і підтримку в іноземних державах, котрі потенційно могли позитивно ставитися до створення української держави. В документах бандерівців від 1940-41 рр. чітко окреслено, що співпраця, чи будь-які взаємодії з Німеччиною можливі тільки у випадку визнання Німеччиною української держави, і позитивного ставлення до ідеї української держави. Якби того позитивного ставлення не було, то і про колаборацію в класичному розумінні не можна говорити. Можемо говорити тільки про пошуки зручного, потрібного зовнішньополітичного партнера, для реалізації української державницької ідеї.

С. Бандера провів більшу частину війни на східному фронті німецько-радянської війни, перебуваючи в концтаборі. 30 червня 1941 року оголошується акт незалежності. Вже 2 липня 1941 р. С. Бандеру вперше затримують у Кракові. Після допитів йому блокують виїзд до Львова і фактично беруть під домашній арешт в Кракові. Пізніше його переводять під домашній арешт в Берліні, із осені 1941 р. відправляють до Заксенгаузена – концтабору під Берліном, де утримувалися політичні в'язні. Бандера на всіх своїх розмовах з німецькими чиновниками і поліцейськими наголошував, що він є лідером українського націоналістичного руху, який своєю боротьбою за 20 років здобув собі право оголосити відновлення незалежності. Всіх лідерів та правителів німці відправляли у відповідний блок в концтаборі, який був для так званих ВІІІ персон, в якому утримувалися в дуже суворій ізоляції королі, прем'єри, міністри різних окупованих держав, і такі лідери національних рухів, як Бандера. С. Бандера, щоб дізнатися, що відбувається на волі, передавав своїй дружині різні записки в комірці сорочки, таким самим шляхом отримував зворотну інформацію про те, що відбувається в світі.

Звільнення С. Бандери було пов'язане із тим, що німецький вермахт був вибитий червоною армією з території України. Коли німці втратили контроль

над українськими землями, в німецькому політичному керівництві з'явилися думки про необхідність стимулювати національні рухи серед народів СРСР для того, щоби розвалити зсередини радянський союз. С. Бандеру оселили під домашній арешт, під наглядом коло Мюнхена, для того, щоби можна було схилити та переконати його до приєднання до Власівського комітету (комітет визволення народів Росії – орган керівництва російським антирадянським рухом за підтримки нацистської Німеччини), але С. Бандера не погодився. Врешті-решт він з-під цього нагляду втік. Пробирав перебратися на територію України; на межі Чехії і Польщі його просування в Україну зупинили кур'єри, які рухалися від Р. Шухевича (головний командир УПА у 1943-1950 рр.) на захід, і переконали, що прихід його в радянську Україну не дасть ніяких корисних плодів підпіллю.

В народі УПА отримала назву бандерівці, як весь цей підпільний рух, який складався із ОУНівської структури і підрозділів УПА, але С. Бандера пряму участь у цьому не брав. Очевидно, він був проінформований через підпільну передачу записок із території України. Однак, перебуваючи в майже повній ізоляції, зрозуміло, що С. Бандера впливати на формування УПА не міг на стадії її виникнення. У повоєнний час, С. Бандера зробив надзвичайно багато для того, щоби відновити свій контроль над ОУН, як керівника організації, і над її структурами в Україні. Проте, в силу того, що технічно зв'язок було дуже складно підтримувати, вплив С. Бандери був неймовірно обмежений.

З польськими спецслужбами С. Бандера контактував тільки тоді, коли його арештовували. Контактував з польською поліцією, контррозвідкою під час допитів. Судячи з того, що його двічі засудили до страти (повішання), ці контакти нічим не завершилися. Одна надзвичайно важлива риса – під час облави на українській академічний дім, С. Бандера був заарештований польською поліцією за день до вбивства міністра внутрішніх справ Польщі 1931-1934 рр. Броніслава Перацького. Надавши інформацію про Григорія Мацейка – члена ОУН, який убив Пірацького, С. Бандера міг купити собі свободу. Він цього не зробив, і пішов під шибинець, яку замінили на довічне

ув'язнення, в зв'язку з проханням колишніх польських революціонерів, які свого часу такими самими методами боролися проти інших держав, що Польщу поневолювали (Веденєєв Д. В., Лисенко О. Є., 2009).

З радянськими спецслужбами контакт відбувся тільки раз, коли С. Бандеру за наказом цих спецслужб вбили (15 жовтня 1959 року Бандера убитий в Мюнхені агентом КДБ СРСР Богданом Сташинським).

Отже, поступово суспільна думка про особу Степана Бандери відходить від стереотипів, що роками формувала радянська влада. Після проголошення незалежності багато молодіжних, політичних і громадських організацій названо на його честь, йому споруджують пам'ятники, проводять змагання на його честь, його іменем називають вулиці.

Список використаних джерел

1. Боротьба й діяльність ОУН під час війни (травень 1941 р.). *Український історичний журнал*. 2000. № 2. С. 129-137.
2. Бандера С. Перспективи Української Революції / Ред. Данило Чайковський, 1978. 641 с. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dxG7_qzIPbg&list=PL69LZ_bOUE4CWx-mYNCZdIBhLxe5ndO5w&index=2
3. Веденєєв Д. В. Організація українських націоналістів і зарубіжні спецслужби (1920 - 1950-ті рр.). *Український історичний журнал*. 2009. № 3. С. 132-146.
4. Життя і діяльність Степана Бандери: документи й матеріали / Редактор і упорядник Микола Посівнич. Тернопіль: Астон, 2008. С. 379 -380. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Posivnych_Mykola/Zhyttia_i_dialnist_Stepana_Bandery/

Целуйко А. О.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

«ПАЛЕСТИНСЬКА ХАРТІЯ» ЯК ПРОГРАМНИЙ ДОКУМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЗВОЛЕННЯ ПАЛЕСТИНИ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Л.М. Ямпольська

Важливою складовою сучасних регіональних і міжнародних відносин є питання взаємодії / конфліктності етносів і конфесій, а також територіальні суперечки, що їх супроводжують. Тема нашого дослідження є актуальною, оскільки аналізує питання про історичне право на Палестину між палестинськими арабами та євреями, що є предметом протистояння між Палестинською автономією та Державою Ізраїль.

Впродовж тривалого палестино-ізраїльського конфлікту було здійснено чимало заходів і підписано низку документів, метою яких було врегулювання складного протистояння, що має глибокі внутрішні і зовнішні корені. Одним із таких документів стала «Національна хартія народу Палестини» («Палестинська хартія») як політична програма Організації визволення Палестини (далі – ОВП), проєкт конституційного устрою Палестинської автономії, декларація прав і свобод палестинських арабів.

Завдання статті: проаналізувати історію прийняття, зміст і значення «Національної хартії народу Палестини» як програмного документу ОВП.

Для досягнення завдань автором використані загальнонаукові (аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення) та спеціально-історичні (порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний, історико-генетичний) методи дослідження.

«Національна хартія народу Палестини» (араб. «Аль-Міках Аль-Ватані Аль-Філістіні»), проголошена 1 липня 1968 року, стала програмним документом

ОВП, у якому було зафіксовано факт існування особливої національної спільноти – палестинського народу. В цьому документі була надана загальна характеристика майбутньої Палестинської держави та вказане історичне значення боротьби палестинського народу проти сіонізму як суспільно-політичної течії та єврейського націоналізму. Основний чорновий варіант «Палестинської хартії» був складений лідером палестинського опору, майбутнім головою ОВП Ахмедом Шукейрі у 1964 році, а проголошений 1 липня 1968 року в Бейруті як її остаточна редакція. Хартія декларує основні принципи відношення ОВП до арабської Палестини та Ізраїлю, палестино-ізраїльського конфлікту, проблеми палестинських біженців тощо (Benvenisti, 1982: 45).

Вперше Палестинська національна рада (далі – ПНР) – законодавчий орган ОВП, який представляє арабів, що проживають на території Палестинської автономії, Ізраїлю та за кордоном, була скликана у травні 1964 року в Східному Єрусалимі (422 депутати) (Абу Мазен, 1996: 24). На конференції ПНР були присутні представники від палестинських громад в Алжирі, Єгипті, на Західному березі р. Йордан, Йорданії, Іраку, Катарі, Кувейті, Лівані, Лівії, Секторі Гази та Сирії. На цій сесії було підтверджене рішення, прийняте в січні 1964 року на зборах арабських лідерів, ініціатива належала президенту Єгипту Гамалю Абдель Насеру. Заява про створення ОВП була оформлена 1 липня 1968 року на заключній сесії ПНР, головою ОВП став Ахмед Шукейрі (Дмитриев, 2007: 35).

Тоді ж і була прийнята «Національна хартія народу Палестини» – основний політичний документ палестинського національного руху. Первинний варіант хартії мав багато жорстких формулювань. Наступні сесії ПНР проводилися в Каїрі (1965 рік), Секторі Гази (1966 рік), Каїрі (1968-1977 роки), Дамаску (1979-1981 роки), Алжирі (1983 рік), Аммані (1984 рік), Алжирі (1988-1991 роки), Секторі Гази (1996-1998 роки) (Абу Мазен, 1996: 86).

У лютому 1969 року в Каїрі головою ОВП був обраний Ясір Арафат. У листопаді 1988 року Алжирська сесія ПНР прийняла Декларацію незалежності

арабської держави Палестини. Після укладення палестино-ізраїльської угоди в Осло на квітневій сесії ПНР було прийняте рішення вилучити з «Палестинської хартії» положення про відмову Державі Ізраїль у праві на існування, але формально у текст Хартії зміни внесені не були. 4 грудня 1998 року на сесії ПНР у Секторі Гази було анульоване положення «Палестинської хартії», що заперечувало право Ізраїлю на існування. У 2003 році головою ПНР став Салім Занун, членами ПНР були обрані 669 представників: всі 88 членів Палестинської законодавчої Ради, 98 представників населення окупованих палестинських територій, 483 представники палестинської діаспори) (Дмитриев, 2007: 32).

Аналізуючи положення «Палестинської хартії» (вона налічує 33 статті), візьмемо найголовніші та найважливіші для палестинців: «Палестина є історичною батьківщиною арабського палестинського народу і невід'ємною частиною історичної батьківщини арабської нації, а народ Палестини є складовою частиною арабської нації» (параграф 1); «Палестина в межах, визначених Британським мандатом, є неділимою територіальною одиницею» (параграф 2). Це означає, що двох держав – єврейської та арабської – на території Палестини бути не може. Ніяка частина її території також не може бути передана іншій державі.

Окремі параграфи Хартії присвячені самоідентифікації палестинських арабів та реалізації їхнього права на Палестину: «Арабський народ Палестини є легітимним хазяїном своєї батьківщини і має право сам визначати свою долю після звільнення своєї країни, за своїм вільним вибором і згодою» (параграф 3); «Ідентичність арабського народу Палестини є невід'ємною, сутнісною і природженою його властивістю, що переходить від батьків до дітей з покоління в покоління» (параграф 4); «Палестинцями вважаються арабські громадяни, що постійно мешкали в Палестині до 1947 року, незалежно від того, були вони виселені або залишилися там, усі народжені від палестинського батька після цієї дати в Палестині або за її межами також є палестинцями» (параграф 5).

«Палестинська хартія» проголошує: «Наш національний обов'язок – виховувати окремих палестинців в арабському революційному дусі» (параграф 7); «Збройна боротьба є єдиним способом звільнення Палестини. Це всеосяжна стратегія, а не тактичний момент» (параграф 9); «Постанови, що будуть відомі як Конституція Організації визволення Палестини, будуть додані до чинної Хартії» (параграф 32) (Национальная хартия народа Палестины).

Одним із найбільш жорстких, непоступливих параграфів Палестинської хартії вважають дев'ятий, який унеможливив переговори між палестинцями та ізраїльтянами. Палестинці вважають, що тільки збройна боротьба є єдиним способом визволення Палестини.

Таким чином, основне завдання «Національної хартії народу Палестини» – виховання палестинців в арабському революційному дусі. Цей історичний документ підтверджує, що народ Палестини знаходиться у стані національної боротьби за визволення Палестини. Основна місія арабських палестинців полягає в тому, що вони складають єдиний національний фронт, завданням якого є повернення втраченої батьківщини через збройну боротьбу. Параграфи Хартії включають три форми боротьби: інтервенцію (силове втручання), опіку, субординацію. Отже, основні положення «Палестинської хартії» присвячені самоідентифікації та вихованню патріотизму палестинських арабів – незалежно від віку і статі. Всі питання створення і збереження Палестинської держави мають визначати самі палестинці після визволення своєї землі від євреїв.

Правова полеміка щодо проблемних пунктів «Палестинської хартії» завершилася після того, як державне керівництво Ізраїлю видалило претензії до них із списку порушень угод палестинцями, складеного МЗС Ізраїлю в період «Другої палестинської інтифади» 2000-2005 років.

Список використаних джерел

1. Абу Мазен (Аббас М.) Путь в Осло: человек, подписавший соглашение, раскрывает тайны переговоров. М.: Институт изучения Израиля и Ближнего Востока, 1996. 307 с.

2. Дмитриев Е. Палестинский узел: к вопросу об урегулировании палестинской проблемы: Москва, «Международные отношения», 2007. 135 с.
3. Национальная хартия народа Палестины. URL: <https://www.migdal.org.ua/arab-israel/555/>
4. Benvenisti M. The West Bank and Gaza Strip Project. Washington, 1982. 45 p.

Цицхвая В. М.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності « Середня освіта (Історія)»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛІЗМУ НА ПОЧАТКУ XX СТ. ТА СТВОРЕННЯ ОУН

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент О.С. Гончарова

Аналіз походження та еволюції українського націоналізму обумовлює необхідність звернення до його витоків, що лежать в українофільстві XIX ст., яке з'явилося із прагнення до збереження української мови, літератури, самобутності та культури. Суспільно-політичного характеру український націоналізм набув на межі XIX–XX ст., що відбилось у прагненні населення до створення національної державності в тій чи іншій формі (від автономії до повної незалежності).

Широке поширення ці ідеї набули в Галичині, що входила до складу Австро-Угорщини, яка прагнула надати українському націоналізму антиросійський характер. З початком Першої світової війни на добровільній основі було створено легіон Українських січових стрільців, який одержав

бойове хрещення у боях з частинами 2-ї Кубанської козацької дивізії в Карпатах у 1914 р (Дзьобак, 2005: 118).

У період революції 1917 р. та громадянської війни виникли Українська Народна Республіка, Західноукраїнська Народна Республіка та інші державні утворення, які, втім, проіснували вкрай недовго. Громадянська війна завершилася перемогою більшовиків, і єдиною українською державною освітою залишилася Українська Радянська Соціалістична Республіка, а землі Австро-Угорщини, населені українцями, поділили між собою Польща, Чехословаччина та Румунія (Гаврилов, 2016: 101).

У 1920-і – 1930-і роки політичний процес в державах Центральної та Східної Європи (зокрема, у Польщі та Румунії) характеризувався стратегічним курсом на встановлення диктаторських режимів та прагненням до закритості суспільства та самодостатнього розвитку гомогенного «національного» співтовариства. Ці процеси позначалися на житті українських меншин, які опинилися в межах цих держав. Польські та румунські правлячі кола спонукали та примушували українців до інтеграції у відповідні держави, маючи кінцевою метою їхню національну асиміляцію. Протистояння українських еліт асиміляційному тиску оберталось на спроби етнічної самоізоляції у всіх сферах.

На фоні цього у 1920-х рр. серед представників української політичної еліти Західної України поширювалися думки, що потрібно вести активну роботу щодо виховання суспільства на засадах українського націоналізму. Водночас західноукраїнська молодь також звернулася до ідеології націоналізму, вбачаючи у ній світоглядну платформу, здатну мобілізувати населення для боротьби за українську незалежність (Гаврилов, 2016: 136).

28 січня – 3 лютого 1929 р. відбувся Перший конгрес українських націоналістів у Відні. У його роботі взяли участь представники Української військової організації, Союзу української націоналістичної молоді, Легії українських націоналістів, Групи української націоналістичної молоді і Союзу українських націоналістів у Німеччині, створеного в Берліні 25 червня 1928 р (Постанова, 1929).

Учасники Збору були персонально заприсяжені в новоутворену Організацію Українських Націоналістів (ОУН): «Перед Богом і перед Українською Нацією присягаю віддати всі мої сили в розпорядження Української Нації й Організації Українських Націоналістів! Присягаю, поруч з членами нашої організації, боротися за відновлення, зміцнення й поширення Незалежної й Соборної Української Національної Держави. Присягаю коритися всім наказам провідників нашої організації й не зраджувати організаційних справ. Знаю, що за зламання присяги, підлягатиму Судові нашої організації й найвищій карі (Постанова, 1929).

Робота відбувалася у режимі пленарних засідань та в комісії. Конгрес проголосив про створення ОУН та обрав керівництво у складі одинадцяти осіб: головою став Є. Коновалець, а до керівного апарату організації увійшли Д. Андрієвський, Ю. Вассиян, Д. Демчук, М. Капустянський, П. Кожевників, Л. Костарів, В. Мартинець, М. Сціборський, М. Кушнір, Я. Моралевич. Також конгрес затвердив Устрій ОУН та основні положення політичної, військової, економічної, культурної та ідеологічної доктрини ОУН (Касьянов, 2003).

Найголовнішим соціально-економічним вектором політики ОУН в аграрному секторі стало твердження, що сільське господарство має й надалі існувати, а державна влада має всебічно підтримувати інтенсифікацію та розвиток кооперацій сільських господарств (Політична програма, 1939: 29).

На думку ОУН у торгівельній політиці слід запровадити розподілення торгівельних операцій між приватним капіталом, державою та кооперацією, а держава зі свого боку повинна подбати про своєчасне забезпечення вітчизняними продуктами, а також застосування методу охоронно-сприяючого характеру (Політична програма, 1939: 29).

Найбільше постанов було щодо соціальної політики, тому доцільним буде виділити декілька з них: врегулювання взаємовідносин між соціальними групами населення; держава має дбати про співпрацю верств населення української нації; необхідне створення виборничих рад у державних та приватних промислових підприємствах; запровадження восьмигодинного

робочого дня; створення єдиної організації громадського забезпечення (Політична програма, 1939: 30).

У зовнішній політиці ОУН визначило 4 пункти, найбільш важливим, на нашу думку, став 3 пункт: відкинути традиційні методи орієнтування на країни-супротивниці і орієнтуватись на союзників, котрі вороже ставляться до ворогів українського народу (Політична програма, 1939: 30).

Керівництво організації вбачало розвиток культури у наданні свободи культурної творчості народу, відповідно до історичних традицій та вимог сучасності (Політична програма, 1939: 30).

Найважливішим пунктом проведення шкільної політики ОУН ми вважаємо надання державі можливості керування та догляду за шкільництвом для закладення націоналістичних ідей з дитинства.

У Постановах Великого Збору ОУН було підкреслено, що «український націоналізм – це духовний та політичний рух, що зродився з внутрішньої природи української нації. Нація – найвищий тип органічної людської спільноти, лише суверенна держава забезпечить тривалу активну участь у світовому середовищі. Через державу нація стає повним членом світової історії, бо лиш у державній формі свого життя вона посідає всі внутрішні і зовнішні ознаки історичного суб'єкта» (Політична програма, 1939: 31). У цій Постанові також наголошувалося на тому, що ОУН побудована на засадах: всеукраїнства, надпартійності і монархізму.

Таким чином, український націоналізм у своїй основі представляв суспільно-політичний рух, спрямований на вираження, захист та реалізацію інтересів українського народу. Головним засобом вирішення зазначених завдань було створення української національної держави. Слід зазначити і досить пізнє виникнення політичних організацій, які претендували на вираження національних інтересів, а також їх локалізацію, в основному, на Західній Україні, насамперед у Галичині, яка тривалий час входила до складу Польщі та Австро-Угорщини.

Список використаних джерел

1. Гаврилів І.О. Військово-політична діяльність УВО-ОУН в боротьбі за Українську Державу (1920-1941 рр.): дисертація на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. 598 с. URL: https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/dis_havryliv.pdf
2. Дзьобак В. В. Організація українських націоналістів і Українська повстанська армія: Історичні нариси. *Національна академія наук України; Інститут історії України*. К.: Наукова думка, 2005. 496 с.
3. Касьянов Г. В. *До питання про ідеологію Організації українських націоналістів (ОУН). Аналітичний огляд*. К., 2003. URL: <http://litopys.org.ua/kasian/kas201.htm#par3>
4. Політична Програма Організації Українських Націоналістів (Ухвалено II Великим Збором Українських Націоналістів у серпні 1939 р.). Б.м., б.д. С. 29–31.
5. Постанови Великого збору Організації Українських Націоналістів (28 січня – 2 лютого 1929 р.). URL: http://www.hainyzhnyk.in.ua/doc2/1929.kongres_oun.php

Юлдашов Р. Н.

магістрант спеціальності «Економіка»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЕКОНОМІЧНИЙ ТА БІХЕВІОРИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ – ПОРІВНЯННЯ ПІДХОДІВ

Науковий керівник – кандидат економічних наук, доцент В.В. Соляр

Поведінка споживачів є предметом досліджень як економічних, так поведінкових наук (психологічних, соціологічних, антропологічних та ін.), що зробили вагомий внесок у розуміння її суті. Хоч економічний підхід домінував до шістдесятих років XX ст., поведінковий аналіз став більш важливим і актуальним в сучасних умовах. Їх вдала координація має значення, з одного боку, для розширення ринків збуту товарів, а з іншого – для вироблення обґрунтованої стратегії споживчої поведінки. У цьому контексті актуальність як теоретичних, так і емпіричних досліджень, на які особливо спирається біхевіористична наука, лише зростає.

Беручи до уваги стійкі математичні рамки економічної теорії попиту, розроблені математиками-економістами Г. Госсеном, В. Джевонсом, Л. Вальрасом та Ф. Еджвортом, з метою кращого розуміння складних поведінкових процесів в економіці, необхідно дослідити відмінності, подібності, конвергенцію чи дивергенцію між економічними та поведінковими дослідженнями споживачів, поєднавши обидва наукові підходи на основі SOP-моделі (Стимул, Організм, Реакція).

Трансформація «Стимулів» у відповідь на потреби «Організму», як перцептивних конструкцій та конструктивних об'єднань, базується на припущеннях про їх структуру та зміну залежно від отриманої інформації, розподіл та інтеграція якої структурує поведінку споживача і «Реакцію» ринку.

Різні класифікації такої взаємодії зі статистико-математичним обґрунтуванням представлені у працях М. Олсона, Е. Енгеля, Д. Блеквела, Дж. Шета та ін.

Еволюція економічного аналізу попиту пов'язана з неокласичним підходом до пояснення поведінки споживачів й розподілу споживчого бюджету на певний набір товарів з метою максимізації корисності. Підхід базується на наборі аксіом, що характеризують «економічну людину»: повнота інформації, раціональний вибір, ненасиченість, транзитивність і безперервність уподобань, опуклість та плавні криві байдужості (Грін, 1971). У табл. 1 наведені розширення аксіом мікроекономічної теорії щодо поведінки споживачів.

Таблиця 1. Розвиток економічної теорії споживчої поведінки

Авторська хронологія економічної теорії поведінки споживачів	Ключовий підхід до пояснення теорії	Фактори та інструменти, що визначають споживчу поведінку
Неріов М. (1958), Нерлов Н. (1958), Койк Л. (1954), Солоу Р. (1960), Алмон С. (1965), Хоутхаккер Х., Тейлор Т. (1970)	Динамічна модель попиту (поповнення запасів)	Психологічні (звички і сприйняття змін), технологічні та інституційні причини відставання реакції споживачів на зміну доходів і цін.
Фрідман М. (1957), Фербер Р. (1966), Модільяні Ф., Андо А. (1960)	Динаміка доходу на основі дисконтування очікуваних надходжень	Теперішня вартість потоку очікуваних майбутніх надходжень та середньозважене значення процентних ставок визначає очікувані доходи та споживання.
Стоун Дж. (1954), Фліпс Дж. (1974), Пауелл А. (1974), Браун Дж. та Дітон А. (1972), Мюльбайер Дж. (1980)	Система лінійних витрат (Роттердамська модель)	Базується на невизначеній прямій функції корисності, що задовольняє умовам додавання, симетрії та однорідності нульового ступеня та адитивної роздільності.
Леонтьєв В. (1947), Строц Р. (1957), Ланкастер К. (1966), Стінкамп Дж. (1989)	Теорія мікроекономічного попиту на окремі групи товарів та якості продукції	Групування продуктів і їх диференціація є перевагами у поведінковому підході до прийняття рішень споживачами.
Шульц Х. (1938), Катона Дж. (1951), Мюллер Ф. (1963), Ван ден Абеле А. (1983), Прат П. (1985), Фаррель М. (1952), Вольфрам Р. (1971), Хук Дж. (1977)	Економічний аналіз попиту на основі даних часових рядів	Зміна споживчих звичок, демографічні змінні, індекс споживчих настроїв, сезонні коливання, ефект занепокоєння споживачів.

Складено на основі: Мейленберг, Стінкамп, 1993.

Система лінійних витрат базується на функції попиту, що лежить в межах бюджету споживача, цін на товари та параметрів забезпечення мінімальної корисності: $X_j = g_j + (b_j / p_j) [y - \sum_j g_j p_j]$ (1)

де X_j – необхідна кількість товару j (попит); b_j – гранична частка бюджету споживача; y – дохід; p_j – ціна; $\sum_j g_j p_j$ – мінімальні витрати, що забезпечують прожитковий мінімум (Філіп, Волкен, 1984). Модель виключає взаємодоповнюваність та неповноцінність класів продуктів через адитивну функцію прямої корисності. З точки зору маркетингу, це є недоліком при аналізі розподілу бюджету на різні види продукції, тобто інші змінні, крім цін і бюджету, важко включити у модель. Недоліком повних систем попиту є також їх жорсткість щодо функціональної форми та залежності між параметрами різних рівнянь системи. Більш гнучкою моделлю є система попиту, запропонована Дітоном А. та Мюльбайєром Дж.: $W_i = a_i + b_i \ln (y/P) + \sum_j g_{ji} \ln p_j$ (2),

де W_i – частка бюджету на товар i , y – загальний бюджет, який буде виділено, p_j – ціна товару j та $\ln p_j = a_0 + \sum_k a_k \ln p_k + 1/2 \sum_k \sum_m \ln p_k \ln p_m$ (Дітон, Мюльбайєр, 1980). Дана модель є більш привабливою, ніж інші системи повного попиту, оскільки вона не має апіорних обмежень, що накладаються на структурні параметри та абстрагується від теоретичних властивостей функції витрат.

Більш пов'язаною з реальним життям є теорія мікроекономічного попиту за окремими товарними групами за умови їх роздільності та незалежності від граничної швидкості їх заміщення та обсягу попиту. Товари сприймаються у зв'язку з характеристиками, що повинні бути об'єктивно вимірюваними. Тобто споживач, який приймає рішення про покупку, спочатку розподіляє дохід між групами товарів, визначає їхню якість, а згодом – обсяг витрат на їх придбання.

Методологія аналізу попиту на основі макроекономічних даних часових рядів окремо для продуктів харчування незамінна для розуміння загальної структури ринку в маркетингу. Вона дозволяє отримувати важливу інформацію для маркетингової політики з урахуванням якості товарів, визначати

еластичність попиту за доходом відносно обсягу споживання (кількості) та витрат. Можливість вимірювати вплив демографічних та соціальних змінних розширює також можливості бюджетного аналізу.

Якщо економічна теорія пропонує та випробовує моделі прийняття рішень споживачами, які походять від аксіом, поведінковий аналіз зазвичай перевіряє припущення щодо конкретних аспектів поведінки споживачів. У цьому плані корисні комплексні моделі прийняття рішень що мають концептуальний характер (табл. 2).

Таблиця 2. Поведінкові моделі споживання

Періодизація поведінкових моделей	Конструкція підходу	Центральні елементи у прийнятті рішень
Модель економічної поведінки споживача (ЕКВ) Нікосія Ф. (1966), Шет Дж. (1969), Беттман Д. (1979), Говард Дж. (1989)	Вирішення економічної проблеми споживача проходить через послідовні етапи	Отримання та інтеграція інформації
Концепція рутинної поведінки Кругман Г. (1965), Еренберг Р. (1972); модель маркетингових змінних Лілін Г. (1974), Бюкер Ф. (1982); мультиноміальна логічна модель Люс Р. (1959)	Стохастична поведінка споживачів щодо марок та різновидів товарів; аксіоматична теорія постійної корисності	Звички і витрати на інформацію знижують споживання (негативний біноміальний розподіл)
Інтегровані економічні та поведінкові підходи Хаузер Дж., Сіммі П., Шуган С. (1981-1983), Віренга Б. (1984)	Характеристики продукту опосередковані сприйняттями та перевагами споживачів	Характеристики товарів лежать в основі маркетингових досліджень

Складено на основі: Мейленберг, Стінкамп, 1993.

Згідно моделі ЕКВ розпізнавання проблем зумовлене бажаннями та потребами споживачів (біогенними і соціогенними) та їх ієрархією. Спосіб життя і набір цінностей визначають мотиви споживачів, а можливість одержання необхідної інформації, вміння її відсортувати, обробка брендів і атрибутів товарів, попередній досвід споживання та правильне сприйняття на основі перцептивних конструкцій (наприклад, упередженість сприйняття та неоднозначність стимулів) визначає споживчий вибір (стимул -> сприйняття -> реакція). Специфічними ознаками сприйняття є якість продукції, позиціонування продуктів та покращення сегментації на основі багатоваріантних статистичних методів, ризик, пов'язаний зі споживанням

(наприклад, інформація про вплив продукту на здоров'я чи його екологічні характеристики). Стимули споживача, що інтегровані у такі проміжні змінні, як ставлення та уподобання, впливають на вибір товару, а фізичні властивості продукту перетворюються споживачами на переваги, які відповідають кінцевим цінностям (свобода, прогрес, щастя тощо). Таким чином споживачі оцінюють потенційний внесок товару у досягнення їхніх бажань та задоволення потреб.

Проведений огляд різних концепцій демонструє: економічний аналіз дій споживачів включає елементи поведінки (смаки, уподобання, проінформованість та ін.), а поведінкова теорія враховує моделі, включаючи економічні змінні (ціна, дохід, еластичність, витрати і корисність тощо). Поведінковий аналіз концентрується на встановленні критеріїв оцінки споживачів, тоді як їхні реакції на ціни й дохід, що є центральними питаннями економічного аналізу, не враховуються у процесі вибору. Наведені вище підходи демонструють можливості їх кращої взаємодії, а розширення методології досліджень дозволяють обґрунтовано вибудовувати маркетингові стратегії.

Список використаних джерел

1. Deaton, A. and Muellbauer J. Economics and Consumer Behavior. Cambridge. Cambridge University Press. 1980.
2. Filip, J. and Wohlken E. Nachfragenach Lebensmitteln in privaten Haushalten, Schriftenreihe des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten, Münster Hiltrup, Landwirtschafts vertag GMBH. 1984.
3. Green, H.A.J., Consumer Theory, Harmonds worth, Penguin Book Ltd. 1971.
4. Meulenberg M.T.G. and Steenkamp J.E.B.M. Analysis of Food Consumption and Food Choice: A Multidisciplinary Approach, Wageningen Agricultural University. 1993. URL: <https://edepot.wur.nl/214495>.

Явтушенко А. С.
*здобувач першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Історія,
правознавство та суспільствознавчі дисципліни)
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

«БУДИНКИ СМЕРТІ». БІЛОМОРСЬКО-БАЛТІЙСЬКИЙ КАНАЛ

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент І.В.Чернікова

У Радянському Союзі існували спеціальні примусові табори для військовополонених і цивільних, в яких людей карали не через те, що зробили, а ким вони були. Так, вже в 1917 році сформулювалося поняття «класовий ворог», який довго не мав виразного значення.

Ворогами революції послідовно оголошувалися аристократи, що не встигли втекти, білогвардійці, іноземці-військовополонені, банкіри, торговці, співробітники царської поліції, служителі церкви. Пізніше до них приєдналися заможні селяни, кулаки та політичні опоненти партії більшовиків. Перший судовий, він же каральний орган Радянської влади, Всеросійська надзвичайна комісія з боротьби з контрреволюцією та саботажем (ВЧК), почав роботу вже через декілька місяців після революції – у грудні 1917 року. Першим чекістам доводилося винаходити карну систему буквально на ходу. За нестачею в'язниць ув'язнених селили у спорожнілих особняках, підвалах, будинках палаців та церквах.

Втім, до 1918 року більшовицький уряд уже перейнявся будівництвом окремих таборів за межами міст спеціально для «антирадянських елементів». Першим табором, який започаткував систему трудового використання ув'язнених у СРСР, став сформований у 1923 році Соловецький табір особливого призначення (СЛОН) (ГУЛАГ був опорою СРСР).

Есери, анархісти, соціал-демократи та інші політичні вороги більшовиків спочатку користувалися на Соловках дивовижними привілеями: вони жили в приміщенні колишнього монастирського готелю, в кімнатах з вікнами,

окремими ліжками і навіть письмовими столами. Могли отримувати посилки не тільки від родичів, але й від Політичного Червоного Хреста, яким керувала дружина М. Горького Катерина Пешкова. Вільно пересувалися територією табору та відмовлялися брати участь у спільних роботах. Привілеї скінчилися в 1924 році з приходом до влади колишнього в'язня Нафталія Френкеля, який запропонував нову організацію праці, націлену на економічну вигоду для всієї держави. Винайдена ним система сподобалася особисто Й. Сталіну, і в 1931 році соловецький начальник очолив будівництво Біломорканалу (Білорусець, 2021).

Дослідник Ю.А. Дмитрієв вказує: «О том, что существует в нашей стране Беломорканал, знает почти каждый. А для тех, кто слаб в географии, для пущей убедительности, его ещё и на карте показывают миллиардными тиражами...на папиросной пачке. Правда, далеко не все знают, как и кем этот канал строился....» (Дмитриев, 2003).

У червні 1930 року радянський уряд ухвалив рішення побудувати Біломорсько-Балтійський канал. Будівництво тривало впродовж 1931-1933 років. Згідно з наказом Й. Сталіна, канал мав бути побудований протягом короткого терміну і коштувати дешево. 16 листопада 1931 року Соловецький виправно-трудоий табір розформували, а на його базі створили Біломорсько-Балтійський табір із адміністративним центром у Медвеж'єгорську.

1 січня 1932 року його острівний підрозділ, який не мав стосунку до будівництва каналу, був виокремлений у невеликий табірний комплекс під попередньою назвою – Соловецький табір ОДПУ. У листопаді 1933 року він знову увійшов до Белбалтабору як 8-й спеціальний (штрафний) відділ.

Під час будівництва каналу в'язні використовували дерев'яні лопати, ручні пилки, кирки і тачки, замість металу слугувало дерево, пісок, камінь, оскільки нова техніка була надто дорогою для СРСР або недоступною. В'язнів-будівельників називали «каналармійцями» (Дмитриев, 2003).

Табірна адміністрація застосовувала так звану «котловку» – нерівне харчування: чим менше ув'язнений виробляв, тим менше він отримував їжі. Кожний, хто брав участь у будівництві каналу, позначався скорченою позначкою «з/к», що було скороченням від російського «заклученный каналоармеец».

20 лютого 1937 року Соловецький відділ Белбалтлагу було передано 10-му (тюремному) відділу ГУДБ НКВС і реорганізовано у Соловецьку тюрму особливого призначення (СТОН) із суворим режимом. У директиві №59190 від 16 серпня 1937 року наркому внутрішніх справ Миколи Єжова йшла мова про те, що потрібно «із 25 серпня розпочати й у двомісячний термін закінчити операцію з репресування найактивніших контрреволюційних елементів з числа утримуваних у тюрмах ГУДБ, засуджених за шпигунську, диверсійну, терористичну, повстанську і бандитську діяльність...» (Овсієнко, 2005).

16 жовтня 1937 року заступник начальника АГУ УНКВД Ленінградської області капітан держбезпеки Михайло Матвеев отримав за підписом начальника Ленінградського УНКВД комісара держбезпеки І-го рангу Л. Заковського письмову вказівку («предписание») такого змісту: «Предлагается осужденных Особой тройкой УНКВД ЛО согласно прилагаемых к сему копий протоколов Тройки за № 81, 82, 83, 84 и 85 от 9, 10 и 14 октября с. г. – ВСЕГО в количестве 1116 человек, содержащихся в Соловецкой тюрьме ГУГБ НКВД СССР, – РАССТРЕЛЯТЬ. Для этой цели Вам надлежит немедленно выехать в г. Кемь и, связавшись с начальником Соловецкой тюрьмы ГУГБ – ст. майором госбезопасности т. АПЕТЕР, которому одновременно с этим даются указания о выдаче осужденных, – привести приговоры в исполнение согласно данных Вам лично указаний. Исполнение донесите – представив по возвращении акты» » (Овсієнко, 2005).

Серед жертв були видатні українці: Аркадій Барбар, Микола Павлушков, Микола Зеров, Микола Куліш, Марко Вороний, Григорій Епик, Мирослав Ірчан, Валер'ян Підмогильний, Сергій Грушевський, Володимир Чехівський, Михайло Полоз та інші.

Працювали на будівництві каналу більшою мірою заможні селяни – «куркулі», яких засилали за опір колективізації, але були також і непересічні особистості. Наприклад, три роки на каналі відпрацював відомий київський історик та мистецтвознавець Федір Ернст, якого туди було заслано за його німецьке походження та публічний виступ проти знищення Михайлівського Золотоверхого собору у Києві. Також два роки на Біломорканалі відбув Данило Нарбут – син видатного українського художника Георгія Нарбута. Його заарештували за сфальсифікованими даними про «антирадянську змову» (Овсієнко, 2005).

Також півтора роки на Біломорканалі відбув Андрій Ющенко – батько экс-президента України Віктора Ющенка. Сталося це у середині 1930-х рр, коли в Україні панував голод, і А. Ющенко – тоді студент Харківського інституту – через голод та матеріальну скруту змушений був виїхати у Баку. Там він влаштувався на роботу механіком-слюсарем при Каспійському пароплавстві, але незадовго був заарештований за «порушення паспортного режиму» і відісланий на будівництво каналу. Звільнили його через півтора роки – за рішенням Президії Верховної Ради СРСР, зі зняттям судимості (Нестерчук, 2004).

На відкриття каналу чекали самого Й. Сталіна. Він у Медвеж'єгорськ не приїхав, лише 18–25 липня здійснив із Климентом Ворошиловим та Сергієм Кіровим подорож каналом на пароплаві «Анохін», після чого розкритикував будівництво та сказав, що канал вузький і мілкий. Природньо, керівники будівництва запанікували, однак жодні дії за критикою вождя не послідували, натомість за будівництво каналу Нафталій Френкель та більшість чекістського керівництва отримали ордени. 5 серпня 1933 року Біломорсько-Балтійський канал імені Сталіна відкрили офіційно з відповідними урочистостями.

Отже, насправді концтабори не можна було назвати будинками і це не через погану атмосферу. Люди масово вмирали, а їх тіла кидали в бетон при заливці шлюзів та причальних стінок. Проте загальна кількість в'язнів не зменшувалася, оскільки постійно привозили поповнення. Ті, кому вдавалося

зберегти життя, отримували травму на все життя. А про це ми можемо дізнатися з їх розповідей.

Список використаних джерел:

1. ГУЛАГ був опорою СРСР. Українці зруйнували його. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/gulag-srsr-ukrayintsi-povstannia/31252102.html>
2. Дмитриев Ю.А. Беломорско-балтийский водный путь от замыслов до воплощения. Петрозаводск, 2003. 259 с. (дата звернення: 28.10.2021)
3. Нестерчук В. В'язень № 11367. *Кримська світлиця*. 2004. № 9. С. 6-7.
4. Овсієнко В.В. Світло людей. Мемуари та публіцистика. 2-ге видання. Харків, 2005. 352с.

Ярошенко О. В.

магістрант спеціальності «Історія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОЄКТ Г. Р. ДЕРЖАВІНА ВИРІШЕННЯ «ЄВРЕЙСЬКОГО ПИТАННЯ» У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент М. С. Вороніна

Україна є однією з держав з поліетнічним складом населення, в якій проживають представники різних етнічних груп. Утворення незалежної України та перетворення української нації на державну створило сприятливі умови для розробки принципово нової етнонаціональної політики, яка б сприяла швидкому подоланню наслідків попередньої політики, побудованої на нехтуванні національними особливостями етнічних груп, що проживали на її території. Тому в умовах національного, державного і культурного відродження України все більшого значення набувають питання історії національних

меншин, міжетнічних відносин, державної політики щодо них. Однією з проблем, що потребує переосмислення й об'єктивного висвітлення, є історія державної політики щодо єврейського населення Російської імперії з кінця XVIII ст., коли до її території, у результаті трьох поділів Польщі було включено білоруські та українські землі, на яких мешкало багато євреїв, які мали своєрідний уклад життя та соціальну організацію. Це слід було враховувати у державній політиці. Урядовцями пропонувалась багато проєктів вирішення «єврейського питання».

Автором одного з таких проєктів був сенатор Гаврила Романович Державін. Саме аналіз основних положень підготовленої ним доповідної записки й становить основну мету цієї статті.

На кінець XVIII ст. у суспільстві закріпилася думка, що євреї є головною причиною зубожіння села. Черговий голод в Білорусії вимусив урядовців прискорити розгляд цього питання. Для ознайомлення із ситуацією у 1800 р. в голодуючі губернії було направлено сенатора Гаврилу Романовича Державіна. Під час цієї подорожі і зародилося його гаряче прагнення вирішити «єврейське питання». У його розумінні це означало – захистити християнське населення від експлуаторських зазіхань євреїв і одночасно зробити євреїв корисними для держави. Свої думки з цього приводу він виклав у роботі «Думка про запобігання в Білорусії голоду та облаштування побуту євреїв» і подав її імператору й урядовцям. І хоча сенатор звинувачував євреїв у багатьох негараздах білоруського селянства і в невдачах сільського господарства, він був незадоволений і всіма іншими верствами суспільства. Він розглядав і білоруського селянина, і польського магната з позицій дворянина-великороса. Виявлений ним стан справ йшов у розріз з власними уявленнями Державіна про економічну роль, яку повинні були грати обидві ці групи, і про їхні взаємини. Його обурювали «лінощі», які визначалися ним як головна риса селянства, пригнічувала також явна безвідповідальність магнатів, свідченням чого служила їх байдужість до добробуту селян. Погіршують становище селян і орендарі, які важкою роботою та податками приводять їх до бідності

(Державин, 1872: 263). Залишаючи селянина на милість орендаря, поміщики тим самим уникали своїх прямих обов'язків. Вони завжди були готові, на думку автора, пожертвувати селянським благополуччям заради негайної фінансової вигоди, чому типовим прикладом і служила готовність терпіти діяльність євреїв-винокурів та корчмарів, незважаючи на те, що вони губили селян, привчаючи їх до пияцтва (Державин, 1872: 263-265).

Державін вважав, що виправити ситуацію повинні поміщики. Однак, він досить реально дивився на речі, щоб зрозуміти, що одними умовляннями не можна досягти бажаних змін. Тому сенатор пропонував будувати політику на суворих обмеженнях. Він рекомендував встановити контроль над торгівлею спиртними напоями, для чого дозволити винокуріння тільки магнатам і заборонити їм віддавати його в оренду кому б то не було, а особливо євреям (Державин, 1872: 267). Порухників потрібно було назавжди позбавляти цього права. Що ж стосується орендарства, то Державін мав намір припинити посилену експлуатацію маєтків, що вела до їх руйнування, повністю ліквідувавши орендарський стан. Для цього він зажадав, щоб магнати могли здавати власність в оренду тільки один одному, причому на строк не менше дев'яти років. Але і тоді належало укласти договір про оренду, згідно з яким наймач зобов'язувався дбати про процвітання маєтку, а перед початком і закінченням терміну оренди належало скласти опис всього майна. Інші способи експлуатації селянства з боку магнатів також заборонялися: кожен маєток, господар якого силою брав під свій контроль продаж селянської продукції, підлягав, за планом Державіна, конфіскації терміном на три роки. Селянам на цей час дозволялося влаштуватися в якому-небудь іншому місці.

Головною турботою Державіна у другій частині його доповіді виступають євреї, для яких він задумав глибокі соціальні, економічні та культурні перетворення. Давши виклад історії та критичний огляд культури євреїв, автор виділив ті політичні та економічні особливості, що вважав спрямованими проти загального блага й шкідливими як самим євреям, так і християнському суспільству. В основу свого проекту єврейської реформи він

поклав скасування кагалу, тим самим заперечуючи всю систему російського законодавства про євреїв, що залишилася від правління Катерини II. Центральним провідником цих перетворень належало стати розгалуженій бюрократичній структурі на чолі з особливим чиновником-християнином, «протектором», відповідальним безпосередньо перед самим царем. Він наполягав на скасуванні прерогатив автономної єврейської громади, в тому числі всіх внутрішніх податків, зборів і штрафів. Оподаткування повинно було залежати від станової приналежності кожного єврея (Державин, 1872: 293). Всі євреї повинні були вибрати для себе одну з чотирьох груп за особливими фінансовими і професійними критеріями. В їх число входили «купці», «городові міщани», «сільські міщани», «селяни і їх працівники». Але в цьому не слід вбачати чергову спробу інтеграції євреїв, оскільки в той самий час, як Державін вимагав передати все цивільне і кримінальне судочинство у справах євреїв в станові суди, він закликав припинити вибирати євреїв в станові органи і в магістратуру. Виходило, що всі проблеми євреїв з законом слід було вирішувати в судах, в яких вони не мали ніякого представництва. Окрім того, у Білорусії треба було створити спеціальну комісію з переселення євреїв з сіл до містечок під керівництвом протектора для врегулювання всіх їх боргових зобов'язань перед християнами. Комісії також належало вирішувати, кого з євреїв, в силу їх занять вважати суспільно корисними й залишити в Білорусії, а кого треба переселити в інше місце, головним чином – на Чорноморське узбережжя, яке російська влада поспішала заселити своїми підданими (Державин, 1872: 294). Всі наведені Державіним міркування і приклади ґрунтувалися на відомостях про білоруських євреїв, і залишалося неясним, чи має він намір застосовувати ті ж заходи до єврейським громадам на інших територіях.

Значний інтерес представляє й стаття десята доповідної: «Про моральне виховання євреїв і освіту», з огляду на те, що багато конкретних пропозицій перейшли прямо з «Точки зору» в «Положення» 1804 р. Державін був схильний дозволити єврейській молоді, від якої залежало все майбутнє реформ, до

дванадцятирічного віку навчатися в хедерах, де на «чистій єврейській мові» викладалися б основи іудейської релігії, «видаляючи наскільки можливо шкідливі чутки». Після цього євреї повинні були переходити в середні школи і там вчитися російської, німецької та польської мови, читання, письма, арифметики «та іншим вмінням, яких вимагає їх стан». Це було необхідно для їх майбутніх ділових успіхів, так як Державін вимагав, щоб в подальшому всі угоди між євреями і християнами укладалися на одній з цих трьох мов. Тим, хто міг надати істотні докази своєї моральної освіченості, пропонувалися різні винагороди, на зразок звільнення від податку на весілля або грошових заохочень. Через десять років зразкової чесної поведінки вони отримували б право займатися ремеслами або комерцією за межами зони дозволеного проживання (яку Державін хотів би неофіційно все-таки дотримуватися) і навіть займати нижчі щаблі в місцевому управлінні – служити листоношами, фельдшерами, охоронцями на митниці і т. п. Нарешті, для небагатьох обдарованих євреїв Державін припускав зробити доступним, з особливого дозволу імператора, навчання в університеті. Для виховання нового освіченого покоління євреїв він планував створити єврейське видавництво, яке під пильним наглядом влади і цензури випускало б у світ книги високоморального і релігійного змісту. У кращому випадку, вважав автор, можна було розраховувати на те, що євреї, очистившись від фанатизму і ненависті до християн, зможуть стати «корисними» для держави (Державин, 1872: 289).

Таким чином, включення до складу Російської імперії у результаті трьох поділів Польщі земель зі значним відсотком єврейського населення привело до необхідності розробити законодавчі норми щодо нього. Цю роботу урядовці мали провадити фактично з чистого аркушу, адже ніякого досвіду у попередні часи накопичено не було. Державін доклав чимало зусиль для вивчення «єврейського питання» в Російській імперії. Зібрані данні зіграли важливу роль, як джерело інформації, нехай і неточної, для реформаторів наступних правлінь. Його праця продемонструвала правлячим колам, що євреї являють собою

особливу категорію, що їхнє життя в Російській імперії не вкладається ні в які норми і що для управління ними потрібна спеціальна політика.

Список використаних джерел

1.Державин Г.Р. Мнение об отвращении в Белоруссии голода и устройстве быта евреев. Сочинения Державина : в 9 т. СПб: Издание императорской академии наук, 1864-1883. Т. 7: Сочинения в прозе. 1872. С. 229-332. URL: <https://www.prilib.ru/item/900116> (Дата звернення 10.09.2021)

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА, ЗДОРОВ'Я І СПОРТ

Алєйнікова Н. О.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ ТЕХНІКОЮ «АЛМАЗНОЇ ВИШИВКИ» НА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук О. А. Міщенко

Постановка проблеми. Притаманна сьогоденню тенденція зростання кількості дітей старшого дошкільного віку (СДВ) із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), а також, притаманне для нашого суспільства зволікання із своєчасною діагностикою чи її повна відсутність, у поєднанні із врахуванням дефіциту сучасних методичних розробок із корекції зазначеної проблематики у вітчизняній логопедії, обумовлюють необхідність звернення та творчої інтерпретації досвіду минулого, а також, пошуку нових засобів проведення комплексної корекційної роботи. Попри значну популяризацію арт-терапевтичних корекційних технік у роботі спеціалістів-логопедів та зростаючий попит на їх впровадження серед клієнтів, аналіз науково-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що теоретико-методична розробка проблеми порушень мовлення у дітей СДВ із ЗНМ ІІІ рівня засобами нетрадиційних технік ізотерапії залишається малодослідженою.

Стан дослідження проблеми. Над вивченням корекційного впливу на мовленнєві порушення у дітей арт-терапевтичними засобами загалом та

ізотерапією зокрема, працювали: Захаров О., Зелінська-Любченко К., Некрасова Ю., Погоріла Ю., Рау Є. та ін. Дослідженню особливостей емоційного розвитку дітей із ЗНМ та формуванню у них навичок спілкування та мовленнєвої активності займалися: Волкова А., Волкова Л., Гуровець Г., Левіна Р., Мартиненко І., Стахова Л. та ін. Корекцією певних сторін мовлення у дітей із ЗНМ різними формами арт-терапії займались: Древаль В., Зелінська-Любченко К., Міщенко О., Подгорна Р. та ін. Питанням розвитку дрібної моторики рук у дітей із ЗНМ присвячені роботи: Смаль Н., Харченко Т. та ін.

З огляду на тотожність корекційного впливу традиційної української вишивки та «алмазної вишивки», базисними для наших наукових пошуків постають дослідження З. Ленів, яка у власній авторській методичній системі «Вироблення навичок правильного писемного мовлення з використанням української вишивки», виділяє «структурні блоки» необхідні для «розвитку мовленнєвої діяльності дітей» (Ленів, 2020: 84). Доречність використання у логопедичній роботі техніки «алмазної вишивки» нами аргументовано у статті «Обґрунтування доцільності використання техніки алмазної вишивки у логопедичній роботі» (Алейнікова, 2021).

Мета: прослідкувати особливості здійснення корекційної роботи щодо порушень мовлення у дітей СДВ із ЗНМ III рівня засобами «алмазної вишивки».

Завдання: 1) проаналізувати потенціал та технологічні особливості використання арт-терапевтичного впливу техніки «алмазної вишивки» на мовлення дітей СДВ із ЗНМ III рівня; 2) окреслити можливість здійснення корекційного впливу на мовлення дітей СДВ із ЗНМ III рівня засобами «алмазної вишивки».

Виклад основного матеріалу. Ленів З. у своїй статті «Вправи: дрібна та артикуляційна моторика в розвитку дітей з ООП» відмічає доцільність використання у корекційній роботі різних технік, включно із тими, за яких: «дитина може брати пінцетом або захоплювати щипчиками – і сортувати чи складати» предмети, що «гарно тренує передню частину кисті» (Ленів, 2020).

Аналогічний процес лежить в основі техніки «алмазної вишивки», яка має ряд переваг: «а) спонукання до сенсомоторного розвитку (що є основою пізнавальної діяльності): відпрацювання схеми «око вчить руку» та тренування дрібної моторики дитини; б) формування просторової орієнтації; ... г) формування лексикону; г) відпрацювання графомоторних навичок (читання схем та дія за рядністю); д) вчить наглядній лічбі та ін.» (Алейнікова, 2021).

Для «алмазної вишивки» використовують спеціальний інструмент з м'якого пластику – «стилус». Зовні він схожий на шарикову ручку, часто має яскраве забарвлення, що спонукає дітей до його розгляду та сприяє появі зацікавлення щодо механізму роботи з ним. Практична робота показала, що діти не сприймають стилус як письмове знаряддя, а скоріше, як засіб для створення цікавих малюнків. Примітно, що у роботі із дорослими доречно використовувати спеціальний пінцет для створення «алмазної вишивки», проте, при роботі із дітьми, заміна пінцету на стилус є більш функціональною.

Метод «алмазної вишивки», як і звичайна вишивка, розвиває у дітей посидючість, проте, «алмазна вишивка» є набагато простішою, зручнішою для дитини і відрізняється привабливістю у візуальному плані. Показово, що користування голкою викликає труднощі навіть у нормотипових дітей СДВ, натомість утримування стилуса та користування ним є цілком прийнятним для дітей вже з 4 років. Слід окремо наголосити на особливій привабливості «алмазної вишивки» та характерній для неї здатності миттєво привертати дитячу увагу, за рахунок властивостей стразів які використовуються для викладки картин (мерехтіння, яскравість, блиск – звичайні нитки не є настільки барвистими). Використовуючи стилус дитина вже намагається тримати його як ручку, що в ігровій формі готує руку дитини до письма.

«Алмазна вишивка» є досить кропітким процесом, вона розвиває увагу та точність, бо у процесі необхідно захоплювати кожен страз стилусом і наносити його на клейову поверхню-основу вишивки. Поступово викладаючи один страз за одним дитина уявляє як гарно буде виглядати вже закінчена робота. Процес виглядає вже не як монотонна робота, у багатьох з'являється азарт, викладання

стразів приносить задоволення і зовсім не набридає. Практичний досвід свідчить, що навіть дуже непосидючі діти здатні концентруватися на захоплюючому процесі та повністю включаються в роботу.

Показово, що «алмазна вишивка» може бути використана як вже готовий елемент або стати частиною цілої картини, якщо дитина захоче розширити свій виріб завдяки своїй уяві за допомогою інших матеріалів та технік. Підчас цього процесу відбувається розширення словника (іменників, дієслів, прикметників та ін.), також, уточнюється значення прийменникових конструкцій. Коли повна картина буде закінчена можна попросити дитину придумати на її основі історію (казку). На нашу думку, подібні справи здатні сприяти розвитку та вдосконаленню зв'язного мовлення досліджуваної групи дітей, із високомотивованою (створеною власноруч) наочною опорою та у невимушеній обстановці.

Зважаючи на певну тотожність впливу на розвиток мовленнєвої діяльності дітей технік класичної та «алмазної» вишивки, вважаємо за доцільне спиратися у нашому дослідженні на «структурні блоки» та проводити аналогію із використанням вправ та ігор, що виявили дієвий корекційний вплив за даними З. Ленів, із певними змінами (Ленів, 2020: 84).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження показало, що серед потенційного впливу та значення технологічних особливостей використання арт-терапевтичного впливу «алмазної вишивки» доцільно назвати: а) розширення лексичного запасу; б) удосконалення структури речення з високомотивованою наочністю; в) формування загальної контрольної діяльності (можливість звірення з опорою, дія у певному напрямку та контроль отриманих результатів).

Серед можливостей для команди фахівців, що працюють засобами «алмазної вишивки» є наступні: а) комплексний метод, що може бути використаним на логопедичних заняттях (комплексна робота вихователів, психологів ЗДО, батьків); б) розподіл завдань між учасниками корекційного процесу та ті потенційні мовленнєві можливості, які можуть бути сформовані

через використання даного методу: планування словника та використання певних граматичних конструкцій, закріплення яких постає можливим за рахунок повторюваності. Дослідження не вичерпує усіх аспектів та особливостей мовлення дітей СДВ із ЗНМ III рівня, серед перспектив подальших наукових пошуків вбачаємо розробку та експериментальну перевірку авторської корекційної програми стосовно впливу на мовлення дітей СДВ із ЗНМ III рівня засобами «алмазної вишивки».

Список використаних джерел

1. Алєйнікова Н. О. Обґрунтування доцільності використання техніки алмазної вишивки у логопедичній роботі: зб. наук. пр. за матеріалами регіонального науково-практичного семінару «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами», 17 лютого 2021. / за заг. ред. Бойчука Ю. Д. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. С. 9-12.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І.Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
3. Ленів З. П. Вправи: дрібна та артикуляційна моторика в розвитку дітей з ООП. *НУШ*: веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/vpravy-dribna-ta-artykulyatsijna-motoryka-v-rozvytku-ditej-z-oor-chastyna-1/>
4. Ленів З. П. Практична реалізація інноваційних підходів до розвитку мовлення дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії засобами української вишиванки. *Гірська школа українських Карпат*. 2020. №22. С. 82–87.
5. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

Бабашова К. Р.

магістрант спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Л.Є. Перетяга

Мовлення є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується у дошкільному віці. Мовленнєвий розвиток є головним інструментом, за допомогою якого діти встановлюють контакт із оточуючими і завдяки якому відбувається їх соціалізація. Однак, визиває занепокоєння факт, що кількість порушень мовлення серед дітей дошкільного віку збільшилась за останні п'ять років на 20%, а мовленнєві порушення діагностуються у 17-42% від загальної кількості дітей (Брушневська, 2017). Особливо збільшилась кількість дошкільнят у яких було діагностовано загальне недорозвинення мовлення.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови: лексика, фонетика, граматика. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений в різному ступені: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку (Трофименко, 2007).

Різним аспектам розвитку мовлення дітей дошкільного віку, у тому числі із загальним недорозвитком, присвячені дослідження А. Богуш, Л. Волкової, К. Крутій, Р. Левіної, Л. Трофимової, Т. Філічевої, М. Шеремет та інші.

Однією з основних сторін мовлення, яка займає центральне місце, є

лексична сторона. Недорозвинення лексичної сторони мовлення негативно впливає на засвоєння інших компонентів мовленнєвої системи (граматичної будови, зв'язного мовлення). Найменшою одиницею лексичної сторони мовлення є лексема – слово, що розглядається як первинна, найкоротша змістовна одиниця мови.

Н. Жукова, Р. Левіна, Л. Спірова, Г. Чиркіна, Т. Філічева та ін. вказували на суттєві відхилення та особливості формування лексичної системи мовлення дітей із ЗНМ. Виділяють чотири рівні мовного недорозвитку при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення зокрема лексичного (Сайко, 2017). У дітей із ЗНМ II рівня лексичний компонент знаходиться на побутовому рівні. З'являються деякі якісні прикметники та прислівники, можливе використання займенників та сполучників. Назви предметів замінюються назвою самого предмету. У дітей покращується розуміння мовлення, розширюється активний та пасивний словник, можливе виконання двоступенених інструкцій (Сайко, 2017).

Рівень сформованості лексичної компетентності дитини визначає рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно до програмних вимог. Якщо дитина має порушення процесу формулювання виразу, не виконує в повному обсязі мисленнєво-пізнавальну функцію, то це негативно позначається на оволодінні читанням і письмом у початковій школі (П'яткова, 2017), що сприяє пошуку ефективних шляхів формування лексичної компетентності.

Гра для дошкільників є своєрідним методом навчання, способом передачі знань та формування нового досвіду. Ігровий метод є універсальною формою діяльності, завдяки якому відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, формується підґрунтя до переходу до нового виду діяльності (навчальної). Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, К.Крутій підкреслює, що вони сприяють: співдружності педагога з дитиною; активізації інтересу до мовлення; бажанню оволодіти тими чи іншими уміннями та навичками; реформуванню

старих та появі нових мовленнєвих навичок; застосуванню набутих навичок у повсякденному житті (Крутій, 2005).

Формування лексичної компетентності передбачає розвиток активного і пасивного словника дитини й повноцінне розуміння інформації, що надходить ззовні й утворює власні мовленнєві вислови, якими дошкільник може повідомити свої думки, прохання, переживання тощо. Для розвитку лексичної компетентності використовуються дидактичні ігри, ігрові вправи, завдання доступні й динамічні за структурою, образні й емоційні за змістом (пори року, місяці, народні свята, овочі, фрукти, домашні тварини тощо). Заняття включаються на основі чітко визначеної теми, мети з конкретним дозуванням лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні.

Дошкільники із ЗНМ, хоча і з запізненням, але проходять такі самі етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх ровесники, мають свої, притаманні лише їм, особливості: дратівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Саме тому формування навичок ігрової діяльності у даної категорії дітей – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення якого є дуже важливим психологічний клімат сім'ї та спеціального дошкільного закладу, мовленнєве середовище, правильний підбір ігрового матеріалу.

Отже, ЗНМ досить складне порушення яке охоплює всі мовленнєві компоненти, зокрема лексичний. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню лексичної компетентності і допомагає організувати та провести цікаве та продуктивне заняття.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. Формування механізмів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із ЗНМ. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (11-12 серпня 2017 року, м. Одеса). Одеса. 2017. С.38-41.

2. Крутій К. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛППМ» ЛТД. 2005. 192 с.

3. П'яткова Н. Формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (14 лютого 2017 року, м.Суми). Суми. ФОП Цьома С.П. 2017. С. 99-102.

4. Сайко Х.Я., Шаблінська Ю.В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С.466-470.

5. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія*. 2007. №3. С. 34-40.

Бірюкова В. В.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Сінопальнікова

Проблема виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку є досить вагомою на даному етапі розвитку освіти. Це важливий напрям роботи як для дітей з нормотиповим розвитком, так і, насамперед, для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Проте сьогодні немає чітко

сформульованих організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

За результатами аналізу наукової літератури, нами було визначено, що звукова культура мовлення включає такі компоненти (Богущ, 2015):

- артикуляція звуків;
- дикція (чітка, ясна вимова слів);
- фонетична правильність мовлення (дотримання норм і правил вимови);
- дихання;
- висота голосу, підвищення чи пониження тону;
- сила голосу;
- тембр голосу (якісне забарвлення голосу);
- темп мовлення (швидкість протікання мовного потоку в часі);
- інтонація (складний комплекс засобів інтонаційної виразності: мелодійності, темпу, ритму, тембру, фразового і логічного наголосів);
- фонематичні процеси (вміння чітко відрізнити один звук від іншого).

Умовно зазначені компоненти можна поділити на дві взаємовпливові групи, а саме: вимовна та слухомовленнєва. Це дає можливість визначити напрями роботи: перший – розвиток артикуляційного апарату, мовне дихання, що забезпечує чіткість вимови; другий – розвиток сприймання мовлення, що забезпечується дією фонематичних процесів та ритмічним слухом.

Визначаючи проблему дослідження, зауважимо, що діти старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня наприкінці навчання в ЗДО, у цілому, мають зрозуміле мовлення. Проте, детальне обстеження мовлення вихованців логопедичної групи (12 дітей) продемонструвало, що майже всі компоненти звукової культури мовлення в дітей не досконалі і нормативно реалізуються лише в разі зовнішнього контролю. Це вимагає більш детальної уваги до роботи з автоматизації та довільності вироблених вмінь.

Традиційна методика формування артикуляційних укладів, формування правильної вимови звуків окремо, навіть, автоматизація звуків у словах та реченнях є досить досконалою. Проте, на практиці ми стикаємось із тим, що

звукова культура мовлення дітей із ЗНМ III рівня наприкінці навчання в ЗДО є несформованою. На нашу думку необхідно запровадити більшу кількість моментів, у яких невимушено вимагається тренування відпрацьованих логопедом та вихователем умінь. Для цього необхідно залучення батьків дітей та всіх працівників закладу. Окреслимо напрями роботи, які потребують більш детального опрацювання.

Робота над дикцією. Потрібно удосконалити, а іноді сформувати, дикційні навички. Для цього необхідно навчитися свідомо користуватися своїм мовним апаратом, а також вільно володіти ним (Грицан, 2020: 9). Ця робота передбачає формування чітких рухових вмінь та вимовляння всіх звуків. Вона має певну побудову – підготовка артикуляційного апарату, зазвичай, самомасаж та артикуляційна гімнастика; вимовляння голосних, приголосних, складів, слів, ланцюжків складів, слів, речень. Для вдосконалення дикції використовуються чистомовки та скоромовки.

Робота над складовою структурою, наголосом і орфоепією. Особливе значення ця робота має, коли діти спотворюють складову структуру слова. Для збереження правильної структури слова рекомендуємо неквапливий темп мовлення, плавність вимовляння. Ці якості добре виховуються в дітей у хороводних іграх із співучим текстом, при уповільненому читанні скоромовок. При проведенні ігор із дітьми бажано спочатку використовувати такі слова, які дошкільники вимовляють легко, а потім і більш складні. У цілому орфоепічна правильність дитячого мовлення формується шляхом наслідування мовлення дорослих.

Формування темпу мовлення і якостей голосу. Важливо привчати дітей до плавного мовленнєвого темпу, без зайвих зупинок. На перших етапах роботи – це сполучене мовлення. Для формування сили і висоти голосу можна використовувати рухливі ігри, у яких потрібно промовляння з різною висотою та силою голосу. У дітей викликають інтерес завдання, виконуючи які вони вчаться змінювати висоту голосу. Наприклад, розглядаючи іграшки або

картинки, що зображують тварин і їх дитинчат, вимовляють звуконаслідування з різною висотою голосу. Також можна включати до роботи театралізовані дії.

Виховання виразності мовлення. Педагог має великі можливості для впливу на інтонаційну виразність мовлення. Дуже важливо виховувати інтонації, які будуть необхідні дитині в її повсякденному житті. Є деякі ігри, де текст, найчастіше фольклорний, вимовляється з особливо яскравими інтонаціями. Пропедевтичним прийомом є зразок виразного читання педагогом. Також використовуємо читання за ролями. Матеріалом можуть служити короткі вірші, жарти. Читання супроводжується ігровими діями та рухами дітей (Іщенко, 2013).

Формування мовленнєвого слуху. У роботі з формування мовленнєвого слуху значне місце займають дидактичні ігри на розвиток слухової уваги, тобто вміння почути звук, співвіднести його з джерелом і місцем подачі. Використовуються музичні інструменти і озвучені іграшки, щоб діти привчалися розрізняти силу і характер звуку. Дітям пропонується вслухатися в чуже мовлення, розрізняти на слух його різноманітні якості.

Удосконалення слухового, фонематичного сприймання – це своєрідна підготовка дитини до майбутнього оволодіння звуковим аналізом.

Робота над звуковим аналізом слова готує дитину до навчання грамоті. Це передбачає переключення уваги від семантики слова до його звукового складу, тобто формуємо вміння почути в слові окремі звуки і зрозуміти, що вони розташовані в певній послідовності. Звуковий аналіз є вищою сходинкою фонематичних процесів, здатності сприймати і розрізняти звуки мови (фонеми).

У роботі по вихованню звукової культури мовлення у дітей із ЗНМ III рівня логопед повинен враховувати особливості мовлення кожної дитини. Такі характеристики звукової культури мовлення, як темп, гучність, дикція, багато в чому залежать від індивідуальних особливостей дитини, від її темпераменту, умов виховання, мовного середовища, що оточує дитину. Спеціальна корекційна робота навчить дитину в залежності від мовної ситуації змінювати

як силу голосу, так і темп мовлення, користуватися засобами мовлення доречно і усвідомлено. Ця робота повинна проводитися систематично та комплексно.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2015. 704 с.
2. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови: навчальний посібник / уклад. Л.В. Іщенко Умань: ПП «Жовтий», 2013. 138 с
3. Грицан Н.В. Техніка сценічного мовлення: навч.-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Івано-Франківськ, 2020. 286 с.

Борисенко А. О.,

магістрант спеціальності «Середня освіта (Природничі науки)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Коц С. М.,

к.б.н., доцент кафедри анатомії та фізіології людини

імені Я.Р. Синельникова

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОЦІНКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ ТА ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Зараз серед суспільства досить актуальним вважається збереження стану здоров'я. Особливе значення відводиться питанню укріплення та збереження здоров'я, як фізичного, так і психічного, молоді студентського віку (Коц, 2015;

Коц, 2019). Студентська молодь України становить науковий, культурний та оборонний потенціал держави, тому проблема збереження і зміцнення стану здоров'я студентів має бути однією з пріоритетних.

Період навчання на сучасному етапі є складним і тривалим процесом, тому вимагає великих витрат фізичних зусиль, емоційної стійкості. Під час навчання стресовими факторами для студентів можуть бути надмірне інтелектуальне навантаження, недостатність часу на відпочинок і сон, необхідність адаптації до нової організації навчального процесу

Стрес, перевтома, підвищена тривожність, низька стресостійкість у студентів характерні для студентів вищих навчальних закладів. При опитуванні, значна частка приїзжих студентів вказує, що перші два роки навчання в університеті виявляються складними. Складними, як в плані пристосування до нових рівнів навантажень, так і в першу чергу, так і психічної атмосфери, на психічному рівні (Коц, 2021). Відмічаються зміни та інтенсифікація навчального процесу, обумовленого на сучасному етапі обстановкою з розповсюдженням та захворюваністю на COVID-19.

Під впливом різноманітних перерахованих факторів збільшується ризик, як захворювань серцево-судинної системи, дихальної та негативного впливу на фізичну та розумову працездатність людей в цілому. У період екзаменаційної сесії в студентів реєструються виражені порушення вегетативної регуляції ССС, які проявляються в підвищенні частоти серцевих скорочень (далі – ЧСС), підвищенні артеріального тиску (далі – АТ) та психоемоційного напруження (Коц, 2016).

Звичайно, простим контролем ЧСС багато не виявиш, а ось дослідження АТ, розрахунки «серцевих» індексів доповнюють картину про стан організму. Для оцінки стану та функціонування серцево-судинної і дихальної систем пропонується чимало доступних методик та індексів: обрахування індексів Робінсона, ІФС, проба Генчі, проба Штанге та ін. Спільне у цих методиках те, що в основу кожного методу дослідження покладено показники артеріального тиску та частоти серцевих скорочень. Окрім цього, для обраної нами вікової

групи – студентства – проблема захворювання органів серцево-судинної та дихальної систем актуальна ще й тим, що при переході підлітка до вікової групи 15–18 років показник захворюваності на серцево-судинні захворювання різко зростає (Щорічний звіт, 2020).

Мета роботи полягає у здійсненні комплексної оцінки функціонального стану організму у сучасної молоді.

Для реалізації мети ми поставили такі завдання:

1. Проаналізувати стан проблеми за даними наукової літератури.
2. Провести оцінку роботи серцево-судинної та дихальної систем.

Для вирішення поставлених завдань використовувались наступні методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і узагальнення сучасної наукової та навчально-методичної літератури, методи порівняльного аналізу, систематизувати та узагальнити інформацію про об'єкт і предмет дослідження.

- *емпіричні*: антропометрія та функціональні проби для визначення показників здоров'я: ЧСС, АТ, обрахування індексу Робінсона, проби Генчі, проби Штанге.

- *педагогічний експеримент*: методи статистичної обробки даних, зокрема: вибірковий метод для якісного й кількісного аналізу результатів дослідження, доведення достовірності результатів педагогічного експерименту.

Дослідження проводилися протягом 2019 року. До аналізу роботи були залучені студенти факультету початкового навчання, дошкільної освіти та студенти факультету природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти. Кількість обстежених – 148 осіб віком від 17 до 23 років.

Індекс Робінсона визначається за допомогою формули де враховується АТС – артеріальний тиск систолічний; ЧСС – частота серцевих скорочень за хвилину (Коц, 2015).

У групі досліджуваних високий рівень регуляції серцево судинної системи за показниками індексу Робінсона був наявний для 12%, середній рівень регуляції – для 33%, низький рівень регуляції – для 5% досліджуваних.

Виявилася серед досліджуваних значна кількість студентів із з високим та вище середнього рівнем регуляції серцево-судинної системи. Цей відсоток серед студентів факультету початкового навчання на 43% більше у порівнянні із досліджуваними із низьким та нижче середнього функціональними рівнями. Показник відсотковий досліджуваних із високим та вище середнього рівнями функціональних резервів серед студентів факультету дошкільного виховання на 36 % більший, ніж кількість студентів із низьким та нижче середнього рівнями функціональних можливостей серцево-судинної системи.

Згідно результатів проведених досліджень, ми виявили, що низький рівень фізичного здоров'я мають 4,7% досліджуваних, рівень нижче середнього – 7,4%, середній рівень – 32,5%, рівень вище середнього – 43,2%, високий рівень – 12,2% .

Для нормалізації регуляції ССС, ДС та забезпечення рівня фізичного розвитку необхідно дотримуватися достатньої рухової активності, виконувати фізичні вправи, займатися спортом, правильно планувати режим дня.

При дослідженні функціонального стану дихальної системи у досліджуваних студентів, виявився значна кількість респондентів із задовільним показником – їх 65,7 % більше, ніж тих, у кого добрий рівень функціонального стану дихальної системи. Результати можуть бути використані в якості рекомендацій студентам щодо здорового способу життя та з метою профілактики проблем серцево-судинної та дихальної систем. Тій групі студентів, які мали низький функціональний рівень серцево-судинної та дихальної систем необхідно підвищити рівень фізичної та рухової активності, оскільки для нормального функціонування людського організму і збереження здоров'я необхідний високий рівень рухової активності (Коц, 2017).

Список використаних джерел

1. Коц В.П., Коц С.М. Навчальний процес і проблема профілактики високої тривожності у студентів. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії*. Харків, 2015. С. 51-55.

2. Коц В.П., Коц С.М. Характеристика варіабельності серцевого ритму у молодих людей з різним рівнем рухової активності. *Біологія та валеологія*. Вип. 19. 2017. С.85-93.
3. Коц С.М., Коц В.П. *Фізіологія людини*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2015. С. 377 .
4. Коц С.М, Коц В.П, Удовик Т. Дослідження рівня функціональних можливостей кардіо-респіраторної системи у сучасних студентів. *Харківський природничий форум: матеріали II Міжнародної практичної конференції студентів, магістрантів (18-20 квітня, 2019 р.)*. Харків, 2019. Вип. 2., С. 102-104.
5. Коц С. Н., Коц В.П., Луганська В.О. Дослідження рівня особистісної тривожності у сучасної молоді. *The 18th International scientific and practical conference “The World During a Pandemic: New Challenges for Science” (19 – 20 April, 2021)* Pegas Publishing, Canada, Ottawa. 2021. С. 63-68.

Бугаєнко В. В.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕТИЧНОГО ТА ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент В.Є. Коваленко

Логопедична корекція є важливою складовою частиною комплексної медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями (Андрєєва, 2017; Шеремет,

2009). У процесі логопедичної реабілітації передбачається розвиток сенсорних функцій; моторики, особливо мовленнєвої; розвиток пізнавальної діяльності, перш за все мислення, пам'яті, уваги; формування особистості дитини з одночасним регулюванням соціальних відносин; вплив на соціальне оточення (Боряк, 2013).

Пошук ефективних шляхів діагностики та корекції порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями обумовив необхідність подальшого поглибленого вивчення її особливостей (А. Богуш, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, В. Ліпакова, Л. Руденко, О. Разуван, З. Смирнова, М. Соловйова, Д. Шульженко та ін.). Порушення мовленнєвої діяльності цих дітей мають системний характер, саме тому вибір та використання методів корекційної роботи визначається характером мовленнєвого порушення, етапом роботи, віковими й індивідуально-психологічними особливостями дитини.

М. Поваляєва (2001), висвітлюючи питання вивчення рівня мовленнєвого розвитку дітей, відзначала, що діагностичні методики використовують як лікарі (психоневрологи, психіатри, невропатологи), так і дефектологи, психологи, логопеди. До діагностичних і корекційних методик пред'являють наступні вимоги: 1) матеріал і умови виконання добирають з урахуванням максимальної доступності для дітей по всіх параметрах; 2) в методики варто включати серії однорідних завдань, що виключає вплив випадкових причин. Діагностичні та корекційні методики передбачають системний вплив, що передбачає реалізацію кількох взаємопов'язаних блоків. Для кожного з них притаманні свої цілі, завдання, методи, прийоми, стратегія і тактика.

Блок І: діагностичний. *Мета:* діагностика факторів ризику для кожної сім'ї, розробка корекційної програми. *Методи:* аналіз біографічної інформації, медичної документації, обстеження дітей за допомогою спостережень, бесід, виявлення мовленнєвих порушень (фонетико-фонематичних та лексико-граматичних) і неврологічної симптоматики, розробка перспективного плану.

Блок II: корекційний. *Мета:* гармонізація корекційного процесу; подолання внутрішньо-сімейної кризи; розширення сфери усвідомленості

мотивів виховання; зняття протиріч; зміна батьківських установок і позицій; навчання батьків нових форм спілкування з дитиною.

Корекційний блок включає два етапи: а) *підготовчий*, що має за мету створення установки на корекційну роботу, підвищення почуття впевненості, підготовку артикуляційного апарату, виховання фонематичного слуху, самоконтролю; формування мовленнєвого ключично-діафрагмального дихання; б) *основний*, що спрямований на корекцію мовленнєвих порушень: постановку, автоматизацію і введення звуків у самостійне мовлення; роботу над лексико-граматичними категоріями. У дитини з'являються впевненість, почуття повноцінності. Паралельно з коригуванням мовлення відбувається й корекція особистості.

Блок III: оцінно-контрольний. *Мета:* оцінка динаміки мовленнєвого й особистісного розвитку, ступеня стійкості, відсутності рецидивів. *Методи:* звіти батьків, повторне обстеження, порівняльний аналіз результатів первинного та повторного обстежень.

Вивчення особливостей фонетичного та фонематичного компонентів мовленнєвої діяльності першокласників з легкими інтелектуальними порушеннями проводилося на базі Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. Усього в експерименті брало участь 24 учні перших класів, в яких спостерігали легкі інтелектуальні порушення (F70 за МКХ-10). Біологічний вік дітей 7-8 років. У контрольній та експериментальній групах було по 12 школярів.

У ході проведеного дослідження було виявлено такі групи дітей з порушенням інтелекту: із вираженим фонематичним недорозвитком (перша група за Р. Лалаєвою) нами було виявлено 25% дітей з легкими інтелектуальними порушеннями; з вибічковими порушеннями фонематичних процесів (друга група за Р. Лалаєвою) виявлено 45,83 % дітей із легким ступенем; з невираженим фонематичним недорозвитком було виявлено 29,16 % дітей. Слід зазначати, що в усіх дітей з легкими інтелектуальними порушеннями виявлено відхилення в розвитку фонематичного сприймання та

фонематичної уваги, які є базисами мовленнєвого слуху (фонематичного та фонетичного). Про це свідчать труднощі впізнавання ізольованих звуків або звуків близьких за звучанням (подібних). Меншу кількість помилок діти робили під час впізнавання голосних звуків, більшу – під час розрізнення свистячих, шиплячих; певні труднощі спостерігались у ході виділення складу з ряду складів: особливо важко дітям було виділити закриті склади порівняно з відкритими.

Про недоліки фонематичного сприймання свідчили також помилки в розрізненні слів-паронімів. У 87,5 % дітей під час обстеження зафіксовано несформованість сприймання навіть опозиційних звуків у складах, не говорячи про розрізнення звуків, близьких за звучанням (са – ша, ша – ща). Серед учнів великі труднощі викликали завдання на добір слів із заданим звуком, навіть коли дітям потрібно було не пригадати слово, а вибрати його із ряду (від трьох до п'яти) запропонованих експериментатором слів; розкладання малюнків на групи на задані опозиційні звуки («Хто в будиночку живе?» без приговорювання та опори на слух); відбирання малюнків із заданим звуком. Це свідчить про несформованість фонематичних уявлень і сприймань, що, у свою чергу, зумовлювало несформованість фонематичних процесів вищого порядку – фонематичного аналізу й контролю. Ще гіршими виявилися результати щодо визначення рівнів розвитку фонематичної уваги та слухового контролю.

Обстеження навичок звукового аналізу включали завдання на виділення звуку в слові, виділення першого й останнього звуку в слові, визначення послідовності й кількості звуків у слові); дослідження навичок звукового синтезу – складання слів із запропонованого звукового ряду: запропонований ряд звуків включав від трьох до п'яти звуків. За результатами дослідження було виявлено, що у першокласників спостерігалися стійкі труднощі під час сприймання й визначення звуків у словах: перший – визначався, другий-третій – не називалися, не визначалася кількість звуків у простих словах (сом, мак, тік, лук); за твердістю – м'якістю звуки не диференціювалися, учні потребували ретельної допомоги експериментатора: подовженої, кількоразової вимови з

акцентуванням на потрібні звуки; були наявними труднощі визначення складів з опозиційними звуками. В учнів спостерігалися стійкі порушення складового аналізу й синтезу: діти не визначали кількості складів у багатоскладових словах.

Спотворення звуко-складової структури слова виявлялись у порушеннях кількості послідовності складів, структури окремого складу. Більш поширеними були спотворення структури окремого складу зі збігом приголосних. Кількість і послідовність складів у слові зі збігом приголосних більш порушена. Найбільш поширеними помилками були: невизначення приголосних при їх збігові як на початку, так і в середині слова; труднощі визначення складів як у середині, так і в кінці слова (термометр, міліціонер, ілюмінатор, велосипедист тощо). Спотворення структури окремого складу виявлялися також у перестановці, пропусках звуків сусідніх складів, цілих складів (логопед – голопед, телевізор – тевелізор, вчителька – вчильката тощо).

Усе зазначене вище говорить про складний механізм порушень фонематичних процесів у дітей з легкими інтелектуальними порушеннями. Одержані результати свідчать про поширеність поєднань у цієї категорії дітей порушень моторних і сенсорних механізмів, недостатню сформованість у дітей з інтелектуальними порушеннями мовоутворюючих сенсорних процесів.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. № 24. С. 34–38.

2. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 448 с.

3. Чиркова Э., Андреева Н. Логопедическое обследование первоклассников с умеренной умственной отсталостью, не владеющих вербальными средствами общения. URL: <https://goo.su/8mpT>

4. Шеремет М. К., О. В. Ревуцька Логопедія (корекційна робота при дислалії): навч. посібник. К., 2009. 244 с.

Візірякіна О. М.

аспірант спеціальності професійна освіта (за спеціалізаціями)

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ЗАСТОСУВАННЯ «МІКСІВ» У ПРАКТИЦІ ФІЗИЧНОГО ТЕРАПЕВТА, ЕРГОТЕРАПЕВТА

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В.М. Гриньова

Актуальність проблеми. На сучасному етапі освіти, на меті підготовки фахівців галузі охорони здоров'я, зокрема фізичного терапевта, ерготерапевта виникає потреба у здатності майбутнім працівником працювати у міждисциплінарній команді. Такий фахівець повинен мати не аби які компетентності, а й особистісні здібності, щоб перетворити працю з пацієнтом у ефективний результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методику Глена Домана вивчали Аніщенко О.В., І. Дичківська, як розвивальну методику енциклопедичних здібностей раннього віку дітей. Попова О.В. в своєму дослідженні зачепила можливості цієї методики у сфері відновлення, адаптації людей з обмеженими можливостями. Засоби і принципи альтернативної комунікації вивчали von Tetzcher S., Ruth Ballinger.

Мета статті провести аналіз деяких сучасних засобів фізичної терапії, як інструментів майбутніх фахівців для досягнення ефективних результатів відновлення, чи адаптації та інтегрувати у командну роботу.

Виклад основного матеріалу. Багато батьків особливих дітей вдаються до застосування різноманітних нейрофізіологічних методик відновлення, серед яких відомі Бобат, Фенделькрайз, Козьякіна та ін. І це є обґрунтовано, бо в деяких клінічних випадках дуже важко побудувати дизайн процесу роботи з пацієнтом. Загалом, в тих умовах в яких опиняється сім'я, доводиться застосовувати «мікси» різних засобів фізичної терапії. Одна, з не самих сучасних у фізичній терапії – методика Глена Домана. Глен Доман – видатний американський лікар-фізіотерапевт, закінчив Пенсильванський університет та працював у фізіотерапевтичному відділенні лікарні, після другої світової війни працював з дітьми, що мали пошкодження НС. В середині XX віку заснував Інститут Розвитку Людського Потенціалу (англ. Institutes for the Achievement of Human Potential, IANP). Праця з тисячами дітей, що мали діагноз аутизм, ДЦП, затримка розвитку, епілепсія, труднощі у навчанні, СДУГ, розумова відсталість, синдром Дауна(трисомія 21), а також інші генетичні порушення, допомогли йому розробити те що ми зараз називаємо метод Домана (Реабілітація дітей, 2021). Основні ідеї методики мають майже ті ж самі постулати що і інші: нейропластичність мозку, сенсорна активізація роботи мозку та поліпшення кровообігу головного мозку. Усвідомлюючи головну роль фізичного розвитку раннього віку дітей, Г.Доман працював у двох напрямках: виконання фізичних вправ, заснованих на повторенні руху, що засновані на відтворенні руху здорових дітей та активізації роботи мозку демонстрацією навчальних карток. Нас зацікавив другий напрям, який є засобом відновлення і одночасно інструментом адаптації, у випадку необхідної альтернативної комунікації. Термін «альтернативна і більш поширена комунікація» визначається, як інші форми спілкування, що виходять за рамки вербального (а саме жести, міміка, знаки) та використання допоміжних засобів (ком'ютерні програми, графічні символи, картки) (Ednilson, 2015). За методикою Г.Домана демонстрація карток з написаними словами, відбувається швидко. На перший погляд, дитині, тим паче з порушенням НС, важко зрозуміти і тримати мотивацію до того що відбувається. Проте, однією з особливостей методики є стимулювання

декількох органів чуттів. Візуальний ряд супроводжується звуковим: слово не тільки показують, але і голосно промовляють. В методиці, є закладена фізіологія людських аналізаторів. Слова на картках, прописують червоним кольором, це один з основних кольорів, за теорією кольорового бачення а також він більш сприймається, бо його крапка бачення знаходиться в середніх величинах поля зору здорової людини. А також, у мозку в ділянці проведення нервових імпульсів від зорових та слухових аналізаторів є місце де відбуваються їх синестезія. Тож, такий засіб можна використовувати постійноультним пацієнтам, для відновлення мови, починаючи з малих, легких слів. Але якщо, повернутися до особливих дітей, дітей раннього віку, які мало знають назв предметів, і дізнаються про них з карток, без образу предмету. То навіть, якщо у них вже сформувався взаємозв'язок між образом і предметом, вони скоріш за все, все одно не зможуть уявити за словом предмет (оскільки дуже швидко показують і часто міняють слова, вони не встигають до них звикнути). Г. Шевякова пропонує демонструвати одночасно на одному листку зверху малюнок, а знизу – підпис (Аніщенко, 2010). На наш погляд, фізичним терапевтам, ерготерапевтам або клінічним логопедом, для особливих дітей, не погано б додавати по можливості, ще і реальний предмет: яблуко намальоване і яблуко справжнє. Під час роботи з постійноульними хворими у міждисциплінарній команді, потрібно оперувати даними, які звісно можна отримати від лікаря невролога, нейрохірурга яка частка мозку є більш пошкоджена, чи можна застосувати інструментальне дослідження з одночасною стимуляцією зорових та слухових подразників, щоб було видно відповіді від відповідних центрів. Це дозволить фізичному терапевту, ерготерапевту, клінічному логопеду більш якісно використовувати такі методики. Наприклад, який час можна навантажувати одну половину мозку з переходом на іншу і загалом.

Висновки. Тож, на наш погляд, розглянутий «мікс» застосування методики Г.Домана і принципів альтернативної комунікації, є не поганим елементом у програмі командних робіт, є навіть, професійною рисою

фізичного терапевта, ерготерапевта для більш гнучкої праці з пацієнтом. Такий «мікс» покращить спілкування між терапевтами і пацієнтами, що з мінімальним або відсутнім вербальним спілкуванням під час терапевтичних сеансів, якщо формувати картки за темами. І є тим випадком коли неможливо чітко встановити, чи розвинеться у дитини нормальна мова, чи йому краще вивчити альтернативну комунікацію, поки не спостерігається поява мови (Simion, 2013).

Список використаних джерел

1. Реабилитация детей с особыми потребностями по Методу Глена Домана : веб-сайт. URL: <https://domanint.ru/>
2. Ednilson G.R., Janiana C.A., Luciana A.R. Tool for Alternative and Augmented Communication: A Study Implemented in Hospitals Environment to Support Pedagogical Therapies. *HCL international*, 2015. №529. P. 424 - 429
3. Аніщенко О.В. Глен Доман про ранній розвиток людського потенціалу. *Педагогіка вищої школи: історична ретроспектива*. 2010. № 2. С. 209-215
4. Simion E. Augmentative and alternative communication – support for people with severe speech disorderys. *International conference education and psychology challenges – teachers for the knowledge society, 2ND edition*, 2013. № 128. pp.77-81

Герасюта О. Б.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**ОГЛЯД МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
АКТИВНОГО СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ З РІВНЯ**

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Туренко

Сучасне оволодіння правильною вимовою має важливе значення для повноцінної особистості дитини, для успішного навчання його в школі та в майбутній трудовій діяльності.

Тому серед задач, що стоять перед дошкільним закладом, важливе місце займає підготовка дітей до школи, так як добре розвинена вимова є одним з основних показників готовності дитини до успішного навчання.

Своєчасний розвиток словника – один з найважливіших факторів підготовки до шкільного навчання. Розвиток словника впливає на всебічний розвиток дитини. Емоційний розвиток дошкільників, розуміння дитиною емоційного стану інших людей також залежать від ступеня засвоєння мовленнєвих значень емоцій, емоційних станів та їх зовнішнього вираження.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення дослідники відмічають недостатню сформованість мовленнєвої функціональної системи, бідність словника, що характеризується недостатньою сформованістю предметної, дієслівної, атрибутивної лексики (Короткова, 2004: 27-34).

З урахуванням постійного збільшення числа дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення проблема формування у них лексико-граматичних засобів мовлення займає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про методику їх розвитку та корекції стає одним з найбільш актуальних.

Дослідження проводилося на базі дошкільного підрозділу Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №7» Харківської міської ради. Всього 10 вихованців із логопедичним заключенням загальне недорозвинення мовлення 3 рівня, в контрольну групу – 5 дітей 5-6 років з нормальним мовленнєвим розвитком. Констатувальний експеримент проходив з квітня по травень 2021 року. Всі методики відповідали поставленому завданню констатуючого експерименту, віковим особливостям випробовуваних.

Мета експерименту: дослідити особливості розвитку активного словника у дітей старшого дошкільного віку.

Задачі дослідження: 1. Підібрати методики для виявлення особливостей формування активного словника; 2. Виявити особливості формування активного словника у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення 3 рівня.

Експериментальне дослідження проводилося в першій половині дня в окремому приміщенні індивідуально з кожною дитиною.

В процесі дослідження були використані наступні методи:

- організаційні: порівняльний, комплексний;
- емпіричні: спостереження, констатувальний експеримент; метод діагностичних завдань (бесіди);
- інтерпретаційні: аналіз отриманих даних.

Вирішення задач експерименту здійснювалось за допомогою підібраних нами методик:

1. Методика обстеження словарного запасу дітей І. А. Смірнові (Смірнова, 2010). Складається з двох блоків: розуміння та вживання слів номінативного лексичного значення та виявлення стану структурного аспекта лексичних значень слів.

2. Методика виявлення рівня сформованості лексики у дітей дошкільного віку Г. А. Волкової. Мета: дослідження активного та пасивного словника (Волкова, 2003).

Загальні результати дослідження словника дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	0	0	3	60
Середній	2	40	1	20
Низький	3	60	1	20

Проведене обстеження показало, що дошкільники з нормою мовленнєвого розвитку впоралися із завданнями краще, ніж їх однолітки із загальним недорозвитком мовлення.

Таким чином, у 60% дітей експериментальної групи відзначався низький рівень розвитку словника, що свідчило про обмеженість словникового запасу. Діти не називали деякі іменники: меблі (трюмо), овочі (баклажан), посуд (кухоль, каструля). Спостерігалися заміни слів, що позначають предмети, зовні подібні: сорочка - майка. Також спостерігалися труднощі у називанні присвійних прикметників. У 40% дошкільників експериментальної групи було виявлено середній рівень розвитку словника. Ними було допущено незначні помилки.

Загальні результати дослідження активного словника дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	0	0	4	80
Середній	2	40	1	20
Низький	3	60	0	0

Аналіз даних дозволяє відзначити, що в обстеженні ніхто з дітей не показав високий рівень розвитку активного словника.

У 60% дітей експериментальної групи відзначався низький рівень розвитку активного словника, що свідчило про обмеженість словникового запасу, неточне вживання слів. Вони зуміли виконати завдання лише з активною допомогою логопеда. У дошкільнят виявили труднощі у формуванні предикативного словника. У деяких дітей спостерігалися труднощі у називанні предметів за описом, коли предмет відсутній.

У 40% дітей виявили середній рівень розвитку активного словника. Діти припускалися незначних помилок. Якісний аналіз даних показує, що найкраще в дітей розвинений номінативний словник. Найгірше – атрибутивний словник. А також труднощі були викликані при підборі антонімів: спритний, лінивий, сухий. Діти підбирали антоніми за допомогою дорослого чи давали далеку словесну заміну.

Після проведення обстежень за допомогою методик Смірної І.А. та Волкової Г.А., можна виділити специфічні особливості розвитку словника: бідність, неточність за значенням, недостатність розвитку процесів узагальнення. У словнику у дітей переважали іменники з конкретним значенням. Характерним була бідність дієслівної лексики (відсутні більшість дієслів, що позначають способи пересування тварин, виникали труднощі при доборі антонімів до дієслова). У більшості дітей із ЗНМ 3 рівня виявилися несформованими переважно синонімічні ряди, є багато лексичних труднощів під час виконання завдань підбір синонімів. Недостатньо сформований у дітей з ЗНМ атрибутивний словник. Дошкільнята із ЗНМ 3 рівня у мовленні використовують лише прикметники, що позначають безпосередньо властивості предметів.

Список використаних джерел

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедичного обстеження дітей з порушеннями мовлення. Питання диференціальної діагностики. СПб.: «Дитинство – Прес», 2003. 144 с.
2. Короткова О.В., Дроздова Є.М. Особливості формування лексико-граматичного ладу мови у дітей із ЗНМ 3 рівня. *Логопед.* 2004. №. С. 27-34.

3. Смірнова І. А. Логопедичний альбом для обстеження лексико-граматичного ладу та зв'язного мовлення. Спб.: Вид-во «Дитинство – Прес», 2010. 48 с.

Гиренко І. С.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Л.В. Туріщева

Актуальність статті. За даними МОН України, на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалося 19 345 учнів з особливими освітніми потребами. Це у сім разів більше, ніж в 2015 році. Станом на вересень 2020 року, в Україні налічується 17 698 інклюзивних класів у 6 496 школах України.

Інклюзивне навчання - невід'ємна частина концепції Нової української школи. Це безпечний та інклюзивний освітній простір, де вибирають індивідуальний підхід з урахуванням сильних сторін, потреб і можливостей кожної дитини. Згідно з принципами НУШ, тут кожна дитина, незалежно від своїх можливостей, може адаптуватися в сучасному суспільстві, реалізувати свій потенціал.

На нашу думку, особливої уваги заслуговують питання, пов'язані з розвитком комунікативних навичок. Педагогу, що працює в інклюзивному класі, необхідно вибудовувати правильну комунікацію, приєднуючи дітей з особливими освітніми потребами в спілкування зі звичайними дітьми шляхом розвитку і у перших, і в других комунікативних навичок.

Теоретичні основи інклюзивної освіти розробляються у працях Л. Будяк, А. Колупасової, Ю. Найди, Л. Савчук, О. Таранченко, З. Шевців та ін. Особливості організації інклюзивного навчання в закладах освіти досліджують І.Дмитрієва, Л.Прядко, Т.Сак, Н.Софій, О.Федоренко та інші. Важливими для вирішення проблеми розроблення вимог до фахівців з інклюзивної освіти є праці, присвячені питанням підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Теоретичні основи формування комунікативних умінь особистості розглядалися в працях О. Бодалева, Л. Виготського, І. Зимової, М. Лісіної, М. Шевандріна, Я. Яноушека і ін. Вченими виявлено сутність комунікативних умінь, запропоновано способи їх формування. Однак всі вони не торкаються проблеми формування комунікативних умінь в умовах інклюзивного навчання.

Мета дослідження – виявити особливості комунікативних умінь у молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання.

Способи вирішення проблеми. Для реалізації поставленої мети нами було розроблено методику «Карта спостережень за проявами комунікативних умінь у молодших школярів». Обрана методика дозволяє встановити рівень розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій учнів, їх здатність до партнерського діалогу.

В експерименті брали участь учні інклюзивного класу м.Харкова. У класі навчається учень з ООП.

В результаті констатуючого експерименту нами було виділено три групи досліджуваних.

Перша група (10%) - учні з високим рівнем розвитку комунікативних умінь. Учні цієї групи завжди або майже завжди в спілкуванні з однолітками проявляли готовність і відкритість до спілкування, ініціативу в спілкуванні, висловлювали симпатію (посміхалися, обіймали партнера), проявляли інтерес до того, що говорить співрозмовник. Використовували і вербальне і

невербальне спілкування. Виявляли організаторські здібності. При цьому варто зазначити, що ці діти досить легко вступали в контакт з учнями з ООП.

Друга група (60%) - учні із середнім рівнем розвитку комунікативних умінь. Випробовувані цієї групи не завжди могли висловити співчуття і переживання співрозмовника, не вміли тривалий час підтримувати контакт. Не завжди розуміли і відповідали на питання співрозмовника, рідко використовували невербальне спілкування. У спілкуванні з однокласниками з ООП ініціативи не проявляли, підтримати спілкування з такими учнями не завжди могли.

Третя група (30%) - учні з низьким рівнем розвитку комунікативних умінь. Вони не могли підтримати спілкування з однолітками, часто вступали в конфлікт з однокласниками (наприклад, відбирали іграшку в іншої дитини). У цю групу входив учень з ООП.

Охарактеризуємо особливості комунікативних умінь випробуваного з ООП. Максим Н. (7 років). Діагноз ЗПР. Відставання від однолітків в психоемоційній сфері виявляється у відсутності самоконтролю, серйозних перепадах настрою, замкнутості і зайвій емоційній сором'язливості. Спостерігаються проблеми з розвитком мовних навичок. Відносини з однолітками складаються складно. По-перше, деякі діти не розуміють мову Максима, по-друге, бачачи, що його не розуміють, хлопчик ще більше замикається і важко йде на контакт. У класі є кілька учнів з якими Максим спілкується.

Так, за партою сидить з Юлею К. (дівчинка має високий рівень розвитку комунікативних умінь), яка розуміє мову хлопчика і допомагає йому спілкуватися з іншими дітьми. Максим із задоволенням слухає інформацію від Юлі і виконує все, що вона говорить. Хлопчику приємно, коли до нього звертається хтось із дітей, але він часто не знає як себе поводити.

Для того, щоб сформувати комунікативні уміння нами були розроблені і проведені на практиці корекційно-розвивальні заняття з учнями інклюзивного класу.

Мета занять: навчити молодших школярів ефективному спілкуванню, тобто такому спілкуванню, при якому співрозмовник досягає своєї комунікативної мети - переконати, втішити, схилити до якої-небудь дії тощо.

Особлива увага в ході формуючого експерименту була спрямована на організацію умов, де дитина з ООП поступово би влилася в колектив з урахуванням своїх особистісних ресурсів.

Дані заняття містили в собі різні види вправ на взаємодію, проводилися дослідником перед початком занять. Щоб звернути на себе увагу особливої дитини і поступово адаптувати її до колективу, дослідник використовував систему жестів, міміку (піднімав палець, покладав руку на плече дитини, хитав головою тощо.)

Під час проведення занять створювалися ситуації, що стимулюють активність учнів і спонукають їх до спілкування один з одним і з оточуючими.

Види діяльності учнів на заняттях: рухові вправи, настільні ігри, аудіально-візуальні (слухання, показ) та ритмічні завдання, вправи на розвиток навичок вербального і невербального спілкування; гри-імітації, жестово-образні ігри; предметно-практична діяльність.

За результатами формуючого експерименту кількісні показники учнів сильно не змінилися, але в якісних показниках ми спостерігали зміни:

1. У досліджуваного з ООП підвищився рівень мовного розвитку. Хлопчик став виступати ініціатором спілкування, більш уважно прислухатися до однокласників, використовувати в спілкуванні невербальні засоби.

2. Учні класу стали більш доброзичливими до учня з ООП. У спілкуванні з ним вони намагалися зрозуміти його і відповісти на питання або підтримати спілкування, демонстрували співчуття і співпереживання.

Таким чином, розвиток комунікативних умінь є важливим аспектом роботи з молодшими школярами в умовах інклюзивної освіти. Використання мовних ігор, завдань, вправ дозволили ефективно і делікатно підвищити рівень мовного розвитку у досліджуваного з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Ляпунова В.А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. С.104-108.
3. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.

Дараган Л. О.

магістрант спеціальності «016 Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ МОРФОЛОГІЧНОЇ СЛОВОЗМІНИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ III РІВНЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н. М. Сінопальнікова

Грамотне мовлення є найважливішою умовою всебічного розвитку дітей. Провідним механізмом формування граматичного ладу мовлення є оволодіння дитиною закономірностями мови, мовними та граматичними узагальненнями, що дозволяє трансформувати зміст у мовні дії.

Морфологія є складовою граматичної системи мовлення і вивчає властивості слова, його форми, граматичні значення в межах слова. Зв'язок граматики здійснюється через лексику, так як граматика позбавлена будь-якої конкретики. Морфологія ускладнюється з віком дитини та рівнем мовленнєвого

розвитку. Найбільше місце у морфологічній будові мови займають іменники та дієслова.

Формування граматичного ладу мовлення і всіх його компонентів передбачає певний рівень когнітивних уявлень дитини, перед тим як розпочати використовувати ту чи іншу мовленнєву форму, дитина повинна зрозуміти, що вона позначає, виділити її серед інших форм. Виділення і диференціація граматичних форм відбувається на основі аналізу мовлення оточуючих.

Щоб виділити граматичну форму дитині необхідно виділити частину слова, яка має переваги перед іншими значеннями. Формування граматичних операцій вимагає високого рівня аналітико-синтетичної діяльності.

Спочатку дитина орієнтується на загальну звукову характеристику морфем і виділяє певний загальний звукокомплекс у різних словах. Далі здійснюються такі операції, виділені О. Шахнорович:

- 1) з'єднання звукокомплексу з деяким зазначеним насправді;
- 2) встановлення жорсткого взаємозв'язку звукокомплексу зі значенням;
- 3) перенос на різні слова цього звукокомплексу при тотожній дійсності (утворення за аналогією),
- 4) генералізація зазначеного відношення, тобто перенесення оформлення даних відносин на інші випадки такого ж змісту (формування граматичних стереотипів) (Калмикова, 2008).

Визначивши основні особливості формування морфологічних узагальнень в онтогенезі та проаналізувавши методики дослідження сформованості мовлення Л. Спірової «Прийоми виявлення мовних порушень у дітей», Т. Горюнова, В. Мінашкіна, Н. Сереброва «Робота над граматичним ладом мови в дітей з різним рівнем мовного розвитку», О. Безрукової, О. Каленкової «Методика визначення рівня мовного розвитку дітей дошкільного віку», ми визначили основні напрями обстеження стану морфологічної словозміни дітей із ЗНМ III рівня.

Отже, наше дослідження складалося з двох блоків:

I блок – дослідження розуміння числових та відмінкових значень іменників; особи, числа, роду дієслів; числа, роду прикметників.

II блок – дослідження уміння використовувати зазначені морфеми у мовленні.

У результаті дослідження нами було встановлено, що діти старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, мають наступні показники сформованості лексико-граматичних узагальнень:

- завдання на розуміння числових та відмінкових значень іменників не викликало труднощів у дітей, всі відповіді були правильні; у виконанні завдань на розуміння числа та роду дієслів у декількох дітей відмічались труднощі, також викликало складність розуміння середнього роду прикметників;

- значні труднощі виникли в утворенні іменників множини, особливо у непрямих відмінках у всіх дітей, невірно утворювали прикметники середнього роду, неправильно утворювали дієслова жіночого роду минулого часу, замінювали дієслово минулого часу дієсловом теперішнього часу.

Виявлені помилки свідчать про недостатньо сформований рівень стану морфологічної словозміни у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня. Діти потребують спеціальних підходів у корекційній роботі з формування лексико-граматичних узагальнень.

У подальшому, наше дослідження спрямоване на розробку комплексу спеціальних завдань на формування і покращення стану морфологічної словозміни дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

Список використаних джерел

1. Бартенєва Л. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць: Вип. 2. К.: Актуальна освіта, 2005. 156 с.

2. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

3. Трофименко Л. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 72 с.

Дегтяр Д. С.

магістрант спеціальності «016 Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н. М. Сінопальнікова

Стерта форма псевдобульбарної дизартрії є одним із поширених порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Основними проявами дизартрії є особливості вимовного боку мовлення, що виявляються у недоліках звуковимови і просодичного ладу мовлення. Не своєчасна у дошкільному віці діагностика і корекція мовленнєвого порушення, відсутність чи недостатність профілактичних заходів щодо попередження вторинних порушень призводить до недорозвинення фонематичних процесів у молодших школярів зі стертою формою дизартрії.

Фонематичні процеси мають важливе значення у розвитку мовлення дитини, вони створюють базу на якій будуються процеси розуміння мовлення і вимова.

Дослідженнями формування фонематичних процесів у дітей в нормі та при порушеннях мовлення займалися такі науковці як Л. Волкова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Журова, Г. Каше, В. Орфинська, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Г. Чиркіна та ін

Л. Виготським було введено термін «фонематичний слух», який поєднує в собі три мовленнєві операції: здібність чути наявність чи відсутність певного звуку в слові; здібність розрізнявати слова у складі яких є однакові фонем, розташовані в різній послідовності; здібність розрізнявати схожі за вимовою слова, але різні за значенням.

Поняття «фонематичне сприймання» ввів Д. Ельконін, який у пошуках досконалої методики навчання читанню і письму звернув увагу на те, що фонематичного слуху не достатньо для оволодіння навичками писемного мовлення, дітей потрібно спеціально навчати фонематичному сприйманню. Д. Ельконін виділив три операції, які визначають фонематичне сприймання: вміння визначати лінійну послідовність звуків в слові; вміння визначати позицію звуку в слові (початок, середина, кінець слова); усвідомлення, вміння порахувати кількість звуків в слові.

Пізніше Д. Ельконін виділив з фонематичного сприйняття фонемний аналіз, який включає: з'ясування порядку фонем у слові; встановлення розрізнявальних функцій фонем; визначення основних фонематичних протиставлень, властивих даній мові.

Становлення фонематичних процесів відбувається поступово за певними закономірностями та проходить у декілька етапів. Початок формування фонематичного слуху припадає на 3-4 тижень життя дитини, вже в 2 роки вона розрізняє усі звуки рідної мови, до 4-го року життя формується фонематичне сприймання, близько 6 років діти можуть виділяти заданий звук у слові, засвоюють навички звукового аналізу і синтезу. Завершується формування фонематичних процесів у молодшому шкільному віці. В цьому віці діти активно починають використовувати набуті навички у засвоєнні процесів письма та читання.

О. Корнєвим визначені стадії розвитку фонематичного сприймання: 1. Дофонетична стадія – повна відсутність диференціації звуків навколишнього мовлення, розуміння мовлення і активних мовленнєвих можливостей. 2. Початковий етап оволодіння сприйманням фонем: розрізняються акустично

найбільш контрастні фонemi і не розрізняються близькі за диференціальними ознаками. 3. Сприймання та розрізнення звуків відповідно за їх фонематичними ознаками: дитині доступно розрізнення правильної та неправильної вимови. 4. Правильні образи звучання фонем переважають у сприйманні, але дитина продовжує впізнавати неправильно вимовлене слово; сенсорні еталони фонематичного сприймання ще нестабільні. 5. Завершення розвитку фонематичного сприймання: дитина чує і говорить правильно, перестає впізнавати співставлення неправильно вимовленого слова (Тенцер, 2014).

У дітей зі стертою формою дизартрії недостатність мовленнєвої моторики призводить до порушень звуковимови. Артикуляційні позиції звуків мови визначають своєрідність їх акустичних властивостей. Будь-яке навіть незначне відхилення положення артикуляційних органів призводить до динамічних змін акустичного образу звука. Недоліки артикуляції під час мовлення, невиразне в цілому мовлення дитини, відсутність контролю власної звуковимови позбавляють можливості формуватися чіткому слуховому сприйманню.

Таким чином, артикуляційні ускладнення впливають на слухове сприймання усієї звукової системи мови. Це свідчить, що у дітей зі стертою формою дизартрії є вторинні недоліки фонематичного сприймання.

У своїх дослідженнях О. Архипова зазначає, що у більшості дітей з дизартричними розладами відмічаються помилки у визначенні кількості ударів, так і у повторенні ритмічного малюнку при сприйманні та відтворенні ритмічних рядів. Внаслідок нестійкої слухової уваги деякі спроби виконуються з другого чи третього разу. Деяким дітям завдання взагалі недоступне, діти відмовляються його виконувати (Архипова, 2008).

Необхідно зазначити, що усі діти з дизартрією мають труднощі під час диференціації складів та фонем. Тільки після декількох спроб дітям вдається диференціювати голосні звуки з ряду інших голосних.

Недиференційованість фонематичного сприймання виявляється у процесі розрізнення акустично близьких звуків, під час виконання завдань на розрізнення квазі-омонімів, при відтворенні серії складів.

Разом з порушеннями звуковимови у молодших школярів спостерігаються помилки складової структури слів, труднощі викликають слова зі складною складовою структурою, зі збігом приголосних, а також речень з цими словами, перш за все це мало знайомі та складні слова. Діти при вимовлянні такого лексичного матеріалу спотворюють звуко-складовий малюнок слова: опускають склади, переставляють їх місцями, можуть пропустити чи навпаки додати звук всередині слова.

Отже, стан сформованості фонематичних процесів у дітей зі стертою формою дизартрії молодшого шкільного віку характеризується низкою особливостей: недостатністю фонематичного сприймання, непідготовленістю до засвоєння навичок звукового аналізу та синтезу. Характерними є низький рівень сформованості операцій визначення місця звуку в слові, кількісного та послідовного аналізу. Типовими залишаються і труднощі в засвоєнні звуко-складової структури. Нерідко при правильному відтворенні контуру слів порушується звуконаповнюваність (перестановка складів, звуків, заміна і уподібнення складів тощо). Недостатність сформованості фонематичних процесів яскраво проявляється під час засвоєння писемного мовлення у вигляді різних помилок під час читання і на письмі.

Без спеціального корекційного впливу дитина зі стертою дизартрією, що має порушення фонематичних процесів самостійно не навчиться впізнавати фонemi на слух, аналізувати звукоскладовий склад слова, що відіб'ється в стійких помилках у писемному мовленні.

Список використаних джерел

1. Дідкова Л. М. Клініко-педагогічна характеристика дітей зі стертою дизартрією. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 57-62.
2. Тенцер Л.В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 223-229.

Єрмакова О. М.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

**ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ
МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ**

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Голуб

Постановка проблеми. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти. Старші дошкільники із ЗНМ ІІІ рівня складають основний контингент мовленнєвих груп закладів дошкільної освіти компенсуючого та комбінованого типу. Логопедична робота з такими дітьми має системний і комплексний характер, її важливими завданнями є корекція та розвиток у дітей усіх сторін усного мовлення та підготовка їх до шкільного навчання (Трофименко, 2013).

Одним із показників, що характеризує рівень мовленнєвого розвитку дитини, є сформованість лексико-граматичної сторони мовлення. У дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня відмічаються недоліки у формуванні словникового запасу, процесів словозміни та словотворення, ними ще цілком недостатньо засвоєні окремі типи синтаксичних конструкцій.

Основою корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення в дошкільному віці є спілкування із використанням дидактичних ігор та вправ, які дозволяють логопеду розширювати мовленнєвий досвід дітей, закріплювати їхні знання, уміння та навички в різних видах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою попередження та корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей із ЗНМ працювали

Р. Левіна та Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.

Своєрідність розвитку пасивного та активного словника, граматичної будови, зв'язного мовлення при ЗНМ описано в дослідженнях Л. Бартенєвої, Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Серебрякової, Н. Траугот та ін.

Особливості роботи з корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення відображено в працях К. Крутій, Ю. Рібцун, Н. Серебрякової, В. Тарасун, Л. Трофименко та ін.

Тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку та когнітивних процесів – з іншого висвітлено в роботах Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Корнєва, Р. Левіної, Р. Лалаєвої, О. Лурії, О. Мастюкової, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.

У витоків вивчення дидактичної гри, як основи навчання дітей, стояли М. Монтесорі, Ф. Фребель. Значної уваги дидактичній грі приділяли Л. Венгер, П. Лесгафт, Є. Тіхєєва, О. Усова, К. Ушинський.

Мета статті – визначити можливості використання дидактичних ігор для корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основного матеріалу. Результати досліджень Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Є. Соботович, С. Цейтлін, О. Шахнарович указують, що в дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони мовлення відбувається з великими труднощами. Найбільш утрудненим є розвиток граматичної складової, що виявляється в уповільненому темпі засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості мовних правил. Проте, граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються в дітей із ЗНМ, як правило, в тій самій послідовності, що і в дітей із нормальним розвитком мовлення.

У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня знижена здатність щодо сприймання та розрізнення значень лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їхню можливість правильної побудови власного висловлювання.

Найефективнішим методом формування лексико-граматичної сторони мовлення в дітей дошкільного віку є дидактичні ігри. Особливо актуальним є використання дидактичних ігор у роботі з дітьми із ЗНМ. Логопеди мають правильно добирати ту чи іншу гру для досягнення потрібної корекційно-розвивальної мети, чітко визначати дидактичний, мовленнєвий, наочний матеріал для її проведення.

У старшій групі для дітей із ЗНМ використовують дидактичні ігри з метою корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення в різних напрямках: розширення словникового запасу, уточнення значення слів, формування та вдосконалення граматичної будови, а саме процесів словозміни, словотворення, формування синтаксичної сторони мовлення.

У словниковій роботі з дітьми використовують дидактичні ігри, спрямовані на уточнення значення слів («Хто як голос подає?» (тема «Птахи»)), «Хто що робить?» (тема «Професії»); на кількісне збагачення лексичного складу («Який, яка, яке?», «Колір обирай, предмети називай» (тема «Кольори»)), «Яка погода за вікном?», «Зимові (весняні, літні, осінні) слова» (тема «Пори року»)), «Дерева та їх плоди» (тема «Осінь»)), «Один – багато» (тема «У магазині»)), «Вершки і корінці» (тема «Овочі»)), «Скажи ласкаво» (тема «Зоопарк»)), «Згадай слово», «Згрупуй предмети», «Порівняй предмети за ознакою», «Живе – неживе» «Добери частини до цілого», «Скажи який», «Назви одним словом», «Продовж ланцюжок», «Добери пропущене слово»); на якісний розвиток словника («Четвертий зайвий», «Заміни слово»; «Скажи навпаки», «Слова-вороги»; багатозначних слів «Що буває, чого не буває?» – добір узагальнюючих слів, синонімів, антонімів).

Для розвитку граматичної будови мовлення використовують ігри, спрямовані на формування вміння дітей використовувати іменники множини в

родовому («Чого багато?», «Чого стало менше?») та називному відмінках («Що в тебе в руці?», «Подарунки», «Який предмет зник?», «Що у мішечку?»); невідмінюваних іменників однини і множини у знахідному відмінку («Що ти бачиш на картинці?»); на правильне вживання іменників чоловічого, жіночого, середнього роду (Що ти купив у магазині?», «Він, вона, воно») та залежних від них прикметників («Який, яка, яке?»); невідмінюваних іменників («Наші розваги»); на вживання іменників у кличному відмінку, узгодження прикметників із кличною формою іменників («Привітай зі святом», «Запроси в гості»); на вживання дієслів за особами та дієслівних форм із чергуванням приголосних в основі («Що я роблю?», «Він, ми, вони»), дієслів за родами та числами («Зміни речення»); на узгодження числівників з іменниками («Полічи і скажи скільки?», «Один і багато», «Чого не стало?»); на відмінювання іменників, які вживаються лише в однині або множині («Що готує мама?»); на вживання простих прийменників («Поклади предмет», «Що, де, куди?»); на вживання слів-назв дитинчат тварин зі змінами цих слів за числами та відмінками (У зоопарку», «Хто в кого?»); на утворення прикметників від іменників («Що з чого приготувала мама?», «М'яч лови – ознаку утвори»); іменників від дієслів («Хто це робить?»), складних слів («Складні слова», «Збудуємо дім», «Два – один»); правильне вживання дієслів у часі («Було, є, буде»); на складання простих поширених речень («Відповідай повним реченням»); складання речень за опорними словами чи картинками («Що хочуть сказати картинки?»).

Висновки. Формування лексико-граматичної сторони мовлення старших дошкільників із ЗНМ III рівня – важливий і складний процес у системі логопедичної роботи з розвитку мовлення та підготовки дітей до школи. Логопед чітко продумує завдання та зміст роботи, добирає дидактичні ігри.

Дидактичні ігри сприяють розвитку активного і пасивного словника, лексичної системності, формуванню умінь правильно вживати граматичні форми слів, формуванню вміння висловлювати свої думки. Важливо, що за

допомогою лексико-граматичних дидактичних ігор відбувається і розвиток мовлення, і розвиток мислення дитини.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя. Київ : Генеза, 2017. 184 с.
2. Кравцова І.В., Стахова Л.Л. Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль : Мандрівець, 2021. 80 с.
3. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К.Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.
4. Рібцун Ю. В. Шляхи формування зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2006. С.136–144.
5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Єрмишкіна Д. С.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ВМІННЯ ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРИЙМЕННИКОВІ КОНСТРУКЦІЇ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук А.В.Орлов

Актуальність дослідження. Проблема формування граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є однією з найбільш значущих у логопедії. Своєрідність оволодіння граматичною стороною мовлення проявляється в уповільненому темпі засвоєння, у

неузгодженості розвитку морфологічної та синтаксичної систем мови, у спотворенні загальної картини мовленнєвого розвитку.

Проблема засвоєння дітьми із загальним недорозвиненням мовлення окремих розділів граматики є найменш вивченою. У роботах І. Марченко, В. Тищенко, О. Ревуцької, Є. Соботович, Л. Трофіменко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, М. Шеремет та ін. авторів зазначається, що діти із ЗНМ, навіть у шкільному віці неправильно вживають прийменниково-відмінкові конструкції в усному та писемному мовленні.

Мета статті – визначити напрями та послідовність формування прийменникових конструкцій у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Основний матеріал. У більшості дітей з мовленнєвою патологією відзначається недорозвинення або несформованість просторових уявлень. Зорово-просторові психічні функції мають складний характер і базуються на виборі факторів, серед яких центральне місце займає «просторовий фактор», пов'язаний з переробкою інформації, що надходить від зорових, слухових і шкірно-тактильних. нервових закінчень та використовується для орієнтації у просторі (Ревуцька, 2014).

Ступінь таких проявів різна і завжди опосередкована ступенем мовленнєвих порушень. Іноді діти не можуть визначити праву та ліву сторони тіла або предмета, спостерігаються складнощі орієнтування в навколишньому просторі, в інших випадках спотворене розуміння та вживанні граматичних конструкцій, що позначають просторові відносини.

Найбільш уживаними граматичними засобами, що виражають просторові відносини, є поєднання прийменників з відмінковими формами. Вживання прийменників викликає значні труднощі для старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Порушення прийменникових конструкцій проявляється у вигляді наступних помилок (Марченко, 2010):

- пропуск або заміна прийменника;

- заміна однієї прийменниково-відмінкової конструкції іншою;
- неправильне вживання відмінкового іменника («кішка біжить з миша»);
- неправильне вживання як прийменника, так і відмінкового закінчення («хлопчик малює на альбом»).

Корекційна робота з формування прийменниково-відмінкових конструкцій у дітей здійснюється в процесі розвитку розуміння мовлення, розширення та уточнення словникового запасу, формування граматичних засобів мови, розвитку зв'язного мовлення та навчання грамоті. Метою корекційно-логопедичної роботи є формування у дітей правильного уявлення про лексичне та синтаксичне значення прийменника як засобу вираження зв'язку між словами у словосполученні.

Відповідно до онтогенетичного принципу спочатку відпрацьовуються прийменники «в, на, під» з яскраво вираженим конкретним значенням, а пізніше - прийменники «над, з, близько, за, перед, між, до» та ін. При цьому необхідно враховувати, що з прийменниками використовуються різні відмінкові форми, які позначають як місцезнаходження предмета, місце дії, так і напрямок. Один і той же прийменник, що вживається в різних прийменникових конструкціях, має різні значення. Наприклад, прийменник «в» із знахідним відмінком позначає напрямок дії, а з місцевим відмінком - місцезнаходження (кладе на стіл, але лежить на столі). Виходячи з цього, при проведенні логопедичної роботи необхідно уточнити та від диференціювати різні значення одного й того самого прийменника.

У більшості випадків порушення розуміння та вживання прийменникових конструкцій проявляється в неправильному вживанні не тільки прийменників, але й відмінкових закінчень. У зв'язку з цим проводиться робота як над засвоєнням значення прийменників, так і над правильним оформленням флексій у прийменникових конструкціях. Спочатку прийменник відпрацьовується з іменником лише одного відмінку. Потім поступово включаються іменники інших відмінків.

Вживання прийменниково-відмінкових конструкцій доцільно давати в словосполученнях із дієсловом, тому що від характеру дієслова залежать значення прийменника і відмінкова форма іменника. Наприклад: «лежить (де?) у столі, кладе (куди?) у портфель» (Ревуцька, 2014:185)

Особливо це важливо у конструкціях, що позначають напрямок дії. Вживання прийменника зі значенням прямої дії часто визначається словосполученням характерним для дієслівної приставки. Кожен прийменник спочатку відпрацьовується окремо, після ізольованої роботи над окремими прийменниками проводиться диференціація кількох прийменників.

На початковому етапі роботи з прийменниками можна використовувати такі види завдань.

На перші заняття виносяться найпростіші прийменники (наприклад: «на, під»), що позначають місце дії.

Робота проводиться поетапно. Спочатку уточнюється розуміння дітьми просторового розташування предметів, вираженого цими реченнями.

Наприклад: 1. Логопед дає дітям коротке завдання:

- Поклади м'ячик... стіл, а олівець... стілець.

І питає:

– Зрозуміло, як треба виконати дії? А тепер послухайте ще раз: «Поклади м'ячик на стіл, а олівець під стілець. - Поодинокі чи різні дії з предметами потрібно виконати? Чим вони відрізняються?

Таким чином, логопед вчить дітей диференціювати завдання, прислухатися до мовленнєвої інструкції, утримувати в пам'яті її послідовність.

2. Поступово завдання ускладнюються: у низці прийменників треба виділити, наприклад, слова «під» чи «на». Почувши їх у ряду: на, з, під, на, навколо, між, над, на, дитина повинна лягнути в долоні.

У цьому етапі відбувається орієнтація на формальні ознаки звукового образу прийменника.

3. Потім дітям пропонується завдання на розуміння узагальненого значення прийменників «на, під»: Книга лежить на столі. А де ще може бути

книга? (На стільці, на вікні, на полиці тощо) М'яч упав під стіл. Куди він ще може закотитись? (Під шафу, під ліжко, під диван).

При цьому слід голосом виділяти прийменник і змінюване закінчення: покласти стіл, під стіл, лежить на столі, під столом.

Після навчального моменту в заняття обов'язково включаються вправи на закріплення правильного і свідомого вживання прийменникових конструкцій, складання речень за аналогією. Наприклад, дітям потрібно вставити пропущений прийменник, який відповідає певній ситуації, наприклад: «Яблука лежать під столом», «кішка сидить на столі». Можна використовувати і такий вид роботи: роздати дітям по 2 предмети (м'яч та іграшка, коробка та олівець тощо), запропонувати самотійно продумати, а

потім продемонструвати ряд дій із використанням цих предметів. Потім пропонуємо скласти речення так, щоб у ньому обов'язково було слово – «на», «під». Наприклад: «Я поклав картинку на книгу, м'ячик під шафу».

Висновки. Найбільш перспективним у роботі з формування прийменниково-відмінкових конструкцій є використання провідної діяльності дітей дошкільного віку – ігрової. Будь-яка гра є діяльність. При такому її розумінні відкриваються широкі можливості застосування гри для корекційних цілей. Беручи участь у іграх, діти із задоволенням входять у процес навчання. Діяльність, пов'язана з творчістю, з можливістю щоразу додавати щось нове, для дитини цікавіша, ніж дії за правилами та шаблонами. У логопедичних іграх часто зустрічаються незнайомі дітям слова, і з'являється привід до спільного обговорення, уточнення, пояснення незрозумілих слів і спонукання дітей самим задавати питання.

Список використаних джерел

1. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ: Слово, 2010. 285,
2. Ревуцька О.В. Вибрані питання логопедії: навч. посібн., Бердянськ., ФОП Ткачук О., 2014. 327с.

Зинчук Д. М.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІ РІВНЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук В.В. Золотоверх

Актуальність дослідження. Розвиток мовлення в цілому, лексики зокрема – є важливим для загального та пізнавального розвитку дитини. Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня (ЗНМ ІІ рівня) досить чисельна група, яка відноситься до дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) та потребує ретельно вбудованої корекційно-розвиткової роботи. Одним з важливих напрямів роботи з цією категорією дітей є формування лексичної сторони мовлення. Цей напрям роботи досить широко висвітлений в науково-методичній літературі, проте більшість досліджень відносяться до лексики, що позначає предметний світ, поняття та явища – іменникам. Для формування вислову, позначення дій та процесів необхідні дієслова, які характеризуються складністю та різноманітністю. Значення дієслівної лексики полягає, у тому, що дієслова організують синтаксичну структуру висловлювань, мають найбільше смислових зв'язків у реченнях і загалом створюють умови для виникнення зв'язного мовлення (Мілевська, 2020:147).

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня, яке характеризується наявністю тяжких мовленнєвих порушень внаслідок яких, дитини оволодіває фразовим мовлення значно спотвореним за всіма характеристиками. Лексичні значення слів, якими користується дитина розмиті, нестійкі, обсяг семантичних полів недостатній (Соботович, 2003).

Аналіз останніх досліджень. Вивчення дієслівної лексики у дітей із ЗНМ здебільшого орієнтується на діагностику та констатування недостатності її (Соботович, 2003; Трофіменко, 2017). Здебільшого автори зазначають на порушення сприймання дієслів, які позначають завершеність дій, відтінки значення дій, антонімічні та синонімічні значення дієслів. Наголошується на важливості проведення корекційної роботи по формуванню дієслівної лексики, проте сьогодні не вистачає методик формування словника дієслів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також недостатньо комплексних методик з його дослідження.

Мета статті полягає у визначенні напрямів логопедичної роботи з формування дієслівної лексики у дошкільників із ЗНМ II рівня

Основний матеріал. Будь-яка корекційна робота починається з діагностики, яка визначає напрями подальшої роботи. (Мілевська, 2020). У нашому дослідженні була запропонована методика формування дієслівної лексики, в основу якої були взяті такі принципи: діяльнісний та системний підходи до корекції порушень мовлення, урахування етіології, механізмів, структури мовленнєвого порушення, взаємозв'язку формування лексики з розвитком пізнавальних процесів; системності; наочності та доступності матеріалу. В основу корекційної роботи нашого дослідження було покладено праці Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Ревуцької які були адаптовані для корекції мовлення дітей із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку. Робота планується проходити в два етапи. Перший етап ґрунтується на засвоєнні дітьми продуктивних форм словотворення дієслів (побудова зворотних дієслів, дієслів доконаного та недоконаного виду, префіксальних дієслів) та розрізнення за значенням з подальшим введенням у вислови. Другий етап присвячений відпрацюванню навичок словозміни. Рекомендована послідовність: відпрацювання на рівні словосполучень; на рівні речень; в зв'язному мовленні. При проведенні роботи слід враховувати програмовий матеріал та відповідно ньому проводити угруповання дієслів за лексичними темами. Важливо, щоб дієслова, які відпрацьовуються на заняттях були частотні в практичній

діяльності дитини. Це на нашу думку значно удосконалив пасивний словник дієслів дітей із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку, який є підґрунтям до формування активного словника.

Висновки. Проведене дослідження дозволило розробити поетапну методику корекційно-розвиткової роботи з формування уявлень про дієслово у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку із урахуванням виявлених порушень та закономірностей становлення мовленнєвої діяльності в процесі нормального онтогенезу. Дане наукове дослідження не вирішує всіх аспектів висвітлення даної проблеми і потребує подальшої експериментальної перевірки висунутих положень та підбору дієслівної лексики відповідно до обстеження мовлення кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ : Слово, 2010. 285,
2. Мілевська О.П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С. 146–154.
3. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–7.

Зуб А. М.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДЦП

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Н.М. Туренко

Дитячий церебральний параліч – аномальний руховий розвиток, в основі якого лежать різні причини і механізми первинного порушення м'язового тону і розлади координації рухів, в наслідок чого формується патологічні рухові стереотипи, які часто супроводжуються інтелектуальними, мовленнєвими, сенсорними і соматичними порушеннями (Колишкін, 2016).

Як зазначають науковці (А. Альошина, О. Аркадьєва, Р. Бабенкова, В. Березовський, Т. Белкова, В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, Л. Вознюк, М. Гарбузов, О. Гаяш, І. Герцен, Г. Дульнєв, І. Єременко, С. Зінченко, М. Каладзе, Л. Коваль, Т. Комарова, А. Колупаєва, В. Крупа, Г. Кузнецова, Н. Кукса, О. Лебедєва, В. Лебединський, І. Левченко, В. Левченкова, О. Логінова, Ю. Лянний, О. Мастюкова, М. Маркіна, В. Мартинюк, Н. Нижегородцев, Р. Рахманов, Т. Роменська, А. Рудська, А. Семенович, Н. Семаго, К. Семенова, А. Сиротюк, І. Смирнова, В. Синьов, О. Стасюк, Н. Павловська, У. Ульяновська, Л. Цветкова, О. Чеботарьова, В. Шадриков, А. Шевцов, М. Шеремет, К. Яценко та ін.), в складній структурі порушень у дітей з ДЦП значне місце займають мовленнєві розлади. У хворих з церебральним паралічем мають місце складні варіативні прояви мовленнєвого дефекту, різноманітна структура мовленнєвої патології, різні поєднання порушених ланок мовленнєвого процесу, що вимагає цілеспрямованого корекційного логопедичного підходу.

Зростання числа дітей з ДЦП, відсутність в широкій поширеності сучасних методів роботи при різних мовленнєвих порушеннях з урахуванням

складної клініко-психолого-педагогічної характеристики дітей з ДЦП актуалізує питання логопедичного супроводу. Виходячи з вище сказаного, можна стверджувати, що стаття є недостатньо вивченою, що і визначає її актуальність.

Мета статті – проаналізувати специфіку логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із ДЦП.

Для досягнення поставленої мети визначені такі завдання дослідження: проаналізувати проблему дитячого церебрального паралічу з точки зору наукової літератури; дати психолого-педагогічну характеристику дітей з дитячим церебральним паралічем; розглянути загальні аспекти логопедичної роботи при ДЦП; сформулювати висновки.

Провівши теоретичний аналіз науково-педагогічної та логопедичної літератури, ми визначили, що дитячий церебральний параліч – найбільш поширена причина інвалідності в дітей, яка трапляється приблизно у двох із кожної тисячі народжених живих немовлят. Під терміном «дитячий церебральний параліч» розуміють комплекс хронічних неврологічних порушень, що виникають у перинатальний період унаслідок ураження головного мозку.

Теоретично нами була подана психолого-педагогічна характеристика дітей з дитячим церебральним паралічем. ДЦП має істотний вплив на формування патологічних рухових стереотипів, які часто супроводжуються інтелектуальними, психічними, сенсорними і соматичними порушеннями. У хворих на дитячий церебральний параліч часто відзначаються емоційні порушення, які проявляються у вигляді підвищеної збудливості, схильності до коливань настрою, появи страхів. Відзначається підвищена збудливість, ослаблення вольових установок, небажання або слабка мотивація до подолання перешкод, а тому й невміння їх долати. Інтелектуальний розвиток дітей із церебральними паралічами протікає в несприятливих умовах і часто затримується або спотворюється. Особливе місце в складній структурі порушень у дітей з ДЦП займають мовленнєві розлади. Мовленнєвий дефект є

однією зі закладання основних негативних особистісних якостей у дитини, таких як пасивність, замкнутість, невпевненість, образливість, що негативно позначається на спілкування дітей з дорослими і здоровими однолітками. Саме в спілкуванні відбувається становлення людської особистості, формування її властивостей, моральної сфери, світогляду, а результативність спілкування безпосередньо залежить від рівня розвитку усного мовлення (Колишкін, 2016).

Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ДЦП має будуватися на системному підході, який спирається на уявлення про мовлення як про складну функціональну систему, структурні компоненти якого знаходяться в тісній взаємодії. Важливо враховувати співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих порушень (неврологічної симптоматики) у структурі дефекту і визначити зберігаючи механізми мовлення.

Незважаючи на те, що з перших місяців ставлять дітям діагноз ДЦП та можна виявити патологію домовленнєвого розвитку, корекційно-логопедичну роботу починають з 3-4 років, і логопед працює найчастіше вже зі сформованим дефектом мовлення, а не запобігає їх розвитку. Необхідність ранньої корекційно-логопедичної роботи з дітьми при ДЦП впливає з особливостей пластичності дитячого мозку до здатності компенсування порушених функцій.

Логопедична робота в мовленнєвий період починається з навчання маніпулювати іграшкою, що розвиває лексичну сторону мовлення. На самому початку заняття роблять масаж, гімнастику артикуляції, дихальну, активізують увагу і проголошення доступних звуків (склади, слова). При виконанні завдань логопед спочатку показує дитині, що потрібно робити, спонукає її до мовлення цікавими і простими прийомами. Логопедична робота повинна носити диференційований характер, що враховує механізм порушення, його симптоматику, структуру дефекту, психологічні особливості дитини дошкільного віку із ДЦП (Гаврилюк, 2015).

Робота логопеда проводиться в тісному контакті з психоневрологом, педіатром, методистами ЛФК, батьками дитини. Батьки – це найважливіші

учасники педагогічної роботи, особливо якщо дитина не відвідує дошкільний заклад.

Корекційно-логопедична робота проводиться в грі. Для того щоб виявити і вивчити структуру порушення мовлення, необхідно динамічно спостерігати за дитиною. При цьому ефективність динаміки і корекція мовлення підвищується, це важливо враховувати особливо з дітьми, у яких виявлено порушення. Важливо розвивати все, включаючи рухово-кінестетичні аналізатори (зоровий і тактильний, тактильний і слуховий).

Аспекти логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з ДЦП включають в себе ряд принципів (принцип взаємозв'язку в розвитку мовлення і моторики передбачає, принцип розвитку, принцип тісного взаємозв'язку розвитку мовлення і пізнавальних процесів, онтогенетичний принцип, принцип комплексного підходу, принцип системності, принцип диференційованого підходу, принцип обліку провідної діяльності, принцип урахування вікових особливостей дітей, принцип динамічного вивчення (Кукса, 2013).

Отже, формування мовлення у дітей з дитячим церебральним паралічем – це важкий процес, в якому логопедична робота повинна мати взаємозв'язок з лікуванням та спеціальною корекційно-логопедичною роботою, враховуючи психофізичний і особистісний розвиток. З перших місяців життя слід проводити послідовний розвиток сенсорних функцій мовлення, необхідно працювати над розвитком інтелекту. Ефективність логопедичної роботи з корекції мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку з ДЦП досягається за умови цілеспрямованої роботи з розвитку всіх компонентів мовлення (моторних, фонетичних, фонематичних процесів, лексико-граматичної будови).

Список використаних джерел

1. Гаврилюк І. В. Диференційований підхід у логопедичній роботі з дітьми з дитячим церебральним паралічем. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 67–73.

2. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ. Суми: Унів. кн., 2016. С. 138–158.

3. Кукса Н. В. Педагогічні умови оптимізації корекційної роботи з розвитку рухових функцій у дітей із церебральним паралічем. *Наук. часоп. НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія.* 2013. Вип. 23. С. 140–144.

Корінець К. С.

магістрант спеціальності « Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Сінопальнікова

Дослідницька діяльність – це важлива частина життя людини, яка регулюється свідомістю й активністю особистості та спрямована на отримання нового досвіду, який узагальнюється у вигляді нових знань та навичок (Богущ, 2021: 3). Так, в Базовому компоненті дошкільної освіти виділено освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», яка передбачає формування окремої компетентності - дослідницької. (Богущ, 2021: 10). Дитина повинна оволодіти універсальними діями: особистісними, регулятивними, пізнавальними і комунікативними. Адекватно організована дослідницька діяльність дозволяє сформувати у дитини здатність до навчання та саморозвитку; сформувати мотивацію до пізнання; дитина оволодіває

навичками самостійності; уміннями оцінювати свою роботу. Систематичне й планомірне залучення дітей до дослідницької діяльності спонукає їх до активного пізнання світу, сприяє формуванню в них певних способів сприймання (вміння спостерігати, розглядати, обстежувати предмети), забезпечує розвиток пізнавальних процесів (мислення, уяви, пам'яті, уваги), створює сприятливі умови для мовленнєвого розвитку дітей. Будь-яка дослідницька діяльність, яка реалізована в повній мірі завжди опосередкована мовленням. Це дає нам можливість інтегрувати дослідницьку діяльність в межі роботи з розвитку мовлення.

Площина нашого дослідження розглядає доцільність та можливість використання дослідницької діяльності в словниковій роботі з дітьми 5-ого року життя із загальним недорозвиненням мовлення другого рівня (ЗНМ II рівня). Окреслюючи мовленнєві можливості дітей із ЗНМ II рівня, дослідники (С. Конопляста, І. Марченко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофіменко, М. Шеремет та ін.) зауважують, що для цих дітей притаманні наступні труднощі, які утруднюють формування лексичної системності (Трофименко, 2017: 21):

- недостатній рівень сформованості на вербальному рівні цілого ряду розумових операцій;
- труднощі диференціації різних відтінків значення слова;
- труднощі співвіднесення слів за значенням;
- окремі недоліки мнемічної діяльності та уваги.

Незважаючи на те, що на сьогодні створені теоретичні основи вивчення лексичної сторони мовлення дітей із ЗНМ, до теперішнього часу практичні розробки формування цього напрямку представлені недостатньо.

Важливою для нашої роботи якістю дослідницької діяльності є те, що її можливо використовувати в роботі з будь-якого рівня розвитку пізнавальних та мовленнєвих можливостей дитини. Високий рівень вмотивованості дитини дослідженнями, емоційна значущість дій для дитини, повторюваність робить

цей вид діяльності привабливим для розвиткової та корекційно-розвиткової роботи.

Одним з ефективних прийомів дослідницької діяльності є проблемне навчання, коли дитина систематично включається педагогом в пошук рішення нових для нього проблемних питань і проблемних ситуацій, причому питання і ситуації з часом все більше і більше ускладнюються. Одним із способів введення в педагогічну діяльність проблемного навчання є метод експериментування, який має величезний розвиваючий потенціал, так як дає дітям реальні уявлення про різні сторони досліджуваного об'єкта, про його взаємини з іншими об'єктами та оточенням. Експериментування наскрізно проходить через всі сфери дитячого життя. Дитяче експериментування удосконалює та ускладнює інші види діяльності, вмотивовує до розвитку - спостережливості, формує та уточнює словник дитини.

В нашій роботі алгоритм організації дослідницької діяльності по розвитку словникового запасу визначили наступним чином: дитина спільно з дорослим вчиться бачити і виділяти проблему, визначати мету діяльності, вирішувати проблему, аналізувати об'єкт або явище, виділяти суттєві ознаки і зв'язки, зіставляти різні фактори, висувати гіпотези, пропозиції, відбирати засоби та матеріали для самостійної діяльності, здійснювати експеримент (іноді багаторазово), робити висновок.

В процесі експерименту йде збагачення пам'яті дитини, активізуються її розумові процеси, оскільки постійно виникає необхідність здійснювати операції аналізу і синтезу, порівняння та класифікації, узагальнення. Діти знайомляться з тотожними, протилежними та близькими зв'язками, переданими порівняльними оборотами, образними виразами і узагальнюючими словами. Вчать усвідомлено включати в своє мовлення нові слова. У процесі знайомства з властивостями предметів і явищ розвивається словник, необхідність давати звіт про побачене, формулювати виявлені закономірності і висновки. Отже, дослідницька діяльність допомагає пізнати та вивчити предмет або явище, щоб зафіксувати образ у пам'яті, тобто сформувати уявлення про

предмет, і далі це уявлення пов'язати зі словом. Тому основою словникової роботи є чуттєвий досвід дитини, процеси відчуття і сприймання.

Також даний вид роботи майже скасовує труднощі формування лексичної системності, які були зазначені вище.

Окрім того, у процесі експериментування розвиваються навички міжособистісного спілкування і співпраці: вміння домовлятися, відстоювати свою думку, міркувати в діалозі з іншими дітьми, вміння слухати один одного, прислухатися до думки інших.

Використання дослідницької діяльності в роботі з дітьми 5-ого року життя із ЗНМ II рівня створює у дітей позитивну мотивацію в різних видах діяльності, сприяє підвищенню рівня самооцінки, дозволяє варіювати методи і прийоми навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ, забезпечує успішність формування мовленнєвої та пізнавальної активності у дітей.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному вивченні зазначеної проблеми та підборі видів дослідницької діяльності в залежності від можливостей кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богущ. К. : «Видавництво», 2021. 26 с/
2. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ: «Актуальна освіта», 2017. 120 с.

Луцик О. А.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ «КУБИКІВ ІСТОРІЙ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Л.В.Туріщева

Актуальність теми. В зв'язку з підвищеними вимогами до суспільного виховання актуальною є проблема вдосконалення системи навчання та навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

Одним з чинників, що перешкоджають повноцінному навчанню дітей, є несформованість їх зв'язного мовлення. Уміння зв'язно, послідовно і точно, граматично правильно і образно висловлювати свої думки є необхідною умовою успішності, дозволяє розширювати можливості в спілкуванні з присутніми людьми.

Зв'язок мислення і мови в процесі онтогенезу показаний в дослідженнях Л.С. Виготського, І.А. Зимової, А.А. Леонтьєва, Ж. Піаже, і ін. Зв'язкова мова є одним з показників стану мислення дитини. Зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який здійснюється логічно, послідовно і точно, граматично правильно і образно інтонаційно виразно [3].

У психолого-педагогічній літературі прийоми розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку розглядали І.М. Лебедева, Е.С. Слепович, О.С.Ушакова тощо.

Також у дослідженнях вчених аналізуються різні методи та прийоми з розвитку зв'язного мовлення. Так, З. Істоміна, Е. Короткова доводять, що ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей є твори живопису.

Зі свого боку К. Крутій розглядає медіа дидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дитини. Вона вважає, що найбільш сприятлива технологія роботи з мультфільмом передбачає: навчання організовано і усвідомлено сприймати інформацію, розвиток умінь спостерігати, класифікувати, вибирати; навчання аналізу і резюмування отриманої інформації, сприйняття і висловлення усних фраз тощо.

Доцільність використання казкових творів в роботі з дітьми підкреслювали М. Поваляєва, Г. Чеботанян, Л. Шаманська, Т. Зінкевич-Євстигнєєва і ін.

А. Богуш визначила способи та форми інтеграції образотворчої і мовленнєвої діяльності. Серед них: словесне малювання, якщо педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики, показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів та об'єктів довкілля.

Але в науково-методичній літературі недостатньо інформації про методи і прийоми розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Мета дослідження - виявлення особливостей зв'язного мовлення в учнів із затримкою психічного розвитку та розробка рекомендацій щодо розвитку зв'язного мовлення.

Способи вирішення проблеми.

Для вивчення особливостей зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку нами були підібрані п'ять методик (переказ, розповідь по серії картинок, по сюжетній картинці, розповідь-опис, розповідь про найбільш яскраву подію з життя).

Досліджуваними були учні першого класу спеціальної школи м. Харкова із загальним діагнозом «затримка психічного розвитку».

При виконанні експериментального завдання молодші школярі із ЗПР зіткнулися із значними труднощами. Особливо це проявилось під час складання

переказу і розповіді-опису. Серед всіх помилок переважну більшість і вираженість мали помилки семантичного оформлення.

В результаті констатуючого експерименту було встановлено, що загальною особливістю зв'язного мовлення дітей з ЗПР є: порушення зв'язності і послідовності викладу, низька інформативність, бідність і стереотипність лексико-граматичних засобів мови, пропуски смислових ланок і необґрунтовані повтори слів, паузи по тексту, незакінченість смислового вираження думки, необхідність в стимулюючій допомозі.

Зазначимо і низьку мотивацію до процесу розповідання, яка проявлялася в постійному відволіканні дітей в процесі виконання методики.

Отримані результати показали, що розвиток зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку відповідає середньому і низькому рівням розвитку. Низький рівень представлений значно більшою кількістю дітей.

Для розвитку зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку нами було розроблено дидактичної посібник «Кубики історій», який ми використовували в індивідуальній роботі з піддослідними на логопедичних заняттях.

«Кубики історій» (Rory's Story cubes) - це популярна в світі настільна гра, заснована на використанні техніки «сторітеллінга» (storytelling), що в дослівному перекладі з англійської звучить як розповідання історій або мистецтво захоплюючої розповіді.

Нами було розроблено 2 комплекти кубиків. Перший комплект був спрямований на формування у випробовуваних навички складання описового оповідання. Другий комплект припускав формування навички складання оповідної розповіді за ключовими словами.

Перший комплект складався з шести кубиків. Він призначався для складання описового оповідання про дику тварину. На гранях першого кубика розміщувалися картинки із зображенням 6 тварин, на гранях другого – варіанти вух тварини, третього – зображення хвоста тварини, четвертого – зображення лап тварини, п'ятого – зображення морди тварини, шостого – варіанти

забарвлення шерсті. При роботі з цим комплектом дослідник сам підбирав межі кубика і пропонував дітям скласти за цими кубиках описову розповідь про тварину.

Другий комплект складався з чотирьох кубиків. На сторонах кожного кубика першого комплекту була розташована картинка з предметом з однієї з тем: «Герой», другого – «Дія», третього «Місце дії», четвертого «Час дії».

На корекційних заняттях використовувалися одночасно обидва комплекти.

При використанні «кубиків історій» основний акцент робився на формуванні зв'язного мовлення, тому використовувалися такі прийоми: зорове сприйняття графічних зображень; виділення ключових слів; складання речень з ключовими словами; переказ з опорою на запитання до кожного речення тексту; переказ з опорою на серію картинок і опорні слова; переказ з опорою на ключові слова; складання початку і кінця розповіді з опорою на сюжетну картинку і ключові слова.

Робота на заняттях одночасно проходила за трьома напрямками: збільшення словникового запасу; робота з подолання семантичних помилок; вдосконалення лексико-граматичних навичок.

Після формуючого експерименту нами було проведено контрольний експеримент. Результати контрольного експерименту показали, що використання «кубиків історій» для розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку мало позитивну динаміку: діти оволоділи навичками переказу, переказу з творчим доповненням; перекази стали більш логічними: розповіді по картинках здобули велику послідовність, зв'язність; випробовувані допускали менше лексико-граматичних помилок.

Висновки. Особливостями зв'язного мовлення дітей із ЗПР є: порушення зв'язності і послідовності викладу, низька інформативність, бідність і стереотипність лексико-граматичних засобів мови, пропуски смислових ланок і необґрунтовані повтори слів, паузи по тексту, незакінченість смислового вираження думки. За допомогою дидактичного посібника «Кубики історій»

можна розширити словник дітей; показати спосіб складання розповіді, спираючись на наочно-графічний план за допомогою вибудовування ланцюжка з кубиків.

Список використаних джерел

1. Войтко В.В. Затримка психічного розвитку в контексті наукових досліджень. *Журнал науковий огляд*, 2016. № 9. С. 1-14.
2. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія. ВЦ Академія, 2020. 224 с.
3. Крутій К. Л. Розвиваємо у дітей мовлення, інтелект і здібності. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс ЛТД», 2016. С.76.
4. Куцолапська А. М. Психокоригувальні вправи з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Дитина з особливими потребами*, 2016. № 1. С. 10–15.

Мелешенко М. О.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

СПОРТ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ЗНЯТТЯ СТРЕСУ

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Т.І. Гогіна

Наше життя змінилось, і це треба визнати. Страх перед вірусом, соціальна ізоляція, відсутність контролю – це наші нові обставини, які сприяють розвитку посиленої тривожності. І якщо людина не знаходить способів, як упоратись зі стресовим станом, то це може призвести до виникнення психологічних проблем (Чукавина, 2020).

Що таке загалом стрес, і як він впливає на наш організм?

Стрес – реакція у відповідь як на негативні, так і на позитивні емоції. Під час стресу організм людини виробляє гормон адреналін, який змушує шукати вихід із важкої ситуації (Влияние, 2020).

Вчені довели, що у невеликих кількостях стрес потрібен усім, оскільки він активізує мозкову діяльність: змушує думати, шукати вихід із проблеми. Тоді в цьому випадку стрес має позитивне значення. Однак, з іншого боку, якщо стресових ситуацій виникає занадто багато, то організм сприймає це як несприятливий фактор, тому починає слабшати, втрачати сили та здатність вирішувати проблеми. І в цьому випадку виникають серйозні захворювання – як сигнал організму, що настав час зробити якісь дії.

Які ж існують базові принципи подолання стресу?

Перше, це відволікання від стресової ситуації, яка справляє сильне враження. Людина «застряє» на своїх переживаннях і не шукає способу, як позбутися їх. Необхідно переключитися на щось сприятливіше, що викликає у нас позитивні відчуття чи спогади.

Друге, це активна поведінка, за допомогою якої почуття, що нахлинули, і емоції, що викликали стрес, виплескуються назовні шляхом заняття якоюсь справою. Наприклад, це може бути щось легке (прибирання) або фізичні вправи.

Третє, це вміння розслаблятися. Стрес викликає загальну напругу та збільшення частоти хвиль мозкової активності. Розслаблення ж, навпаки, знижує їхню частоту, що призводить до зниження рівня збудження центральної нервової системи. Якісно розслабитися допомагають медитація чи йога. Вчені відзначають, що навіть кілька хвилин медитації на день дає можливість надолужити годину-дві недосипу, а також впоратися з пригнічуючим настроєм (Субботина, 2014). А йога корисна тим, що у процесі заняття допомагає прискорити обмін речовин, що у фізіологічному рівні сприяє подолання стресу.

І все-таки одним із найефективніших та дієвих способів зняття стресу є заняття спортом, тому що він багатогранний своїми формами та методами впливу на людину.

Вчені з Каролінського інституту в Стокгольмі провели експеримент і дізналися, як тренування можуть сприятливо впливати на організм і допомогти подолати стрес. Результати їх досліджень показують, що треновані м'язи відфільтровують шкідливі речовини, котрі виробляють хімічний стрес у мозку (Стресс, 2021).

У ході дослідів вчені експериментували з двома групами мишей – звичайними та генетично-модифікованими. Тварин ставили в умови стресу – для цього використовувалися шумові ефекти, що подразнюють світлові спалахи та порушення режиму сну.

Через п'ять тижнів у звичайних мишей було виявлено ознаки депресії, наприклад, втрата апетиту. А ось друга група гризунів залишалася здоровою. Через гени їх м'язи були краще розвинені, причому навіть без будь-яких тренувань. У таких мишей вироблялось більше захисних білків під назвою КАТ, які не дають стресової сполуки, кінуреніну, проникати в мозок. Досліди показали, що звичайні гризуни швидко впадали в депресію, коли їм давали кінуренін. Тоді як у їх генетично-модифікованих побратимів був «імунітет» проти цієї речовини, оскільки ензими КАТ, що містяться в м'язовій тканині, швидко нейтралізували кінуренін. Надалі експерименти продемонстрували, що після регулярних пробіжок у колесі у звичайних мишей підвищувався рівень захисних білків КАТ, який допомагав справлятися зі стресовими умовами.

Вчені зробили висновок, що фізичні вправи також можуть позитивно впливати і на людину. Після кількох тижнів тренувань у людей вироблялось більше захисних протеїнів для подолання стресу.

Отже, варто зазначити, що для позбавлення напруги не обов'язково ходити в спортивний зал і виснажувати себе важкими фізичними тренуваннями. Від занять спорту потрібно отримувати задоволення, тоді й виділятимуться

необхідні гормони, які допоможуть легко пережити стресові ситуації та стабілізувати психологічний стан.

Список використаних джерел

1. Влияние стресса на организм человека, 2020. URL: <https://ru.siberianhealth.com/ru/blogs/psikhologiya/vliyanie-stressa-naorganismcheloveka/>
2. Стресс и способы его преодоления, 2021. URL: <https://25gdp.by/novosti/stati/791-stress-i-sposoby-ego-preodoleniya>
3. Субботина Е. Ученые выяснили, как занятия спортом спасают от стресса и депрессии, 2014. URL: <https://rg.ru/2014/09/29/trenirovki-myshcy-site.html>
4. Чукавина Т.Ф. Влияние пандемии на психологическое состояние человека, 2020. URL: <http://medservice24.ru/articles/vliyanie-pandemii-na-psikhologicheskoe-zdorove-cheloveka/>

Мусієнко А. В.

аспірант спеціальності «Фізична культура і спорт»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,

Цимбалюк Ж. О.

канд. фіз. вих. і с., доцент

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ БАСКЕТБОЛУ 3x3

Сучасний спорт є невід'ємною частиною способу життя, яка набуває рис соціального інституту, що активно впливає на інші сфери життя суспільства (органи влади, культуру, релігію, тощо) (Бачинская, 2013). Його популярність стрімко зростає на міжнародній арені (Еремін, 2013; Сушко, 2017). А сучасні

перетворення в цій сфері відбуваються під впливом політичних (національний престиж), економічних (комерціалізація, професіоналізація спортсменів) і соціальних умов (ефективність, видовищність) (Кочубей, 2016).

Для планування подальших шляхів розвитку нових сучасних видів спорту (одним з яких є баскетбол 3x3) в нашій країні необхідно визначити світові тенденції його розвитку, що і стало метою статті.

Незважаючи на відносно незначний період існування, баскетбол 3x3 як окремий вид спорту в Україні набирає все більшої популярності серед молоді і нічим не поступається класичним баскетболу (Сушко, 2017; Мусієнко, 2021).

На любительському рівні змагання серед стритболістів не вимагають спеціальної підготовки, проводяться на відкритих майданчиках, впродовж більшого часу року. Ігри проходять в неформальній обстановці, за спрощеними правилами (Сушко, 2017).

Популярність різновидів баскетболу стрімко зростає. В Україні з'являються нові відкриті майданчики, проводяться змагання між корпораціями, нові Ліги задіюють баскетболістів різних за віком та підготовкою. Співпраця УСЛ та ФБУ відкриває нові можливості для любителів (баскетбол 3x3, 2x2, 1x1, Ghetto Basket) та представників інших вуличних культур (DJs, MCs, бибойів и бигьол, танцорів, райтерів, битбокс артистів та т. і.) (Мусієнко, 2021).

В рамках офіційного визнання баскетболу 3x3 як олімпійської дисципліни (дебют Токіо-2021) актуальними стають нові підходи до відбору та підготовки спортсменів (з урахуванням особливостей нового виду спорту), умови проведення змагань (категорії PRO), вимоги до політичного (уряд, федерації) та економічного (комерціалізація, спонсорство) впливу на становлення виду (Сушко, 2017).

На сьогодні провідними країнами в розвитку баскетболу 3x3 вважаються Росія, США, Франція, Китай, Нідерланди, Японія, Монголія. В міжнародному рейтингу національних федерацій з баскетболу 3x3 ці країни входять у Топ-10 як серед чоловічих, так і жіночих збірних. Але шляхи розвитку у них різні.

Залежно від організації державного регулювання спортивної галузі, країни поділяються на ті, що розвивають баскетбол 3х3 значною мірою за рахунок державного фінансування (Росія, Франція, Германія, Китай) та ті, що залучають в спортивне середовище інвестиції приватного бізнесу (США, Нідерланди, Японія, Сербія, Литва) (Кочубей, 2016; Колесникова, 2019). Це безпосередньо впливає на процес відбору та підготовки національних команд до міжнародних змагань. Так, ряд країн на сьогодні бачить ефективним професіоналізацію висококласних гравців 3х3. Стритболісти, які перемогли на змаганнях національного рівня, впродовж ігрового сезону продовжують свою підготовку під керівництвом тренерів, тренуються в складі професійної команди, виступають на комерційних турнірах та є кандидатами в національну команду (США, Нідерланди, Сербія, Монголія). Існує інший підхід – відбираються гравці серед баскетболістів 5х5, а їх підготовку до міжнародних змагань продовжують в тренувальних таборах (наприклад Росія, Китай). Ряд країн застосовує розповсюджений варіант, коли спортсмени, які впродовж сезону виступають у класичному баскетболі 5х5, залучаються до змагань із баскетболу 3х3 (наприклад, Україна).

Але враховуючі сучасну систему відбору на елітні змагання за рейтингом перед національними федераціями постає завдання підготовки не лише національної збірної, а й резервних збірних команд в вікових групах до 18 і 23 років, організації міжнародних рейтингових турнірів на території країни, забезпечення участі у міжнародних турнірах гравців 3х3, які повинні набрати індивідуальні рейтингові очки (Мусієнко, 2021).

На сьогодні перемоги українських баскетболістів 3х3 на міжнародному рівні мають епізодичний характер (Сушко, 2017), але дають додаткову вмотивованість на досягнення високих результатів. Аналіз позицій в світовому рейтингу Національних та резервних команд України з баскетболу 3х3, врахування сучасних світових тенденцій розвитку виду спорту вимагають наукового та методичного обґрунтування як тренувального процесу, так і вирішення ряду проблем його розвитку в нашій країні.

В результаті передолімпійської підготовки баскетболістів 3х3 в нашій країні розкрито ряд проблем, пов'язаних з підготовкою команд до змагань міжнародного рівня. На сьогодні створено першу професійну чоловічу команду з баскетболу 3х3 «Буковель» (Україна). Метою підготовки стають участь в Челенджерах та Мастерсах з баскетболу 3х3 та олімпійські перспективи.

Отже, радикальні перетворення в спортивній індустрії, зміна форматів змагань у нових видах спорту (зокрема в баскетболі 3х3) за останні десятиліття потребують адаптації як всієї вітчизняної системи фізичної культури та спорту до нових світових вимог, так і відповідності напрямків розвитку виду до сучасних світових тенденцій.

Список використаних джерел:

1. Бачинская Н. В., Сарычев В. И. Олимпийский и профессиональный спорт в Украине: проблемы и перспективы. *Спорт*, 2013. С. 2.
2. Еремин Р.В. Становление новых видов спорта. *Наука-2020*, 2(3), 2013. С. 3.
3. Кочубей Р.В. Организационно-экономические проблемы трансформации спортивной отрасли Украины. *Механізм регулювання економіки*. № 3, 2016. С. 78-87.
4. Сушко Р. О. Розвиток спортивних ігор в умовах глобалізації (на матеріалі баскетболу). Київ, Центр учбової літератури, 2017. 360 с.
5. Мусієнко А., Цимбалюк Ж. Світові тенденції розвитку баскетболу 3х3 в світі в сучасних умовах міжнародного спортивного руху. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченій Дню науки*. Харків, ХНПУ, 2021. С. 91-93.

Одерій А. О.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта»
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

РОЗВИТОК ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*Науковий керівник - викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної
психології О. М. Потамошнієва*

Актуальність та постановка проблеми. Під лексико-граматичною стороною мови розуміють словник та граматично правильне його використання. Слово є основною лексичною одиницею, що виражає поняття. Словник – це слова (основні одиниці мови), що позначають предмети, явища, дії та ознаки навколишньої дійсності.

Грамаатичний лад мови – це пристрій граматичних категорій і форм, певні парадигматичні, синтагматичні та дериваційні зв'язки морфем, слів та речень у рамках морфеміки (словоутворення), морфології та синтаксису. Освоєння граматичним укладом мови означає придбання необхідних компетенцій у сфері продукування та сприйняття слів, речень та тексту (Шведова, 1980).

Мета статті: дослідити особливості розвитку лексико-граматичної сторони мови у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Мова для дітей є засобом підвищення рівня комунікабельності, шлях до розвитку їхньої особистості, а зрештою – способом досягнення соціальної адаптації.

В якості засобу планування та регуляції людської діяльності, мова впливає на формування поведінки дитини, сприяє більш досконалому оволодінню професійно-трудовими навичками, що також більшою мірою сприяє його життєвим успіхам.

Діти дошкільного віку зберігають у своєму мовленні лексичні і граматичні недоліки, які свідчать, що вони не володіють у належній мірі системними відносинами мови, тими лексичними і граматичними узагальненнями, які притаманні нормальній мовленнєвій діяльності. Це створює труднощі не тільки у сфері спілкування, а й у пізнавальній діяльності, в оволодінні програмним матеріалом.

Багатофакторність та складність мовної патології дітей з інтелектуальними порушеннями уможливорює компенсацію недоліків їх мовного розвитку лише в умовах спеціального навчання.

Проблема розвитку лексики у дітей дошкільного віку є актуальною проблемою в сучасній дійсності. Сформованість лексики та граматики як компонента структури мови є необхідністю при переході до школи (Шашкіна, 2014).

Проблема формування лексико-граматично правильного мовлення дітей є досить складною і багатоаспектною. До неї зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А. Арушанова, А. Богуш, О. Гвоздєв, Л. Калмикова, Г. Ніколайчук, В. Орфинська, Ф. Сохін, А. Акстонова, Р. Лалаєва, Н. Тарасенко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Вивченню психологічних закономірностей формування лексичної та граматичної складових мовлення присвячено ряд досліджень (П.Блонський, Л. Виготський, А. Захарова, Д. Ельконін, І. Колобова, О. Леонт'єв, О. Лурія, Д. Ніколенко, М. Попова, Є. Соботович, Ф. Сохін та ін.).

Виявлено механізми оволодіння дітьми граматичною та лексичною складовою мовлення шляхом з'ясування реальних відношень, що лежать в основі абстрагування і кодифікації граматичних смислів і їх реалізації у формальних засобах. Спеціальні дослідження (А. Арушанова, А. Богуш, Л. Калмикова, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н.Маковецька, Г. Ніколайчук, Е. Федеравичене та ін.) дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму структурування смислів (морфологічного, словотвірного і

синтаксичного) та практичного засвоєння граматичних та лексичних умінь дітьми дошкільного віку.

У дітей з інтелектуальними розладами бідний запас слів, спостерігаються неточності в їх вживанні та розумінні, часто відбувається лише механічне накопичення слів, виявляється розбіжність між активним і пасивним словником. Вони не відчують внутрішнього спонукання розповісти про пережиті події, не можуть скласти словесний опис, не відчують потреби у збагаченні своєї мови.

Дослідження Є. Соботович виявило у дітей із порушеннями інтелекту недостатню сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Для дітей молодшого і середнього дошкільного віку сам зміст слова має ще конкретний характер, однак вони опановують найбільш доступні їм слова, що мають узагальнений зміст. Так, угруповання семантично далеких слів викликають певні труднощі. Виконання завдань на угруповання семантично близьких слів супроводжується ще великою кількістю помилок. У деяких угрупованнях діти часто не виділяють загальну понятійну ознаку, а здійснюють класифікацію на основі спільності ситуації, функціонального значення, що характерно для дітей більш молодшого віку (Соботович, 2005).

В. Тищенко стверджує, що з прийменниками «за», «перед», «біля» відзначаються значні труднощі, а також змішання прийменників «на» та «над», «під» та «в». У мовленні дітей найчастіше спостерігається опускання прийменників «в», «з», відсутність прийменників «над», «біля», «перед», «за», «між», «через»; заміна прийменників «на» та «над», «під» та «по», «на» та «в». А також, часто відсутні складні прийменники «через», «під» (Тищенко, 2013).

Як зазначає М. Шеремет в своїй книзі, що дослідження А. Аксьонової дозволяють дійти невтішного висновку, що це середньостатистичні показники. Справжню картину різниці між активним і пасивним словником

можна спостерігати, розглядаючи слова конкретних лексико-граматичних категорій. Так, при називанні добре знайомих предметів меблів діти з порушенням інтелекту активно користуються досить великою кількістю слів. Співвідношення між активним і пасивним словником у разі може бути 1:1,6. При використанні слів, що позначають назви предметів одягу та взуття, ця відмінність збільшується і становить співвідношення 1:3. Ще помітніша різниця між активним і пасивним словником спостерігається щодо деяких граматичних категорій. Якщо в середньому співвідношення між активним і пасивним словником іменників можна виразити показниками 1:2.

Враховуючи основні недоліки лексичної сторони мови дітей з інтелектуальними порушеннями (обмеженість словника, його неточність, значну перевагу пасивного словника над активним), А. Аксьонова виділяє особливості, які необхідно враховувати під час роботи над словом:

- процес запам'ятовування слів ефективніший, якщо вони об'єднані в тематичні групи або включені у речення;
- нове слово вимовляється вчителем і сприймається учнями на слух, розбирається його значення з використанням наочних чи словесних засобів, з участю дітей, потім слово перечитується і входить у пропозицію;
- для введення слова у мову необхідні система вправ, постійне повторення слова, включення їх у різні контексти;
- робота над лексикою має бути тісно пов'язана з роботою над граматичною, фонетичною та іншими сторонами мови (Шеремет, 2014).

Висновки. Отже, без комплексної роботи над усіма сторонами мови, без постійного застосування граматичного матеріалу стосовно конкретних слів, нова інформація у пам'яті дітей не відкладається.

Збагачення словника найчастіше йде рахунок іменників. Опанування словами цієї граматичної категорії є важливим, оскільки основу мовлення становлять саме вони.

Список використаних джерел

1. Соботович, Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей із вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії. 2005.
2. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. 2013. С. 396-405
3. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. Академия, 2014. 256 с.
4. Шведова Н. Ю. Русская грамматика: Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. Наука, 1980. 792 с.
5. Шеремет М. К. Підручник, третє видання. Слово, 2014. 672 с.

Онищенко І. В.

здобувач першого (бакалаврського) рівня

вищої освіти спеціальності «Психологія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Т.І. Гогіна

У наш час стає зрозумілим, що для формування гармонійної та цілісної особистості необхідні знання, уміння і навички у різних сферах. А особливо це необхідно майбутнім психологам, які спрямовані не лише на свою особистість, а ще й на допомогу іншим людям.

Умови життя стають все кращими, удосконалюються технології, через що фізичне навантаження йде на задній план. Досягнення в галузі науки та техніки мали полегшити життя людини, але насправді ж зробили наш світ надзвичайно

ускладненим та динамічним. Потрібно знаходити шляхи та засоби для формування у себе здорового способу життя, звертаючи особливу увагу саме на фізичний розвиток. Адже спорт виступає не тільки як засіб покращення фізичного розвитку, але й в поєднанні із іншими засобами виховання він сприяє всебічному розвитку людини.

Коли людину ніщо не турбує, у неї нічого не болить, то й думки її зрозумілі, настрій гарний, їй хочеться поділитися своєю радістю з оточуючими. Виходить і здорове тіло, і здоровий дух – це взаємозалежні поняття. Важко сказати, що первинне, але швидше за все – здорове тіло, оскільки саме воно перше сприймає все ззовні, а потім посилає відповідні сигнали в мозок. Люди, які нехтують фізичними вправами, схильні до зосередження на собі, до стресів і підвищеної збудливості, а також частіше страждають від депресій, занепокоєнь і розумового виснаження (Джексон, 2016).

Якщо ви часто відчуваєте втому та стрес, вам може здаватися, що фізичні вправи тільки погіршать ваш стан. Але правда в тому, що фізична активність є потужним стимулятором, а регулярні фізичні вправи можуть значно зменшити втому та підвищити рівень енергії.

Заняття фізкультурою та спортом мають сприятливий вплив на психіку. Активізація кровообігу та глибоке дихання сприяють кращому постачанню мозку кров'ю та киснем. Це підвищує здатність людини зосереджуватися. Рухи поступово знімають нервову напругу і внаслідок цього ви відчуваєте радість: у вас нічого не болить, немає ніяких нездужань, всі органи функціонують нормально. Це відчуття радості, в свою чергу, створює гарний настрій. Займатися слід регулярно – по можливості щодня не менше 30 хвилин (Бичев, 2019; Черепкова, 1998).

Дослідження взаємозв'язку між різними видами фізичних навантажень та змінами настрою показали, що:

- фізичні навантаження аеробної спрямованості, такі як біг, плавання та аеробні танці, пов'язані з більш позитивними змінами настрою, ніж фізичні

навантаження анаеробного характеру (швидка їзда на велосипеді, всі види силових тренувань);

- фізичні навантаження невеликої інтенсивності (наприклад, ходьба) пов'язані з більш позитивними змінами настрою, ніж навантаження високої інтенсивності;

- у фізично активних людей спостерігаються більш позитивні стани настрою, ніж у малорухливих людей;

- масаж також пов'язаний із підвищенням позитивного настрою (Уэйнберг, 1998)

Наші емоції впливають на нашу поставу, а поза впливає на наші почуття. Якщо ми весь час горбимося і сутулимося, то рано чи пізно відчуємо пригніченість, але як тільки ми випрямимося, нам негайно стане краще. Це звучить неймовірно, але змінюючи свою позу, ми здатні миттєво змінювати свій емоційний стан. Наприклад, якщо ви стоїте прямо, дихаєте глибоко та посміхаєтесь, ви просто не зможете відчувати пригніченість (Джексон, 2016).

Отже, здорова і духовно розвинена людина щаслива – вона чудово почувається, отримує задоволення від своєї роботи, прагне самовдосконалення, досягаючи нев'янучої молодості духу і внутрішньої краси. Цілісність людської особистості проявляється у взаємозв'язку та взаємодії психічних та фізичних сил організму. Гармонія цих сил підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження у різних галузях нашого життя. Активна та здорова людина надовго зберігає молодість, продовжуючи творчу діяльність, не дозволяючи «душі лінуватися».

Список використаних джерел

1. Адам Джексон. Десять секретов счастья, 2016. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=49607&p=1
2. Бичев В.Г. Влияние физических нагрузок на эмоциональное состояние студента, 2019. International Journal of Humanities and Natural Sciences, 2019. Vol.8-1, P.51-56.

3. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. URL: <https://xn----ctbhlccckhkfobb8axvc.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/file/cd03438ab8200f986a0204183fa72f23>

4. Черепкова Н.В., Хлюстова И.А. Влияние спорта на психику человека, 1998. URL: <http://conf-v.narod.ru/Xlustova.pdf>

Руденко Л. В.

магістрант спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Л.Є. Перетяга

Навчання української мови в початковій школі набуває нового змісту. Державний стандарт початкової загальної освіти, нові навчальні програми з української мови спрямовані на формування комунікативної компетентності. У цьому процесі важливе значення набуває розвиток у молодших школярів культури усного і писемного мовлення. Необхідною передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, формування особистості дитини та її соціальної адаптації є повноцінне оволодіння писемним мовленням на початковому етапі шкільного навчання. Проблема порушень писемного мовлення, зокрема дисграфій, в учнів молодшого шкільного віку є однією з найскладніших та найактуальніших в логопедії.

Проведений аналіз вивчення наукових джерел засвідчив, що висвітлені питання симптоматики, механізмів дисграфії, структури цього мовленнєвого

порушення, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфій: І. Єфименкова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовникова, Є. Соботович, О. Токарева, С. Яковлев, Л. Козирєва, Є. Мазанова, Н. Чередниченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, М. Шеремет, Н. Голуб, В. Махоня, О. Бабенко, Л. Тенцер, О. Гусєва та ін.

Л. Журавльова розглядає сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією та обґрунтовує необхідність нейропсихологічного обстеження як складової комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів. Л. Тенцер висвітлює науково-методичні основи організації логопедичних занять з молодшими школярами з вадами писемного мовлення в умовах шкільного логопедичного пункту. О. Гусєва, О. Бабенко займаються питаннями пропедевтики та запобігання дисграфії. Н. Голуб розробляє методи і прийоми навчальної та корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з порушеннями формування писемного мовлення.

Незважаючи на широке висвітлення в науковій літературі, питання порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, питання логопедичної роботи з молодшими школярами із дисграфією залишається актуальним.

Ефективне подолання труднощів письма у молодших школярів передбачає розуміння їхніх механізмів. В сучасній логопедії спираються на комплексний підхід у вивченні механізмів порушень письма. Він охоплює клінічний, психологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний та методичний аспекти.

Найсучаснішими аспектами вивчення дисграфії, які набули поширення завдяки однозначному зв'язку між вадюю письма та його корекцією, є психолого-логопедичний та психолінгвістичний аспекти.

Психолого-логопедичний та психолінгвістичний аспекти співвідносять дисграфію у дітей із несформованістю вищих психічних функцій (мовленнєвих

та немовленнєвих), а також тих чи інших операцій письма (Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова, Л. Спірова, Є. Соботович, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте).

З погляду психолого-логопедичного та лінгвістичного підходів дисграфію слід розуміти як специфічне мовленнєве порушення, що потребує спеціальних психолого-педагогічних методів корекції. Методичний аспект вивчення дисграфії полягає у розробленні спеціальних корекційних методик подолання та запобігання вадам читання і письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з різними психофізичними порушеннями.

Сьогодні для визначення порушень письма використовують терміни: *аграфія* – повна неспроможність оволодіти навичкою письма; *дисграфія* – часткове специфічне порушення процесу письма (Р. Лалаєва). І. Садовнікова визначає дисграфію як часткове порушення процесу письма, основним симптомом якого є наявність стійких помилок, не пов'язаних ані зі зниженням інтелектуального розвитку, ані з вираженими порушеннями слуху і зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання.

Процес письма на сучасному етапі розвитку лінгвістики не зводиться лише до моторного акту руки. Він є складною за структурою формою мовленнєвої діяльності, що відображує розвиток у людини можливостей розрізняти смисловий бік вербальної інформації і позначати її умовними графічними знаками. Реалізація цього процесу потребує залучення великої кількості операцій та відбувається завдяки злагодженій роботі чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового (Шермет, 2010: 200)

Водночас письмо є довільним видом навчальної діяльності, що складається з багатьох умінь та навичок. Специфічна психічна дія формування письма за О. Лурія охоплює такі компоненти, що становлять функціональну систему письма: процеси опрацювання слухомовленнєвої інформації (звуковий аналіз почутого, слухомовленнєва пам'ять); диференціація звуків на основі кінестетичної інформації; актуалізація зорових образів літер; розміщення

елементів у літері, рядка у просторі; моторне (кінетичне) програмування графічних рухів; планування, реалізація та контроль акту письма; підтримання робочого стану, активного тону кори головного мозку.

Сучасне вивчення письма з позицій психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів свідчить про те, що воно як вид мовленнєвої діяльності має складну психологічну структуру, охоплює комплекс операцій різного рівня: сенсомоторних, мовних та семантичних. Тому найбільш обґрунтованою вважається класифікація дисграфій, в основу якої покладено несформованість певних операцій процесу письма, розроблена під керівництвом Р. Лалаєвої (1989). Виділяють такі види дисграфій: артикуляторно-акустичну; на основі порушень фонемного розпізнавання (диференціації фонем); внаслідок порушень мовного аналізу та синтезу; аграматичну та оптичну.

Сьогодні немає єдиної думки щодо етіології дисграфії. Аналіз літературних джерел дає змогу встановити цілу низку причин, які призводять до порушень писемного мовлення. Труднощі в оволодінні писемним мовленням виникають як наслідок поєднання трьох груп явищ: біологічної недостатності певних мозкових систем, функціональної недостатності, що розвивається на цій основі, а також соціальних умов.

Навчання у початковій школі дітей молодшого шкільного віку потребує своєчасного і результативного дослідження та діагностики їхньої мовленнєвої функції з урахуванням сучасних психофізіологічних і нейропсихологічних даних про мовленнєву діяльність при нормальному та порушеному онтогенезі. Вчені зазначають (Т. Ахутіна, О. Корнєв, Ю. Мікадзе, Н. Пилаєва, А. Семенович), що нейропсихологічна симптоматика порушень розвитку, різні прояви індивідуальних варіантів перебігу психічної діяльності часто лежать в основі труднощів навчання, зокрема порушень письма і вимагають своєчасної ефективної діагностики й корекції (Журавльова, 2017).

Для забезпечення успішної корекції дисграфії спеціально організована система діагностики має носити комплексний, системний і диференційований характер. Обстеження проводиться з урахуванням таких основних принципів,

як принцип комплексності, системності, патогенетичний, діяльнісного підходу, особистісний та принцип розвитку (Чередніченко, 2015).

При плануванні корекційної роботи необхідно враховувати основний механізм порушення. При акустико-артикуляційному механізмі порушення логопед повинен спрямувати свою роботу на розвиток слухових функцій і операцій (фонематичні процеси). При моторному чи кінетичному механізмі порушення увагу потрібно зосередити на роботі з трафаретами, що сприяє розвитку графо-моторної функції руки. У процесі подолання оптичного механізму порушення передбачено корекційну роботу з розвитку зорових функцій та операцій (зорово-просторових уявлень).

Логопедична робота при дисграфії включає три етапи, а саме:

- перший – діагностичний, що передбачає виявлення порушень письма або схильність до нього; визначення недостатньо зрілих функцій і операцій, що забезпечують процес письма;

- другий – корекційно-розвивальний етап, який включає спрямованість корекційної роботи на подолання механізмів порушення, що спричинили дисграфію;

- третій, заключний етап – контрольний – передбачає перевірку знань та вмінь учнів (Програма з корекційно-розвиткової роботи, 2016).

Отже, незважаючи на численні дослідження вчених, спрямовані на вивчення причин, механізмів виникнення та розробку методів корекції дисграфії, продовжується спостерігатися стійка тенденція до збільшення порушень письма. І перспективним напрямом логопедичної роботи є вдосконалення корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією та оновлення змісту профілактичної роботи.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Вип. 33. 2017. С.16–21.

2. Логопедія. Підручник. За ред. М. Шеремет. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с.

3. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення») Київ, 2016.

4. Чередніченко Н. Горбачова Д. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова. Журнал «Логопедія». 2015. № 5. С.74–84.

Семенчук К. Г.,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

українського мовно-літературного факультету

імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка,

Цимбалюк Ж. О.,

канд. фіз. вих. і с., доцент

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Для сучасного уроку української мови характерним є поєднання психологічного, статичного та динамічного навантаження на окремі органи й системи та на організм школяра у цілому (Цимбалюк, 2013). Будь-яка робота, що виконується без перерви на відпочинок, розвиває втому, знижує функціональні можливості організму (Ланцюженко, 2006; Цимбалюк, 2020). Усе це негативно впливає на здоров'я дитини. Проведення фізкультхвилинок на шкільних заняттях з української мови є актуальним та необхідним.

Фізкультхвилинки являють собою короткотривалі перерви приблизно на 2-3 хвилини під час яких учні виконують деякі нескладні вправи. Вправ зазвичай небагато, бо такі перерви не мають на меті виконати цілий комплекс різних рухів, а лише допомогти учням розім'яти тіло й відволіктися. Особливу увагу слід приділити розминці спини, м'язів тулуба, кистей рук, дати відпочити органам зору й слуху. Такі перерви не відволікають учнів від роботи, а сприяють більшій концентрації уваги і запобігають перевтомі (Цимбалюк, 2013).

Як відомо, на уроках української мови учням доводиться багато писати. Під час писання значне навантаження отримують дрібні м'язи кисті руки, що працює, м'язи верхніх кінцівок. Наявне відчуття втоми, що спричинене напруженою роботою в цей час, вимагає проведення фізкультхвилинки для позбавлення втоми дрібних м'язів кисті, для позбавлення втоми м'язів рук та тулуба (шийного відділу хребта).

Тривале перебування в одноманітній позі, відсутність м'язових напружень і механічне здавлювання кров'яних судин задньої поверхні стегна у положенні сидючи знижує на уроці інтенсивність кровообігу у дітей, погіршує кровопостачання головного мозку, ускладнює його роботу (Цимбалюк, 2013). Усе вищезазначене створює передумови для розвитку в учнів відхилень у стані здоров'я – порушення постави (сутулість, асиметрія пліч, крилоподібних лопаток, сколіоз), підвищення артеріального тиску, накопичення зайвої ваги, збільшення ризику виникнення захворювань серцево-судинної системи та органів дихання, порушення обміну речовин. Проведення фізкультхвилинки на уроці необхідно для попередження локальної втоми, поліпшення кровообігу, корекції постави (Цимбалюк, 2020). Фізкультхвилинки повинні містити як вправи загальної дії, так і вправи конкретного характеру (вправи для поліпшення мозкового кровообігу, для позбавлення втоми м'язів тулуба (верхнього грудного та поперекового відділів хребта), для розвитку дихання).

Більшість інформації про навколишній світ людина отримує за допомогою органів зору. Навантаження на очі у сучасної дитини величезне, а

відпочивають вони лише під час сну (Піддубний, 2012). З кожним роком вивчення української мови у школярів підвищує необхідність переробляти більший обсяг зорової інформації, тому зоровий апарат учня відчуває постійне перенапруження. Особливого значення набуває проведення на уроках профілактичних комплексів вправ для очей.

Значне навантаження під час уроків отримують органи слуху. Надмірне перенапруження органів слуху, за даними вчених, негативно впливає на роботу органів зору.

На уроці української мови учні інформаційно перевантажуються. Розумова праця пов'язана зі значним навантаженням на вищі відділи центральної нервової системи і психічні функції організму учня. При розумовій діяльності на уроці на фоні обмеження рухової активності у школярів скорочується потік імпульсів від м'язів до рухових центрів кори головного мозку. Це знижує збуджуваність нервових центрів і, як наслідок, розумову працездатність. Відчуття втоми, що спричинене напруженою роботою, наявне й попереджає про труднощі, які з'явилися в організмі учня (Цимбалюк, 2020). Тривала стійка увага, яка вимагається на уроці української мови, зникає, що приводить до недостатньої активності учнів. Для вирішення цієї проблеми під час фізкультхвилинки застосовуються активні, фізично інтенсивні вправи, вправи на увагу.

Зміст вправ і завдань під час фізкультхвилинки повинен залежати від характеру та умов проведення уроку. На уроках української мови у молодшій школі більшість завдань передбачає виконання вправ для вироблення каліграфічних навичок, що в свою чергу спричиняє посилену роботу м'язів рук, переважно м'язів спини, органів зору.

Учні середньої школи на заняттях з української мови виконують не тільки репродуктивні вправи, а й здійснюють різноманітні узагальнення мовленнєвих питань. Актуальними є питання підтримки уваги, попередження локальної втоми, поліпшення кровообігу, корекції постави.

Зміст навчальної дисципліни у старшій школі вимагає виконання розумових операцій з метою поглиблення, уточнення та конкретизації різноманітних філологічних операцій. Необхідно попереджати інформаційне перевантаження, чергувати розумові та фізичні навантаження, підвищувати активність учнів. Отже, необхідно перетворити фізкультхвилинки на корисну звичку.

Список використаних джерел

1. Ланцюженко З. Д., Школьник С. Я., Бешапошникова Т. В. Музично-ритмічні хвилинки та розспіванки для дітей. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. 64 с.
2. Піддубний О. Г., Цимбалюк Ж. О., Гогіна Т. І., Коновалов В. В. Організаційно-методичні основи побудови процесу фізичного виховання студентів педагогічних вищих навчальних закладів: навч. посібник для організаторів занять з фіз. виховання. Х.: ХНПУ, 2012. 201 с.
3. Цимбалюк Ж. О., Ткач О. В., Мкртичан О.А. Фізкультхвилинки на уроках української мови. Методичні рекомендації з курсу «Фізичного виховання» для студентів ВНЗ філологічних спеціальностей. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2013. 18 с.
4. Цимбалюк Ж., Семенчук К. Попередження втоми під час навчального навантаження. *Фітнес, харчування та активне довголіття: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. Луцьк: ВНУ, 2021. С. 38.

Синячок В. В.

магістрант спеціальності «Дошкільна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Спузяк В. Б.

старший викладач кафедри циклічних видів спорту

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність проблеми. У зв'язку з кризовою ситуацією, у якій опинилася людина, проблеми здоров'я та виживання на планеті Земля набувають глобального значення. Здоров'я – одна з головних передумов щастя людини. За визначенням ВООЗ, це стан повного фізичного, душевного, сексуального й соціального комфорту та здатність пристосовуватися до умов зовнішнього й внутрішнього середовищ, які постійно змінюються, до природного процесу старіння, а також відсутність хвороб і фізичних дефектів.

Мета статті: формувати в студентства бережливе ставлення до свого здоров'я та фізичної кондиційності, гармонійний розвиток фізичних і психічних властивостей, творче використання засобів фізичної культури в організації здорового способу життя.

Дані наукових досліджень доводять, що короткочасні фізичні навантаження не забезпечують повноцінного відновлення працездатності (Мосейчук, 2011). У зв'язку з цим зростає значення самостійних занять фізичними вправами. Як стверджують численні дослідники цього питання, більшість студентів тією чи іншою мірою не задоволені системою організації, формами й методами проведення навчальних занять із фізичного виховання, а це, зі свого боку, негативно впливає на їх ставлення до самостійних занять фізичними вправами в позанавчальний час (Матвієнко, 2011).

Завдання дослідження: сформулювати комплекс заходів для покращення організації самостійних занять студентів фізичною культурою.

Мотивами, які спонукають до самостійних занять, студенти назвали необхідність покращити стан здоров'я й підвищити працездатність. До найбільш популярних видів фізичної культури та спорту студенти віднесли атлетичну гімнастику, фітнес, спортивні ігри й туризм.

Планування самостійних занять повинне здійснюватися студентами під керівництвом викладачів фізичного виховання. Перспективні плани самостійних занять доцільно розробити на весь період навчання, тобто на 2–5 років. Залежно від стану здоров'я, медичної групи, вихідного рівня фізичної й спортивно-технічної підготовленості студенти можуть планувати досягнення різних результатів по роках навчання у вузі – від виконання вимог навчальних і державних нормативів до виконання нормативу майстра спорту України (Платонов, 2006).

Головне завдання самостійних тренувальних занять студентів, віднесених до спеціальної медичної групи – ліквідація залишкових явищ після перенесених захворювань і усунення функціональних відхилень і недоліків фізичного розвитку. Студенти спеціальної медичної групи при проведенні самостійних занять повинні консультуватися з викладачем фізичного виховання й лікарем. Одночасно із цим для даної категорії студентів доступні заняття окремими видами спорту в спортивних секціях. Студентам, які ставляться до підготовчої групи, рекомендуються самостійні тренувальні заняття із завданням оволодіння всіма вимогами й нормами, передбаченими навчальними планами й усунення функціональних відхилень і недоліків фізичного розвитку.

Студенти основної медичної групи підрозділяються на 2 категорії: що займалися (I категорія) і не займалися (II категорія) раніше спортом. Всі студенти повинні починати із комплексної підготовки для успішної здачі державних і навчальних нормативів, а студенти I категорії зобов'язані на додаток постійно вдосконалювати свою спортивну майстерність.

Форми самостійних занять фізичними вправами й спортом визначаються їхнім ланцюгом і завданнями. Існує три форми самостійних занять: *ранкова гігієнічна гімнастика, вправи протягом навчального дня, самостійні тренувальні заняття.*

З огляду на особливе значення *ранкової гігієнічної гімнастики* (зарядки), її варто щодня включати в розпорядок дня всім студентам, аспірантам, викладачам і співробітникам. У комплексі ранкової гігієнічної гімнастики варто включати вправи для всіх груп м'язів, вправи на гнучкість і дихальні вправи. Можна включати вправи зі скакалкою, еспандером і гумовим джгутом, з м'ячем (наприклад, елементи гри у волейбол, баскетбол, футбол з невеликим навантаженням).

При виконанні ранкової гігієнічної гімнастики рекомендується дотримуватися певної послідовності виконання вправ: ходьба, повільний біг, ходьба (2–3 хв); вправи типу «потягування» із глибоким подихом: вправи на гнучкість і рухливість для рук, шиї, тулуба й ніг: силові вправи без обтяжень або з невеликими обтяженнями для рук, тулуба й ніг: вправи на розслаблення із глибоким подихом.

Для тих, хто займаються вибраним видом спорту, рекомендується під час ранкової гімнастики вдосконалювати техніку виконання різних вправ, розвивати найбільш відстаючі фізичні якості. Ранкова гігієнічна гімнастика повинна сполучатися із самомасажем і загартовуванням організму.

Вправи протягом навчального дня виконуються в перервах між навчальними або самостійними заняттями. Такі вправи забезпечують попередження наступаючого стомлення, сприяють підтримці високої працездатності на тривалий час без перенапруги. Виконання фізичних вправ протягом 10–15 хвилин прискорює ефект на поліпшення працездатності, чим пасивний відпочинок у два рази більшої тривалості.

Самостійні тренувальні заняття можна проводити індивідуально або в групі з 3–5 чоловік і більше. Групове тренування більш ефективне, чим індивідуальне. Необхідно пам'ятати, що самостійні заняття поодиночі можна

проводити тільки на стадіонах, спортивних площадках, у парках. Виїзд або вихід для тренувань за межі населеного пункту може проводитися групами з 3–5 чоловік і більше. При цьому повинні бути прийняті всі необхідні запобіжні заходи по профілактиці спортивних травм, обмороження й т.д. Займатися рекомендується 2–6 разів у тиждень по 1–1,5 г. Кращим часом для тренувань є друга половина дня, через 2–3 години після обіду (Мосейчук, 2009).

Висновки. Пропоную до уваги рекомендації комплексних заходів щодо покращення організації самостійних занять студентів фізичною культурою:

- корекція навчальних програм для збільшення оздоровчого ефекту;
- досконале планування навчального процесу з урахуванням інтересів студентів та особливостей майбутньої професійної діяльності;
- цілеспрямоване використання засобів фізичного виховання з урахуванням рівня психофізіологічної і психофізичної підготовленості;
- диференційний підхід до фізичного виховання щодо статі (хлопці, дівчата);
- формування уявлень про престижність занять фізичною культурою.

Список використаної літератури

1. Матвієнко М. І. Студентський спорт як навчальний фактор формування умінь та навичок до самостійних занять фізичними вправами студентів: *Науковий часопис*. Київ, 2011. 361 с.
2. Мосейчук Ю. Ю. Особливості соціально-психологічної адаптації студентської молоді: зб. наук. пр. Вінниця : 2009. 234 с.
3. Мосейчук Ю. Ю. Формування мотиваційних потреб студентської молоді до фізкультурної діяльності: *Науковий часопис*. Київ, 2011. 403 с.
4. Платонов В. Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения: Спортивная медицина. 2006. 14 с.

Sokotska O. O.

graduate student in Logopedia

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

**LOGORHYTHMICS AS A COMPONENT OF CORRECTIONAL WORK
WITH PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT
CAUSED BY DYSARTHY**

Scientific adviser — PhD in Pedagogy, Associate Professor N.M. Holub

Relevance of the topic depends on the tendency of increasing children with speech disorders, one of which is the general underdevelopment of speech (hereinafter referred as GUS), which requires timely diagnosis and systematic nature of speech therapy. Among the scientists who have researched on the problem of speech correction and development in children with GUS, we should mention such domestic and foreign scientists as I. Bezverkha, L. Didkova, L. Yefimenkova, O. Zabara, V. Kislichenko, L. Kononyuk, R. Lalayeva, R. Levina, V. Naidych, Ye. Sobotovych, M. Solodovnyk, L. Trofimenko, T. Filicheva, G. Chirkina, M. Sheremet and others.

The aim of the article is to study the feasibility of using logorhythmics in correctional work with preschoolers with GUS caused by dysarthria.

Basic material. In present-day conditions, scientists have established the fact of an increase in the number of preschool children with GUS due to dysarthria. Dysarthria, in general, is a speech disorder caused by an organic lesion of the central nervous system, resulting in a disorder of the pronunciation side of speech. The structure of the defect in dysarthria includes disorders of the entire pronunciation side of speech and a number of non-speech processes: spatial representations, fine and gross motor skills, and others (Didkova, 2014: 57).

Speech motility of preschool children with dysarthria has a certain feature, which is due to dysfunction of the motor nerves involved in articulation. As an

example, we mention the current abnormalities of differentiated movements of the lips, tip and back of the tongue. In some cases there is a certain stiffness of movements, as a result of which it is impossible to perform complex movements, in others there is motor anxiety, hyperkinesis of the tongue and facial muscles, resulting in partial or complete impossibility of finding and maintaining of articulatory postures, synkinesia (e.g. movement of lower jawbone while lifting the tongue up, etc.) (Naidych, 2014: 146). By dysarthria is disrupted not only the pronunciation of different groups of sounds, but also the voice and the prosodic side of speech. Namely the prosodic component that provides the intonational expressiveness of speech and plays an important role in reproducing its communicative function. Prosody refers to the acoustic characteristics of oral speech and includes such components as tempo rhythmic organization, pauses, accents, raising and lowering the tone of voice (melody). It is an abnormality of the prosodic side of speech is a part of the dysarthria structure. Monologic speech of children with this nosology is unmodulated, indistinct, with a malformation of the pace, logical emphasis. As a rule, children with dysarthria have disturbed rhythmic side of speech; there are recurrences of non-convulsive nature (Boryak, 2012: 6). O. Boryak, L. Volkova, L. Didkova, N. Zhukova, O. Mastyukova, N. Pakhomova, T. Filicheva, M. Sheremet, and others studied these components of the symptoms of erased forms of dysarthria.

O. Boryak, in his dissertation “Correction of the prosodic side of speech of older preschool children with dysarthria by means of speech therapy rhythmic”, identifies speech therapy rhythmic as an effective means of mental and motor development of children with dysarthric disorders, and offers a method that promotes by training and developing the necessary qualities of general, fine, facial and articulatory motility, melodic-intonational speech.

The scientific work of M. Solodovnyk and I. Bezverkha “Application of logorhythmics exercises during work with children with general underdevelopment speech”, which highlights the features of speech therapist’s work on overcoming speech accents of children is worth noticing. The authors emphasize the importance of using logo rhythmic as an effective speech therapy correction in working with

GUS children. After studying the work of these authors, we can confirm that the issue of correctional work of speech therapists in preschool children with GUS caused by dysarthria, is open for consideration and further practical development.

To our opinion the corrective work of speech therapy for preschool children with GUS caused by dysarthria, is largely aimed at the development and improvement of the prosodic side of speech. This direction is based on the scientific developments of Yu. Florenska, who for the first time emphasized the need to develop a special speech therapy rhythm as overcoming psychomotor and speech disorders (Zabara, 2012: 8-15). The most part of researchers think, the tasks of correction of GUS include different components and directions, and logorhythmics is an effective method of corrective action, as it combines speech therapy and medical and health work (R.L. Babushkina, L.S. Volkova, Z.P. Leniv, T.S. Ovchinnikova, Yu.O. Florenska, etc.). The use of logorhythmics develops auditory attention and phonemic hearing, sense of rhythm and singing range; develops fine and speech motility. The experience of correct using of sounds in various forms and types of speech, formation, development and correction of auditory-visual-motor coordination is also formed.

During studying logorhythmics as a possible speech therapy correction in the work with children with GUS caused by dysarthria (we chose the children of 5-6 years old), we focused on the use of logo rhythmic exercises for the development of movement, rhythm and auditory attention using general pedagogical methods: visual, verbal and practical.

In several:

- visual methods are designed to feel the brightness of sensory movement and perceive (such techniques are removed from visual-visual, tactile-muscular, visual-auditory);
- verbal methods improve the understanding of the tasks (the following techniques are used: description and explanation of new movements, explanation that precedes the conduct of new rights and games, verbal instruction);

- practical methods affect the implementation of the effective verification of the correctness for the perception of movement (game method (the most effective), competitive) (Kyslychenko, 2015:28-30).

Classes in speech therapy rhythms for children 5-6 with GUS and dysarthria are closely related to other means of complex corrective action, once in every week. The total class lasts 25-30 minutes. logo rhythmic classes consist of preparatory, main and final part.

The preparatory part lasts 3-7 minutes. The introductory part consists of exercises that aim to establish a different pace of movement and speech through using of music and exercises to train attention, memory, coordination of movements and regulate muscle tone, namely:

- turns and inclines;
- walking and running using of hand movements, with changing the direction and pace of movements, rearrangement; – exercises with transgression through gymnastic sticks, cubes, hoops.

The main part lasts from 15 to 20 minutes, includes the following types of exercises:

- breathing exercises by A.N. Strelnikova (for the development of breathing and voice); articulation gymnastics (for the development of articulation); vocal and articulation exercises (with and without musical accompaniment);
- game massage, or game gymnastics (for the development of regulation of muscle tone);
- musical and dance-rhythmic games and exercises, speech games and role poems (to develop a sense of tempo and rhythm);
- exercises with music (to develop coordination of movements);
- poems, breathing and articulation exercises (to coordinate speech with body movements);
- songs (to coordinate singing with movement);
- listening to music to relieve emotional and muscular tension;

- finger gymnastics (for the development of fine movements of the fingers);
- exercises to develop speech and facial movements (psychogymnastics according to M.I. Chistyakova);
- games (static, sedentary, mobile) to develop the dynamic side of communication, emotionality, positive well-being).

The classes end with exercises for restoring breathing and relieving muscle tension, as well as establishing emotional balance. Different types of walking are used for relaxation music. The final part lasts about 2-3 minutes (Solodovnyk, 2017:145-148).

Conclusions, further research prospects. Summarizing the above, we note that today there is a growing trend in the number of children with speech disorders, in particular with GUS caused by dysarthria. By dysarthria, in addition to speech disorders, there are disorders of voice production, speech breathing and prosody. One of the methods of correction of GUS caused by dysarthria is logorhythmics. Namely in the classes on speech therapy rhythmics that the prosodic side of speech, auditory attention and phonemic hearing are developed, as well as sound pronunciation is improved, small and speech motility of children are developed.

References

1. Boryak O.V. Correction of the prosodic side of speech of senior preschool age children with dysarthria by means of speech therapy rhythmics: thes. PhD in Pedagogy: 13.00.03 / M. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv, 2012. 314 p.
2. Didkova L.M. Clinical and pedagogical characteristics of children with erased dysarthria. Science magazine. *Current problems of speech therapy*. 2014. P. 57–62.
3. Children with special needs in the educational space of Ukraine. Bibliographic index. / Ed. Yu. Shcheglov and others. Zaporizhyya: Sole proprietor Mokshanov V.V., 2017. 256 p.
4. Zabara O.V. From the history of speech therapy rhythmics. *Speech therapist*. 2012. №10. P. 8-15.

5. Kyslychenko V.A., Speech therapy support for the family of a child with dysarthric disorders. Current issues of correctional education: Ed. vol. Iss. 5. In 2 vol. / Ed. V.M. Synyov, O.V. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: single proprietor firm Medobory-2006, 2015. Vol. 2. P. 142-152.

6. Naidych V.M., Kononyuk L.I. Using of logarithmic techniques in correctional work. *Speech therapist*. 2014. №3. P. 28-30.

7. Solodovnyk M.K., Bezverkha I.H. Application of logorhythmic exercises during work with children with general speech underdevelopment. *Modern problems of speech therapy and rehabilitation*. 2017. P. 145-148.

Телетник Т. Ю.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.В. Партола

Актуальність проблеми. Оволодіння рідною мовою є одним з найважливіших надбань дитини у дошкільному віці. Саме дошкільний вік особливо позитивний до засвоєння мови.

Досліджуванням особливостей розвитку мовлення дітей дошкільного віку займалися багато вчених (А.Богущ, О.Гвоздєв, К.Крутий, Є.Соботович, Л.Федоренко, М.Шеремет та ін.). Сформованість усіх складових мовленнєвої системи, зокрема зв'язного мовлення, знаменує собою перехід на якісно новий

рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності, а також максимально сприяє успішному оволодінню дитиною навчальною діяльністю (А.Богущ, Н.Луцан, М.Львов, В.Мельничайко, Н.Пахомова, С.Рубінштейн, І.Синиця, Ф.Сохін, О.Ушакова, Л.Федоренко, Г.Фомічова, М.Шеремет, А.Шибицька).

Розвиток зв'язного мовлення дітей особливо актуально в роботі з дітьми з ЗНМ. Виняткову значимість у розв'язанні проблеми розвитку мовлення у дітей дошкільного віку мають саме засоби народного фольклору. Використання в роботі з дітьми дошкільного віку народної творчості створює унікальні умови для розвитку зв'язного мовлення, а також мислення дітей, мотивації поведінки, накопичення позитивного морального досвіду в міжособистісних відносинах.

Аналіз науково-педагогічної та спеціальної логопедичної літератури з теми дослідження показав, що хоча питанню використання усної народної творчості в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку присвячено досить багато праць, проте використання її саме у логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення досліджувалося недостатньо.

Мета статті: розкрити вплив усної народної творчості на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, означити шляхи і методи використання народної творчості у роботі з дітьми з ЗНМ.

Під загальним недорозвиненням мови (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом із первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики і граматики рідної мови (Г. Жаренкова, Р. Левіна, В. Орфінська, Є.Соботович, Л. Спірова, Л.Трофименко, Т. Філічева, Г.Чіркін та інші) (Логопедія, 2018).

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що у мові дітей із загальним недорозвиненням мови виникають такі проблеми:

- односкладова, що складається лише з простих речень мова;
- нездатність будувати граматично правильно речення;

- бідність мови, недостатній словниковий запас;
- бідність діалогічного мовлення: нездатність грамотно і доступно сформулювати питання, побудувати коротку або розгорнуту відповідь;
- нездатність побудувати монолог: наприклад, сюжетну або описову розповідь на запропоновану тему, переказ тексту своїми словами;
- відсутність логічного обґрунтування своїх тверджень і висновків;
- відсутність навичок культури мови: невміння використовувати інтонації, регулювати гучність голосу і темп мови тощо (Заплатна, 2007; Логопедія, 2018).

Зважаючи на вищесказане, можна припустити, що для розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку як можна краще підходять твори усної народної творчості. Де, як не в казках, іграх-драматизація, можна розвинути монологічне і діалогічне мовлення дитини. Так, за допомогою малих форм фольклору у дітей розвивається чуйність до мови, вони вчаться користуватися різними засобами висловлювання, добирати потрібне слово тощо

Було визначено наступні напрями в роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ засобами народної творчості:

- складання перспективного плану;
- створення предметно-розвиваючого середовища, що забезпечує розвиток пізнавальних інтересів, сприяє творчому самовираженню кожного дитини;
- розробка і впровадження методики логопедичної роботи з дітьми із використанням української народної творчості, вдосконалення діалогічного і монологічного мовлення дитини через фольклор;
- підбір та виготовлення дидактичних матеріалів і посібників.

Так, успішній реалізації напрямів роботи з розвитку зв'язного мовлення засобами усної народної творчості буде сприяти складання перспективного плану, що забезпечить послідовність і системність в роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ.

Єдність змісту навчання і розвитку може забезпечити створення у приміщені предметно-розвиваючого середовища, продуманого таким чином,

щоб увесь матеріал давав можливість кожній дитині діяти самій, забезпечував розвиток інтересу до різних жанрам фольклору. У групі можливе створення театралізованого куточка, дитячої бібліотеки, де діти могли б спокійно посидіти, вибрати знайомі з раннього дитинства книжки, погортати, розглянути барвисті ілюстрації до книжок.

Для вдосконалення діалогічного і монологічного мовлення дитини через фольклор у роботі з дітьми добре буде використання переказу. Із його допомогою мова дітей збагачується всіма компонентами мови (лексика, граматики, інтонації), забезпечується практичне оволодіння зв'язним діалогічним і монологічним мовленням на кращих зразках художньої народної творчості. Головне в роботі з переказу художніх творів відібрати тексти доступні за змістом і за стилем викладу дітям дошкільного віку. Необхідно підбирати такі художні твори (казки, оповідання), на прикладі яких можна яскраво продемонструвати дітям значення того чи іншого прислів'я, приказки. Наприклад, перед читанням казки «Лисиця і журавель» необхідно з'ясувати, як діти розуміють вираз «Як гукнеш, так і відгукнеться». Потім запропонували дітям пояснити значення слова «відгукнутися», підібрати синоніми до цього слова, прислів'я зі схожим значенням: «Не рий іншому яму, сам в неї потрапиш», «Що посієш, те й пожнеш».

Для роботи з розвитку зв'язного мовлення із дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення необхідним виступає підбір художньої літератури, наочно-дидактичних посібників, виготовлення персонажів казок, масок за казками тощо.

Форми організації роботи, що можуть бути використані у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ засобами народної творчості: спеціально організована корекційна, індивідуальна та групова робота з розвитку мовлення; ознайомленню дітей з усною народною творчістю; щоденне читання; спільна самостійна діяльність самих дітей; робота з батьками

Твори усної народної творчості можуть також бути використані в різних видах діяльності, таких як: при організації та проведенні режимних моментів; у

безпосередньо освітньої діяльності; у залученні дітей до української національної культури; у бесідах; під час спостережень; у народних рухливих іграх; в іграх на розвиток дрібної моторики; у театралізованій діяльності; в інсценуваннях тощо.

Висновки. Планомірне, систематичне використання усної народної творчості в корекційно-логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного із загальним недорозвиненням мовлення є ефективним засобом розвитку їх зв'язного мовлення. Основними напрямками використання народної творчості у роботі з дітьми з ЗНМ є підбір та виготовлення дидактичних матеріалів і посібників, складання перспективного плану; створення предметно-розвиваючого середовища, розробка і впровадження методики логопедичної роботи з дітьми із використанням української народної творчості, вдосконалення діалогічного і монологічного мовлення дитини через фольклор.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. К: Вища школа, 2007. 542 с.
2. Заплатна С.М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми сучасної логопедії* : матеріали конференції. К., 2007. (Серія «Столична освіта»). С. 38 – 45.
3. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Видавничий Дом «Слово», 2018. 856 с.
4. Марченко І.С., Швалюк Т.М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наукових праць. К., 2008. № 11. С. 127 – 132.
5. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння дітьми із ЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2000. №1. С. 16 – 19.

Турчинова А. І.

магістрант спеціальності «Середня освіта (Природничі науки)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Коц С. М.,

к.б.н., доцент кафедри анатомії та фізіології людини ім. Я.Р. Синельникова

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ

Робота по питанням функціонального стан організму дітей, моніторингу та вивчення стану їхнього здоров'я залишається першочерговою соціальною, медичною, педагогічною та економічною проблемою (Коц, 2015; Коц, 2019,).

Діти – майбутнє України, генофонд нації. Дитячий організм більше піддається впливу негативних факторів, ніж організм дорослих.

Період навчання на сучасному етапі є складним процесом. Він вимагає перебудови та призводить до психічного стресу, перенапруги. Розробляються форми, методики, різні способи профілактики підвищеної тривожності в умовах участі в оздоровчо-розважальних програмах позаміських закладів (Коц, 2015)

Сьогодення характеризується ускладненням системи освіти, здійснюється її вимушене реформування. Зростає навчальне навантаження, відбуваються зміни та інтенсифікація навчального процесу, інтенсивність програм навчання, що обумовлене на сучасному етапі розповсюдженням захворюваності на COVID-19. Час на виконання домашнього навчання збільшується. Для дітей кількість часу, який витрачається на вивчення матеріалу, підготовку до занять, виконання завдань значно зросла. А це означає, що зростає кількість часу, проведеного сидячи, не в русі – як наслідок маємо гіподинамію, гіпокінезія.

Під впливом гіподинамії, сидячого способу життя, стресу, перевтоми, підвищеної тривожності, низької стресостійкості, надмірного навантаження, неправильно організованого режиму праці та відпочинку, сну, неправильного харчування збільшується ризик, як захворювань серцево-судинної системи, дихальної систем та негативного впливу на організм дітей в цілому. Дослідниками реєструються негативні тенденції щодо показників дихальної, серцево-судинної систем дітей, їхніх адаптаційних можливостей (Коц, 2014; Коц, 2015; Коц, 2019; Коц 2021).

Мета роботи полягає у здійсненні комплексної оцінки функціонального стану дихальної системи дітей ХЗОШ 97. У дослідженні взяли участь 80 дітей Харківської загальноосвітньої школи віком 13-14 років у травні 2021 року.

Методи, що використовувались для вирішення завдань: фізіометрія, метод індексів (Коц, 2015), статистичні методи. Робота проводилася з використанням простих вимірювальних приладів - спірометрів. Усі вимірювання проводили у першій половині дня натщесерце або через 2-3 години після прийняття їжі.

Проведені проби Штанге та Генчі дозволяють орієнтовно робити висновки про толерантність (стійкість) організму до гіпоксії (та кардіореспіраторний резерв).

У процесі дослідження було виявлено, що показники ЖЄЛ змінюються з віком, а проба Штанге у 36% дітей відповідає відмінному стану, 40% мають задовільний та 11% дітей мають погані показники дихальної системи. Зниження середньостатистичних величин затримки дихання й життєвої ємності легень особливо виражене у дівчат. Така тенденція у підлітків може виникати через початок збільшення росту, стрибки росту, вплив карантинних умов та гіподинамію. У ході дослідження стійкості організму до гіпоксії учнів за допомогою затримки дихання на видоку (проба Генчі) з'ясовано, що 8% властивий відмінний результат, 30% – задовільний.

Як бачимо, з отриманих даних можна зробити заключення, що значна частина досліджуваних дітей мають зниженні можливості дихальної системи, толерантність (стійкість) організму до гіпоксії та кардіореспіраторний резерв

(51%). При дослідженні функціонального стану дихальної системи у досліджуваних віковій категорії виявилася значна кількість респондентів із задовільним показником – їх 27% більше, ніж тих, у кого добрий рівень функціонального стану дихальної системи. Для досліджуваних дітей було проведено профілактичні бесіди, надано рекомендацій щодо здорового способу життя та з метою профілактики зниження функціональних можливостей організму, зниження працездатності, передбачаються захворювання дихальної системи організму. Надано рекомендації щодо необхідності підвищити рівень фізичної та рухової активності. Високий рівень рухової активності необхідний для нормального функціонування людського організму і збереження здоров'я.

Список використаних джерел

1. Коц С.М., Коц В.П. Реалізація вирішення проблеми високої тривожності у дітей та підлітків педагогічним колективом у дитячому оздоровчому позаміському таборі. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 2015. С. 57-61.
2. Коц С.М., Коц В.П. (2014) Визначення показників функціонального стану дихальної системи. *Біологія та валеологія*. (Вип. 15). 2014. 98-104.
3. Коц С.М., Коц В.П. (2015). *Фізіологія людини*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2015. С.377 .
4. Коц, С.М, Коц, В.П, Удовик Т. Адаптаційний потенціал сучасних дітей віком 10-11 років. Formation of innovative potential of world science: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 7, 2021. Tel Aviv, State of Israel: European Scientific Platform. С. 97-100.
5. Коц, С.М, Коц, В.П, Заскалько О. М. Дослідження адаптаційних можливостей у сучасних школярів. *Сьогодення біологічної науки: Матеріали доповідей III Міжнародної наукової конференції*. (С. 38-41). 15-16 листопада, 2019, Суми, Україна.

Чубукіна М. В.

магістрант спеціальності «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.В. Золотоверх

Розвиток мовлення дитини – одне з головних завдань системи дошкільної освіти, яке обумовлене значущістю розвитку мовлення в загальному процесі формування особистості. Формування мовленнєвої компетентності відбувається під впливом оточуючого світу та дорослих, батьків і педагогів. Порушення мовленнєвого розвитку можуть бути наслідком недорозвинення мовленнєвих зон кори головного мозку та свідчити про неповносправність вищих психічних функцій, які провокують недорозвиток пізнавальних процесів, тому своєчасна та кваліфікована логопедична допомога є запорукою успішного подолання недоліків психофізичного розвитку людини. Особливого значення корекційне втручання набуває саме у ранньому дошкільному віці. Чим раніше дитина отримає необхідну допомогу, тим успішніше та швидше вона вийде у норму психофізичного розвитку, а порушення, які мали місце, зійдуть нанівець.

Питання розвитку мовлення дітей дошкільного віку стало головною темою наукових пошуків А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій Н. Лопатинської, Т. Поніманської. Л. Виготський, А. Запорожець, А. Лурія, Д. Ельконін розглядали процес мовлення людини як один з найважливіших чинників соціалізації та адаптації особистості.

У своїх дослідженнях вчені Л. Занков, М. Гнездилов, Г. Дульнев, А. Леонтьев, М. Феофанов, В. Петрова, М. Савченко, Г. Каше, М. Певзнер

довели вплив порушень мовленнєвого розвитку на стан пізнавальної сфери особистості та здатність до розумових операцій.

Затримку мовленнєвого розвитку як науково-педагогічну проблему розглядали М. Зеєман, Л.Волкова, Р. Левіна, М. Хватцев, сучасні дослідники: Н. Васильєва, О. Грибова, Л. Гладковська, В. Кисельова, М. Корнєв, О. Мастюкова, О. Приходько, В. Тіщенко та інші.

За твердженням сучасних дослідників (А. Богуш, Н. Гавриш) період розвитку мовлення у ранньому дитинстві поділяється на два етапи: підготовчий та формування самостійного мовлення. Підготовчим етапом формування мовленнєвої компетентності дитини вважається перший рік життя. В цей час становлення мовлення дитини відбувається у певній послідовності: позитивно-емоційне спілкування з дорослим, крик дитини, наявність гуління, белькотання, розуміння зверненого мовлення та емоційний відгук та звертання дорослого, перехід до самостійного висловлювання (перші слова). Другий рік життя дитини у мовленнєвому розвитку характеризується удосконаленням розуміння мови, збагаченням словникового запасу та розвитком активного мовлення.

Третій рік життя вважається найактивнішим періодом становлення мовленнєвого розвитку дитини та характеризується удосконаленням розуміння мовлення дорослих, активізацією самостійного висловлювання, удосконаленням звуковимови та засвоєнням граматичної будови мови (Гавриш, 2006).

Процес опанування дитиною мовлення передбачає засвоєння окремих частин рідної мови, розвиток яких сприятиме формуванню загальних мовленнєвих компетенцій. Цей процес передбачає певну послідовність: засвоєння окремого слова, декількох слів, формування простої фрази, простого речення, розгорнутого речення до зв'язного мовлення. Головною ознакою розвитку мовлення дитини є логічне, змістовне поєднання граматично вірно побудованих речень у текстове висловлювання (Богуш, 2015).

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття розвитку мовлення у двох аспектах, як – кінцевий мовленнєвий продукт та процес

створення змістовного висловлювання. Зв'язне мовлення – це єдине змістовне, логічно побудоване висловлювання, яке складається з граматично вірно побудованих частин та відображає сутність мисленнєвого задуму мовця (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв).

Своєчасне оволодіння мовою – основа розумового розвитку дитини, запорука її повноцінного спілкування з навколишнім світом. Мовлення дитини не тільки засіб спілкування та соціалізації, це показник розумового розвитку, одна з вищих психічних функцій людини.

Термін затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) отримав широке розповсюдження у практичній роботі вчителів-логопедів. Таке формулювання є доречним, коли мова йдеться про дітей раннього дошкільного віку, оскільки є великі шанси на дозрівання систем, відповідальних за психічні та мовленнєві процеси, природнім шляхом та за умови побудови своєчасної системи логопедичної допомоги.

Існує думка, що проблеми із затримкою мовного розвитку у дітей важко піддаються діагностиці в ранньому дитячому віці. Насправді це не так. ЗМР на тлі пренатальних, натальних і ранніх постнатальних факторів, можна виявити у трьох-чотирьох місячного немовляти.

Ступінь порушення мовленнєвого розвитку при затримці мовленнєвого розвитку залежить від тяжкості ураження мовленнєвих зон головного мозку, але якщо до 5-ти років порушення не були подолані, то вони мають загрозливий вплив на загальний стан психофізичного розвитку особистості та потребують невідкладної корекції.

Під час звернення батьків дитини із затримкою мовленнєвого розвитку за консультацією до вчителя-логопеда, педагог повинен провести опитування батьків (зібрати анамнез): збір інформації про фізіологічний розвиток дитини, про стан мовлення у немовлячому періоді (виникнення гуління, лепету, інтонаційного забарвлення голосу, поява перших слів та їх характер).

Після опитування батьків необхідно провести обстеження стану психофізичного розвитку дитини. Оцінити відповідність фізичних та психологічних даних віковим нормам.

Під час оцінки фізичного розвитку дитини педагог повинен звернути увагу на здатність якісно, в повному обсязі, виконувати ті чи інші вправи (долати перепони, стрибати, стояти на одній нозі, ходити на носках-п'ятах), стан дрібної моторики (за наявності словесної інструкції та наочного прикладу повторює конфігурації пальців), оцінити гнозис та праксис.

Стосовно визначання рівня мовленнєвого розвитку педагог повинен оцінити, в першу чергу, рівень розуміння зверненого мовлення, стан словника, як активного, так і пасивного, рівень володіння дитиною граматичними категоріями рідної мови (однина-множина, рід, число, відмінок, узгодження іменників з прикметниками та дієсловами), розуміння інструкцій та перевірити стан артикуляційного апарату (рівень сформованості артикуляційних умінь, стан іннервації), відповідність експресивного мовлення дитини віковим нормам. Також слід оцінити стан вищих психічних функцій (розвиток мислення, уваги, сприйняття, пам'яті).

Слід зауважити, що діагностування необхідно проводити після налагодження особистого контакту з дитиною, у доброзичливій атмосфері і обов'язково у ігровій формі, оскільки саме гра є провідною діяльністю в цьому віці. Зважаючи на це, педагог повинен також під час проведення діагностування оцінити стан розвитку ігрової діяльності, сформованість передумов ігрової діяльності (розвиток предметно-маніпуляційної діяльності), вміння послуговуватись іграшкою.

Зазначені вище особливості мовленнєвого розвитку та основні засади організації логопедичної допомоги дітям раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку слід враховувати під час освітньо-корекційної роботи та пропагувати цю інформацію серед громадськості для підвищення рівня психолого-педагогічних знань батьківської спільноти.

Отже, організація своєчасної логопедичної допомоги дітям раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку є запорукою успішного подолання недоліку. Система логопедичної роботи із дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку обов'язково повинна включати в себе заходи щодо інформування та консультування батьків, тобто програму логопедичного супроводу, яка представляє собою механізм співпраці, націлений на формування у батьків системи знань про порушення психофізичного розвитку дітей та методи їх подолання і компенсації без провокування вторинних відхилень.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 2015. 704 с.
2. Васильєва Н.І. Профілактика затримки мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. *Логопед*, 2004. №1. С. 59-64.
3. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посібник. Київ: Шкільний світ. 2006. 120 с.
4. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К.Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

Ямпольська А. В.

магістрант спеціальності «Логопедія»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Л.Є. Перетяга

Вступ до школи – важливий етап у становленні особистості. З початком навчання у дитини змінюється спосіб життя, провідна діяльність. Для того, щоб процес адаптації пройшов без проблем, дитина повинна бути готова до навчання у школі.

Л. Божович готовність до школи розглядає, як комплексне утворення, що складається з певного рівня мисленнєвої діяльності і пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності і до соціальної позиції учня.

Проведений аналіз наукових робіт показав, що вчені (Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Кулачківська, С. Максименко та інші) виокремлюють такі компоненти готовності до школи:

- *психофізіологічний компонент*, який передбачає відповідність параметрам фізичного розвитку (зріст, вага), достатні сенсорні можливості (зір, слух) дитини, задовільний стан здоров'я та відповідність віковому розвитку;

- *особистісний компонент*, що включає в себе: наявність мотивації до навчання, здатність до емоційної та вольової стійкості, комунікативні навички.

- *інтелектуальний компонент* – це певний рівень сформованості таких вмінь та навичок як: здатність класифікувати, порівнювати, узагальнювати, підводити підсумки, виділення істотних ознак; рівень розвитку мовлення і пізнавальної активності; наявність конкретних знань про навколишній світ (Козинець, 2019).

Одним із компонентів інтелектуальної готовності до школи є мовленнєва готовність. Дослідженням якої займалися А. Арушанова, Г.Белякова, А. Богуш, М. Вашуленко, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Іваненко, А.Маркова, Л. Калмикова, Л. Пен'євська, О. Ушакова, Н. Шиліна та інші.

Мовленнєва готовність дітей до школи передбачає оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення. Вона охоплює весь період перебування дітей у дошкільному навчальному закладі і визначається програмами з розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови (Яковенко, 2018).

А. Богуш вважає, що мовленнєва готовність дітей до навчання у школі включає: високу мовленнєву активність дітей; знання про навколишню дійсність; змістову сторону мовлення; рівень розвитку мовленнєвих навичок (достатній словник, правильна звуковимова, граматична правильність мовлення, діалогічне й монологічне мовлення); високу якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінно-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності (Сугейко, 2009).

Оволодіння навичками мовлення, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовлення, формування його усвідомлення – все це є передумовою мовленнєвої готовності до навчання у школі.

У дітей із порушеннями мовлення виникають труднощі у формуванні готовності до школи. Їх рівень розвитку мовлення не відповідає вимогам, які висуваються. Одним із розповсюджених порушень мовлення у дітей є загальне недорозвинення мовлення. Під *загальним недорозвиненням мовлення* (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. Мовленнєве недорозвинення представлене у різних рівнях: від повної відсутності мовлення або белькоту до розгорнутого мовлення, але з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвинення.

Р. Левіною були умовно виділені три рівні загального недорозвинення мовлення, серед яких перші два характеризують більш глибокі ступені порушення мовлення, а на третьому, більш високому рівні, у дітей залишаються лише окремі прогалини у розвитку звукової сторони мовлення, словникового запасу і граматичної будови. На сучасному етапі розвитку логопедії Т. Філічева виділила IV рівень порушення мовленнєвого розвитку. (Могильова, 2019).

Діти із ЗНМ III рівня володіють побутовим словниковим запасом і використовують прості фрази. Їх мовлення характеризується диференціацією визначення назв предметів, дій, окремих ознак. Вони іноді використовують займенники, сполучники, прості прийменники в їх елементарних значеннях. Фразове мовлення дітей характеризується недоліками лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку. У дошкільників із ЗНМ III рівня виникають труднощі у доборі синонімів та антонімів. В активному словнику переважають іменники і дієслова. Наявні помилки у використанні простих прийменників, майже не використовують складні прийменники. Спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мови. Найбільш характерним і істотним для дітей із ЗНМ III рівня є недостатнє уміння помічати й узагальнювати явища мови, її звукові і морфологічні особливості, зокрема форми словозміни, способи словотворення і синтаксичні конструкції. Діти зазнають труднощів у засвоєнні граматичної категорії роду та у доборі правильного наголосу. У дітей із ЗНМ III рівня до кінця дошкільного віку у цілому засвоєні типові форми числових форм іменників, дієслів, прикметників. Однак діти помиляються у змішуванні продуктивної і непродуктивної форм числа іменників, уніфікації закінчень множини родового відмінка іменників. Засвоєння видових та часових форм дієслів майже завершено. У дітей спостерігаються помилки у словозміні іменниково-прийменникових конструкцій та у використанні прийменників. У мовленні дітей із ЗНМ III рівня спостерігаються труднощі або іноді і повне невміння при розширенні та утворенні складних речень. У фразовому мовленні наявні елементи аграматизмів та загального мовленнєвого недорозвитку. У таких дітей мовлення не відповідає нормативам; відмічається знижена мовленнєва активність, недостатній рівень володіння мовними навичками, труднощі у виборі

словесних засобів. При переказі виникають утруднення у відтворенні логічної послідовності дій (Трофименко, 2013).

Отже, формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ є важливим аспектом у формуванні готовності до школи. Аналізуючи показники розвитку дітей із ЗНМ можна зробити висновок, що деякі компоненти мовленнєвої готовності у дітей сформовані не у повному обсязі, що актуалізує необхідність своєчасного діагностування ЗНМ та проведення корекційної роботи, оскільки готовність дитини до навчання у школи визначається значною мірою її мовленнєвою готовністю.

Список використаних джерел

1. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.

2. Козинець О. В., Іванова Т. В. Особистісна готовність дітей із загальним недорозвитком мовлення до школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 38. С. 93 – 98.

3. Сугейко Л. В. Мовленнєва підготовка дітей дошкільних закладів до школи. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип.51. С. 110-113

4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ, 2013. 108 с.

5. Яковенко А.О. Загальнодидактичні аспекти дослідження мовленнєвої готовності до навчання у школі старших дошкільників *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 273 – 276.

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Артьомова А. В.

магістрант спеціальності «математика»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МЕТОДИКА ВЕРИФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ З МАТЕМАТИКИ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ю.С. Простакова

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної освіти є виховання відповідальної особистості, яка вміє критично мислити, використовує набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем. Реалізація цього завдання припускає зміни в змісті організації навчального процесу, що визначає потребу в застосуванні найбільш сучасних методик діагностики якості освітнього процесу і його результату. Найбільш ефективним визначається процес тестування, але досвід його застосування у вітчизняній освіті є не дуже напрацьованим. Процедури ж тестового контролю знань з математики, що впроваджуються в практику, недостатньо об’єктивні, його система слабо враховує конкретні орієнтири, необхідні як для тих, хто безпосередньо здійснює контроль у навчально-виховному процесі, так і для тих, хто готує дидактичний матеріал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес вимірювання кількісних показників, за допомогою яких можливо провести діагностику контролю формованості знань, навичок і умінь учнів при вивченні математики є *тестування*. У науковій літературі використовується визначень поняття “*тестування*”, як метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що репрезентує передумови або результати навчального процесу,

повинен максимально відповідати принципам “співставлення”, об’єктивності, надійності та валідності вимірів (Інгенкампа, 1991). Інструментом тестування є *тест* - сукупність тестових завдань, підібраних за певними правилами для вимірювання певного кількісного показника. При складанні тестових завдань і тесту взагалі виникає проблема вимірювання з метою відбору основних завдань, які відображають не лише зміст тієї чи іншої програми з дисципліни, а й зміст, яким забезпечуються певні кваліфікаційні вимоги або вимоги щодо спроможності набуття певного освітнього чи кваліфікаційного рівня, наприклад, здатності навчатися у вищому навчальному. Для вирішення цієї проблеми необхідно проводити оцінювання якості наданого тесту. *Якість тесту* – це окрема категорія, що базується на певних теоріях і закономірностях. *Верифікація* – це процес визначення якості тесту, яка базується на певних теоретико-методологічних засадах та методах, що використовуються під час аналізу результатів тестування.

Виклад основного матеріалу. Результати тесту можуть бути корисними лише тоді, коли вони ефективно визначають елементи компетентності, необхідні для вияву обізнаної практичної діяльності. Процес верифікації тестових , завдань в тестовій формі та тесту взагалі зводиться до вимірювання міри його надійності, об’єктивності, точності і питань валідності отриманих результатів. Для ілюстрації розрахунку показників якості тесту скористаємося вихідними даними у табл. 1.

Метод визначення валідності тестових результатів

Валідність – це доцільність, значимість і корисність певних висновків, зроблених за результатами тестування. Тест називається валідним, якщо він вимірює те, для вимірювання чого він призначений (Клайн, 1994). Вона залежить від якості завдань, їх числа, ступеня повноти і глибини вимірювання всіх параметрів, балансу і розподілу тестових завдань за складністю, методу відбору тестових завдань із загальної бази.

Таблиця 1– Розподіл балів при проходженні тестових завдань, завдань у тестовій формі

Номер іспитуємого,, n	Кількість тестових завдань у тесті, k																						Кількість, пройдених тестів, $\sum_{j=1}^k x_{ij}$	Досягнення, $\frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k}$
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	13	0,59
2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	0,18
3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	14	0,64
4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	13	0,59
5	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	14	0,63
6	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	18	0,82
7	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	13	0,59
8	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	12	0,55
9	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	11	0,5
10	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	12	0,55
11	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	8	0,36
12	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	9	0,41
$\sum_i^n x_{ij}$	9	11	11	7	0	8	7	11	12	7	3	2	10	8	6	9	0	8	1	9	0	2	$\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{ij}$	$\sum_{i=1}^n \frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k}$
$\frac{\sum_i^n x_{ij}}{n}$	0,8	0,9	0,9	0,6	0	0,7	0,6	0,9	1	0,6	0,3	0,2	0,8	0,7	0,5	0,8	0	0,7	0,1	0,8	0	0,2	$\frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{ij}}{n} = 11,75$	
σ_i^2	0,19	0,08	0,08	0,24	0	0,22	0,24	0,08	0	0,24	0,19	0,14	0,19	0,22	0,25	0,19	0	0,22	0,08	0,19	0	0,14	$\sum_{i=1}^n \sigma_i^2 = 3,118$	

В залежності від видів висновків, що бажано отримати з тестових оцінок розрізняють наступні види валідності: змістовну (внутрішня, логічна); критеріальну (поточна або прогностична); конструктивну (теоретична) (Безпарточний, 2018). Змістова валідність – це комплекс відомостей про репрезентативність змісту завдань тесту відносно вимірюваних властивостей і особливостей. Найбільше значення цей вид валідності має для тестів досягнень (тестів успішності, екзаменаційних тестів). При $r_{xy} > 0,3$ параметри тестових завдань вважаються валідними.

Для розрахунку коефіцієнта кореляції r_{xy} за формулою Пірсона (1) для першого тестового завдання, використовуємо допоміжну табл. 2.

$$r_1 = \frac{\frac{\sum_{i=1}^n \left(x_{i1} \cdot \sum_{j=1}^k x_{ij} \right)}{n} - \frac{\sum_{i=1}^n x_{i1} \cdot \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^n x_{ij}}{n \cdot n}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}^2}{n} - \left(\frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}}{n} \right)^2} \cdot \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^k \left(\sum_{i=1}^n x_{ij} \right)^2}{n} - \left(\frac{\sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^n x_{ij}}{n} \right)^2}} = \frac{9,3333333 - 0,75 \cdot 11,75}{\sqrt{0,75 - 0,75^2} \cdot \sqrt{149,42 - 11,75^2}} = 0,357. \quad (1)$$

Таблиця 2 – Дані для розрахунку коефіцієнта кореляції першого завдання

Номер іспитуємого, n	Отримані бали за проходження у першому тестовому завданні, x_{i1}	Сума балів за всі пройдені тестові завдання кожним іспитуємым, $\sum_{j=1}^k x_{ij}$	$x_{i1} \sum_{j=1}^k x_{ij}$	x_{i1}^2	$\left(\sum_{j=1}^k x_{ij} \right)^2$
1	1	13	13	1	169
2	0	4	0	0	16
3	1	14	14	1	196
4	1	13	13	1	169
5	1	14	14	1	196
6	1	18	18	1	324
7	0	13	0	0	169
8	0	12	0	0	144
9	1	11	11	1	121
10	1	12	12	1	144
11	1	8	8	1	64
12	1	9	9	1	81
сума	$\sum_{i=1}^n x_{i1} = 9$	$\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{ij} = 14$	$\sum_{i=1}^n \left(x_{i1} \sum_{j=1}^k x_{ij} \right) = 112$	$\sum_{i=1}^n x_{i1}^2 = 9$	$\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{ij} \right)^2 = 1793$
Середнє значення	$\frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}}{n} = 0,75$	$\frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{ij}}{n} = 1,175$	$\frac{\sum_{i=1}^n \left(x_{i1} \sum_{j=1}^k x_{ij} \right)}{n} = 9,3333333$	$\frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}^2}{n} = 0,75$	$\frac{\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{ij} \right)^2}{n} = 149,42$

Коефіцієнти кореляції за кожним завданням занесені у табл. 3. У разі позитивної кореляції можна говорити про лінійну залежність між тестовими завданнями. Негативна - свідчить про зворотну лінійного зв'язку. У разі нульової кореляції такого роду залежність відсутня. Виділені коефіцієнти

кореляції показують, що дані тестові завдання не є валідними і вимагають корекції.

Таблиця 3 – Коефіцієнти кореляції з кожного тестового завдання

Номер тестового завдання у тесті, k	Коефіцієнт кореляції, r_j	Середній коефіцієнт кореляції, \bar{r}_j	\bar{r}_j^2	Дисперсія, σ_j^2	$\bar{r}_j^2 \sigma_j^2$
1	0,357	0,01623	0,00026	0,19	5,00316E-05
2	0,246	0,01118	0,00013	0,08	1,00026E-05
3	0,693	0,03150	0,00099	0,08	0,00007938
4	0,489	0,02223	0,00049	0,24	0,000118572
5	0	0	0	0	0
6	0,734	0,03336	0,00111	0,22	0,000244889
7	0,690	0,03136	0,00098	0,24	0,000236083
8	0,693	0,03150	0,00099	0,08	0,00007938
9	0	0	0	0	0
10	0,389	0,01768	0,00031	0,24	7,50352E-05
11	0,443	0,02014	0,00041	0,19	7,70399E-05
12	0,564	0,02564	0,00066	0,14	9,20112E-05
13	0,431	0,01959	0,00038	0,14	5,37325E-05
14	0,262	0,01191	0,00014	0,22	3,12018E-05
15	0,717	0,03259	0,00106	0,25	0,000265542
16	0,414	0,01882	0,00035	0,19	6,72836E-05
17	0	0	0	0	0
18	0,734	0,03336	0,00111	0,22	0,000244889
19	0,112	0,00509	0,00003	0,08	2,07339E-06
20	-0,271	-0,01232	0,00015	0,19	2,88301E-05
21	0	0	0	0	0
22	0,431	0,01623	0,00038	0,14	5,37325E-05
сума	$\sum_{j=1}^k r_j = 8,128$	$\sum_{j=1}^k \bar{r}_j = 0,36945$	$\sum_{j=1}^k \bar{r}_j^2 = 0,0099556$	$\sum_{j=1}^k \sigma_j^2 = 3,12$	$\sum_{j=1}^k \bar{r}_j^2 \sigma_j^2 = 0,00118082$

Конструктивна валідність – відбиває ступінь репрезентації досліджуваного конструкта в результатах тесту; чим більше результати тесту відповідають теоретичній гіпотезі про природу вимірюваної змінної, тим вище конструктивна валідність тесту. Це валідність фактору по відношенню до якісного концепту.

Вона виражає ступінь обґрунтованості індивідуальних відмінностей, які виявляються при проведенні оцінювання тестових завдань.

Критеріальна валідність – комплекс характеристик методики, що відбиває відповідність діагнозу і прогнозу певному колу критеріїв вимірюваного явища. Критеріальна валідність включає як комплекс зв'язків з поточним станом досліджуваного явища (поточна критеріальна валідність), так і ймовірність і обґрунтованість прогнозу про його стан у даної людини в майбутньому (прогностична критеріальна валідність). Найбільше значення цей вид валідності має для валідації тестів професійних інтересів, мотивів, здібностей тощо. Суть її полягає в здатності фактору служити індикатором строго певних особливостей. Розраховується як диференціююча здатність оцінювання (ДС) за формулою 2, з використанням табл. 1. При $ДС > 0,15$ здатність фактору вважається дійсною.

$$ДС = ДГ_{\max} - ДГ_{\min} = \frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k_{\max}} - \frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k_{\min}} = 0,81818182 - 0,18181818 = 0,63636364, \quad (2)$$

де $ДГ_{\max}$ ($ДГ_{\min}$) – максимальний (мінімальний) результат, який досягли фактори, що пройшли оцінювання.

Діскримінативність тесту (δ) визначається показником Фергюсона і характеризується кількістю збігів результатів тестування у групі, розраховують за формулою (3) за допомогою табл. 1. Максимальне значення $\delta=1$ (при рівномірному розподілі) і мінімальне $\delta=0$ (коли всі випробовувані отримали однакові оцінки). При $\delta = 0,5$ параметр фактора вважається дійсним.

$$\delta = \frac{n^2 - \sum_{i=1}^n f_i^2}{n^2 - \frac{n^2}{k+1}} = \frac{12^2 - (3^2 + 1^2 + 2^2 + 1^2 + 2^2 + 1^2 + 1^2 + 1^2)}{12^2 - \frac{12^2}{22+1}} = \frac{122}{137,74} = 0,8857, \quad (3)$$

де f_i – число факторів, які пройшли оцінювання з i -результатом.

i -й результат (два іспитуємих відповіли вірно на 14 тестових завдань, три – на 3, два – на 12, по одному вірно відповіли – на 18, 11, 9, 8 та 4 тестових завдань).

Метод визначення надійності тестових результатів

Надійність – це стійкість результатів. Область допустимих значень цього коефіцієнта перебувати в інтервалі $[0; 1]$. Існують різні методи визначення кількісної оцінки, що визначається коефіцієнтом надійності.

1. Метод половинного ділення.

Розрахуємо коефіцієнт кореляції за формулою Пірсона, який показує надійність тесту при визначенні коефіцієнта кореляції між двома половинами:

$$r_{x_{i(2-j-1)}x_{i2-j}} = \frac{\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{i(2-j-1)} \right) \cdot \sum_{j=1}^k x_{i2-j}}{\sqrt{\left(\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{i(2-j-1)} \right)^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{i(2-j-1)} \right)^2}{n} \right)} \cdot \sqrt{\left(\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{i2-j} \right)^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{i2-j} \right)^2}{n} \right)}} =$$

$$= \frac{36 - 49167 \cdot 6833}{\sqrt{26583 - 49167^2} \cdot \sqrt{50833 - 6833^2}} = 0,761.$$

Коефіцієнт надійності тесту в цілому може бути знайдений за формулою Спірмана-Брауна:

$$r_{H1} = \frac{2 \cdot r_{x_{i(2-j-1)}x_{i2-j}}}{1 + r_{x_{i(2-j-1)}x_{i2-j}}} = \frac{2 \cdot 0,761}{1 + 0,761} = 0,864.$$

2. Метод підрахунку коефіцієнту надійності при розрахунку середньої кореляції тестів випробування.

$$r_{H2} = \frac{k \cdot \bar{R}}{1 + (k-1) \cdot \bar{R}} = \frac{8,128}{1 + 21 \cdot 0,36945} = 0,928.$$

3. Метод розрахунку коефіцієнта надійності тесту за формулою Кюдера-Річардсона:

$$r_{H3} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k \sigma_j^2}{s_x^2} \right) = \frac{22}{21} \cdot \left(1 - \frac{3,118}{12,386} \right) = 0,784,$$

де s_x^2 – загальна дисперсія балів, яку розраховують за формулою:

$$s_x^2 = \frac{SS_x}{n-1} = \frac{\sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^k x_{ij} \right)^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k x_{ij} \right)^2}{n}}{n-1} = \frac{136,25}{11} = 12,386.$$

У літературі найпоширенішим способом визначення надійності є розрахунок по формулі Кюдера-Річардсона, але її застосування вимагає врахування певних обмежень, в зв'язку з чим вона доречна лише в рідкісних випадках рівності дисперсій більшості тестових завдань. Такого рівності практично не буває, та й не повинно бути при невеликому числі завдань гомогенного випробування. Фактично це означало б підбір завдань одного рівня складності.

4. Метод оцінки високих і низьких досягнень групи. При використанні даного методу досить точно можна розраховують коефіцієнт надійності за формулою:

$$r_{H4} = \frac{DT_B + DT_H}{2} = \frac{\frac{2 \cdot \sum_{i=1}^n \left(\frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k} \right)_{\max}}{n} + \frac{2 \cdot \sum_{i=1}^n \left(\frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k} \right)_{\min}}{n}}{2} = \frac{\sum_{i=1}^n \left(\frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k} \right)_{\max} + \sum_{i=1}^n \left(\frac{\sum_{j=1}^k x_{ij}}{k} \right)_{\min}}{n},$$

де DT_B (DT_H) – сума максимальних (мінімальних) результатів, яких досяг іспитуємий, коли відповів на всі тестові питання .

У літературі пропонується при досить великій кількості тестових завдань формувати кожен досліджувану підгрупу в співвідношенні 27% від усіх пройдених тестових завдань.

В даному випадку тестових завдань недостатньо велика кількість, в зв'язку з чим підгрупи складають 50% від загальної кількості усіх тестових завдань. Це доцільно, тому що в протилежному випадку подальший розрахунок коефіцієнта надійності буде занижений. Найбільш високі результати проходження даного тестового завдання (В): 18; 14; 14; 13; 13; 13; найнижчі (Н): 4; 8; 9; 11; 12; 12.

Для розрахунку коефіцієнта надійності використовують дані з табл. 2:

$$\begin{aligned} DT_B &= \frac{0,591 + 0,636 + 0,591 + 0,636 + 0,818 + 0,591}{6} = 0,6439, \\ DT_H &= \frac{0,182 + 0,545 + 0,5 + 0,545 + 0,364 + 0,409}{6} = 0,424, \\ r_{H4} &= \frac{0,771 + 0,424}{2} = 0,5341. \end{aligned}$$

Висновки. Отже, в роботі надана методика верифікації якості процесу тестування при навчанні математики. Реалізація сукупності наданих умов при складанні тестів надасть кожному вчителю можливість формувати за допомогою тестових завдань особистість учня, яка здатна самостійно знаходити, оцінювати та використовувати одержану інформацію, досліджувати та аналізувати рівень власної математичної підготовки, самостійно організовувати корегувальну діяльність щодо вдосконалення своїх знань та

вмінь з математики (Романенко, 2014). Подальшого дослідження потребує розробка навчально-методичного забезпечення технології тестування з математики.

Список використаних джерел

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика; [пер. с нем. Н.М.Рассказова]. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование : [пер. с англ.]. К.: Малое научн. внедр. предприятия «ПАН ЛТД», 1994. 283 с.
3. Безпарточний М.Г., Артьомова А.В. Метод розрахунку оптимальної надійності факторів оцінювання конкурентоспроможності підприємства. *Проблеми системного підходу в економіці*, 2018. Вип. 6 (68). С. 211-217.
4. Романенко Л.В., Чубай Л.І. Застосування тестових технологій у процесі вивчення математики. Перлини наукового пошуку. 2014.

Асєєва І. В., Торумова Язгул, Дурдиев Ибрайим

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЗМІСТ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ЛІНІЇ В КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Стрімкий розвиток сучасного світу диктує необхідність підготовки високоосвічених людей, здатних до неперервного саморозвитку з урахуванням

постійної варіації економічних і соціально-психологічних тенденцій високотехнологічного суспільства, з метою забезпечення їх конкурентоспроможності, гнучкості та адаптивності до видозмінюючих вимог і критеріїв соціально-економічного оточення. У становленні компетентної спільноти основоположним чинником є орієнтування на розвиток особистісних характеристик індивіда, таких як уміння постійно поповнювати систему необхідних знань і застосовувати їх на практиці.

У зв'язку з цим перед новою українською школою ставиться завдання в створенні сприятливих умов і пошуку ефективних засобів підвищення рівня опанування математичних знань і умінь та їх застосування в подальшій професійній діяльності, що знаходить природне віддзеркалення в сучасних освітніх стандартах, зокрема в Стандарті базової середньої освіти.

Предмет «математика» не є винятком, оскільки розуміння фундаментальних математичних понять, їх теоретичної і оптимізаційно-прикладної спрямованості, програми шкільного курсу математики неодноразово вдосконалювалися з метою подолання недоліків та суперечностей у змісті предмета (Штонда, 2020). Однак до теперішнього часу, опанування деяких розділів математики характеризується низькою якістю, до таких належить і функціональна лінія.

Беручи до уваги основну роль функціональної змістовно-методичної лінії як сполучної ланки, що забезпечує цілісність розділів математики на внутрішньопредметному рівні, і чинника створення взаємозв'язку з іншими дисциплінами природничо-математичної галузі на міжпредметному рівні, введення функціональної лінії в шкільну програму математичної освіти є суттєвим досягненням розвитку теоретичних і методичних основ викладання математики. Однак, незважаючи на первинні цілі обґрунтованості введення функціонального блоку в курс алгебри і початків математичного аналізу, а саме, надання можливості учням отримати відомості щодо прикладної

спрямованості досліджуваних математичних явищ носить абстрактно-теоретичний характер, що особливо відчутно у сприйнятті інформації сучасного покоління.

Як показує статистика результатів ЗНО з математики за останні 2015-2021 роки, відсоток учнів, здатних продемонструвати знання і навички вирішення функціонально-графічних завдань знижується. Причинами такого явища є незацікавленість в предметі, зокрема при переході до вивчення курсу алгебри і початку математичного аналізу, шляхом нерозуміння учнями більшості абстрактних понять, асоціювання функції з формулами, нездатності інтегрування отриманого знання по відношенню до нових досліджуваних тем, а, саме, розгляд різних видів елементарних функцій поза взаємозв'язком між собою, високого ступеня формалізму викладу тем викладачами без опори на когнітивну візуалізацію введених понять і значень, що призводить до помилкового розуміння степеневі функції (Жерновникова, 2013). Всі ці чинники негативно відображаються на здатності учнів оперувати вивченими поняттями і розпізнавати функціонально-поведінкові особливості реальних подій в подальшій професійній діяльності.

Метою статті є визначення змісту функціональної лінії в курсі алгебри і початків математичного аналізу.

Функціональна змістовно-методична лінія курсу шкільної математики є однією з основоположних ліній, що проходить через весь курс, починаючи з арифметичних залежностей в початковій школі та є основою математичного аналізу.

Фундаментальною роллю функціональної лінії є об'єднання розділів математики як шкільного предмета в єдине ціле, відображення практичної спрямованості набутих математичних знань і навичок до реалій матеріального світу, а також створення взаємозв'язку з іншими дисциплінами природничо-

математичної галузі. Саме функція дозволяє учням побачити динамічність, мінливість і закономірність реальних процесів і явищ.

Незважаючи на достатню розробленість поняття функції і широке вживання вже на початку XVIII століття, введення функціональної лінії в шкільну програму математичної освіти відбувалося не відразу. Так в західній системі освіти ініціатором включення функціональної лінії в шкільний курс виступає німецький математик Фелікс Клейн (1849-1925), який був переконаний в домінуванні поняття функції в сучасній математиці, його погляди лягли в основу розробки Меранської програми в 1905 році, де ключовим моментом було вивчення функціональної залежності, що має велике застосування в природознавстві і техніці.

Необхідно відзначити, що задовго до Меранської програми на рубежі XIX і XX століть за вивчення функцій в українських навчальних закладах виступали такі педагоги як М. Остроградський, з ініціативи якого в кадетських корпусах були введені елементи математичного аналізу, а також В. Шереметьєвський, який писав про необхідність формування основного курсу математики навколо ідеї про функції.

На нашу думку, до основних причин необхідності включення поняття функції та її властивостей в шкільний курс математики доцільно внести такі:

1) тільки функції відображають явища реального світу, втілюючи в собі динамічність дійсності і взаємну обумовленість реальних величин;

2) поняття функції відображає діалектику сучасного математичного мислення, приручаючи оперувати величинами не в умовах «штучної нерухомості», а в «їх живій мінливості ..., взаємного зв'язку і зумовленості;

3) функціональна залежність – це стрижень вищої математики та «якість підготовки учнів до опанування шкільного курсу математики (Матяш, 2015).

Отже, при вивченні функціонально-графічної лінії в шкільному курсі математики доцільно розглядати таке визначення функції:

1) як *аналітичний вираз*, сформульоване Л. Ейлером в середині XVIII століття;

2) як *графічне представлення*, даної концепції дотримувався Ф. Клейн, стверджуючи, що учень легко сприймає нові наукові знання тільки через призму наочності. Однак, недоліком даного визначення є існування функціональних залежностей, які не можна представити у вигляді графіка;

3) як *табличне представлення*, що впливає з поняття відповідності між елементами множин значень аргументу і значень функції, але при цьому, дане визначення накладає на поняття функції певну статичність, що призводить до нерозуміння мінливості природи функції.

Зробимо **висновок**, що в сучасній шкільній математиці використовується теоретико-множинний підхід, що дозволяє розглядати всі варіанти визначення поняття функції і способи її завдання: аналітичний, графічний, табличний, словесний. Варіації введення визначення залежать тільки від вікової категорії учнів, починаючи від наочно-інтуїтивного сприйняття залежно до формального визначення, що формується в старших класах, і бачення авторів навчально-методичних комплексів, які дотримуються *генетичного* трактування поняття «функція», що дозволяє відобразити динамічну природу функції і застосувати її до моделювання реальних процесів. Єдиним недоліком цього трактування є можливість її застосування тільки до числових функцій, тому для розширення поняття на її геометричну інтерпретацію в шкільному курсі також наводиться і *логічне* трактування, що дозволяє розширити математичну мову в межах функціональної залежності.

Нині функціональна змістовно-методична лінія шкільного курсу математики включає вивчення широкого класу елементарних функцій, які отримали свою назву через їх застосування. Дані функції зазвичай розглядаються в полі дійсних або комплексних чисел, тобто, є числовими функціями.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А., Харченко А.О. Алгебраїчні рівняння: методичні рекомендації. Х.: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2013. 98 с.
2. Матяш О.І. Педагогічний довідник учителя математики. 2015. URL: <https://shag.com.ua/m-matyash-oi-pedagogichnij-dovidnik-vchitelya-matematiki.html?page=3>
3. Штонда О. Г., Костанда Я.В. Особливості вивчення елементарних функцій в шкільному курсі математики та у курсі вищої математики в педагогічних ЗВО. *Наумовські читання: матеріали Вісімнадцятої наукової конференції студентів та молодих вчених (24-25 листопада 2020 р., м. Харків).* Харків : ХНПУ, 2020. С. 41–44.

Афанасенко К. В., Чуприна І. В., Цигульов П. В.

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ НА ЗАСТОСУВАННЯ ПОХІДНОЇ

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент О.Д. Чібісов

В освітньому процесі у вивченні математики однією з основних змістовно-методичних ліній шкільного курсу є вивчення математичних задач на знаходження похідної. Основною метою при вивченні цієї теми є те, що проводиться робота з розвитку математичних умінь учнів до такого рівня, щоб вони могли використовувати дані знання в процесі розв'язання задач з математики.

Нині можна виділити кілька груп наукових робіт, присвячених проблемі методики навчання розв'язанню завдань з даної теми: вивчення похідної в середній школі як одного з методів вирішення практичних завдань в алгебрі і (Нелін, 2010); дослідження здібностей щодо опанування навчальної інформації в умовах профільної диференціації (Дейніченко, 2006); навчання алгебри і початків аналізу в старших класах школи з використанням різних комп'ютерних програм (Моторіна, 2012).

Очікуваний результат діяльності може бути досягнуто тільки при плануванні і виконанні правильної послідовності здійснюваних маніпуляцій. Саме тому формування завдань на знаходження похідної на етапі шкільного навчання є актуальним, тому що в процесі виявлення та побудови алгоритму діяльності відбувається формування таких особистісних якостей особистості, які визначають точність і послідовність її діяльності.

Метою статті є систематизація форм, методів та засобів вивчення похідної в шкільному курсі математики.

На уроках математики при розв'язанні завдань на застосування похідної робота може бути організована в такий спосіб:

- індивідуальна робота;
- колективна робота;
- групова робота;
- робота в парах.

При проведенні одного уроку досить часто використовується відразу декілька видів діяльності учнів. Наприклад, взявши фрагмент уроку з теми «Повторення формул та методів розв'язання завдань на застосування похідної», тут одночасно слід застосовувати колективну, парну та індивідуальну форми роботи.

При проведенні колективної роботи доцільно практикувати складання алгоритмів по ланцюжку або із застосуванням методу колективної дискусії.

Після розв'язання завдань «учні знову працюють індивідуально, вибираючи одне із завдань і складаючи алгоритм його розв'язання» (Дейніченко, 2006).

При використанні форми «групової роботи слід розділили клас на три групи і попросити їх самостійно розробити алгоритм розв'язання завдання на застосування похідної. При навчанні розв'язанню завдань на застосування похідної нами були застосовані у процесі проходження педагогічної практики в Харківській гімназії №55 такі методи роботи: лекція; робота з інтерактивною дошкою; дискусії; наочний метод; практичний метод тощо.

За допомогою лекції здійснювалося вивчення нового матеріалу, пояснення того, як в межах нової теми можна користуватися алгоритмами.

При груповій дискусії діти виконували побудову алгоритмів на підставі обговорення того, який крок повинен використовуватися наступним, що саме потрібно зробити і чому. Наприклад, в межах проведення заняття на тему «Формули похідних елементарних функцій» був організований діалог». У процесі обговорення учні роблять висновок, що спочатку необхідно визначити, яку саме формулу необхідно застосувати на цьому уроці.

Метод наочності, що використовувався нами при демонстрації учням основ побудови алгоритмів за формулами похідних елементарних функцій. На підставі даного алгоритму завданням учнів було складання таких же, але з уже іншими формулами похідних елементарних функцій.

У практичному методі пропонувалося вирішити завдання, застосовуючи формули похідних функцій.

Метод роботи з інтерактивною дошкою застосовувався паралельно за всіма вищерозглянутими методами роботи в якості засобу наочності, а також для полегшення засвоєння знань і вмінь учнів.

Слід зазначити, що при формуванні системи завдань на застосування похідної завдання підбиралися таким чином, щоб в процесі розв'язання будь-якого з них учні використовували алгоритми розв'язання, подані ними раніше

на уроках при вивченні даної теми. При цьому всі завдання підбиралися з курсу математики 10 класу. Поряд із завданнями академічного рівня, система містила олімпіадні задачі на застосування похідної (Нелін, 2012).

Напрацювання вчених надають підстави визначити систему завдань як таких, що:

- 1) відображають практичну значущість нового поняття;
- 2) на актуалізацію опорних знань і умінь;
- 3) на виділення істотних ознак поняття;
- 4) на розпізнавання поняття, що формується;
- 5) на засвоєння тексту визначення поняття;
- 6) на використання символіки, пов'язаної з поняттям;
- 7) на встановлення властивостей поняття;
- 8) на застосування поняття» (Дейніченко, 2006; Жерновникова, 2016).

На підставі вищевикладеного були підібрані завдання для системи задач на застосування похідної, які характеризуються наявністю наочності або в умові завдання, або в її розв'язанні. Розроблено завдання різного рівня складності, з поділом на різні застосування (геометрія, фізика, економіка тощо).

Дана система завдань може застосовуватися в якості доповнення до основного матеріалу на уроці математики.

Отже, доцільно зробити такі **висновки**, що учні вчать за допомогою похідної будувати графіки функцій, розуміти, в чому полягає геометричний, фізичний і економічний зміст похідної, знаходити швидкість в момент часу, знаходити максимальний прибуток і обсяг продукції тощо, застосовувати знання в нестандартних ситуаціях. На уроках математики при розв'язанні завдань на застосування похідної робота може бути організована із застосуванням таких форм навчання: індивідуальна робота; колективна робота; групова робота; робота в парах. Провідними методами роботи нами визначено: лекцію, роботу з інтерактивною дошкою, дискусії, наочний метод, практичний метод тощо. Доведено, що ефективним засобом навчання є засіб наочності.

Список використаних джерел

1. Дейніченко Т.І. Диференціація навчання у груповій формі його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.09. Харків, 2006. 21 с.
2. Жерновникова О. А. Мікротехнології вивчення галузі «Математика»: навч.-метод. посіб. Х. : Мітра, 2016. 78 с.
3. Моторіна В.Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку: навч. посіб. для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. 2-е допов. видання. Х.: Видавництво Іванченко, 2012. 318 с.
4. Нелін Є. П. Алгебра і початки аналізу: підручник для 10 кл.: академічний рівень. Х.: Гімназія, 2010. 416 с.

Балута К. Т., Гороховатська Т. О.

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Математика має широкі можливості розвитку інтелекту учня. Від організації освітньої діяльності на уроці та від місця, яке займає у ньому учень, залежить не лише продуктивність пізнавального процесу, а й розвиток його особистості. Урок в інклюзивному класі, в якому вчаться діти з особливими

освітніми потребами, повинен мати на меті значну кількість використання наочності для спрощення сприйняття матеріалу (Жерновникова, 2016).

Ця тема є актуальна нині, оскільки педагогічна діяльність вимагає від вчителя математики наявності системи спеціальних знань у галузі освіти. Тому для всіх вчителів математики є актуальним підвищення кваліфікації у цьому напрямі.

Мета статті – розглянути методи та прийоми навчання математики в умовах інклюзивної освіти, та визначити особливості методики навчання математики в умовах інклюзивної освіти.

При організації інклюзивної освіти на уроках математики, доцільно використовувати різні інклюзивні технології. Під технологіями інклюзивної освіти розуміємо ті методи та прийоми, які ведуть до створення необхідних умов для якісної, ефективної та доступної освіти всіх дітей без винятку (Гевко, 2019). Можна виділити дві групи інклюзивних технологій: організаційні та педагогічні.

Організаційні пов'язані з самим етапом організації інклюзивного освітнього процесу з математики: це технології проектування та програмування, технології командної взаємодії вчителя та допоміжних фахівців, технології організації структурованого, адаптованого та доступного середовища. Серед педагогічних технологій можна виділити ті, які успішно використовуються вчителем в інклюзивній практиці на уроках. Навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учня має реалізовуватися кожному уроці.

На уроках математики можлива диференціація завдань, тобто всі завдання повинні мати різні рівні складності. При вирішенні та складанні завдань учням можуть пропонуватися різні картинки, за якими їм потрібно скласти та розв'язати задачу. Оформленням діти займаються самостійно, проте вчителю необхідно ретельно стежити за роботою учнів. При виникненні

труднощів виконати цю дію передбачається, що вчитель задаватиме запитання. Одним із найважливіших результатів навчання є формування відповідної компетентності (Доценко, 2018).

Для активізації діяльності учнів з особливими освітніми потребами на уроках математики можливе використання наступних прийомів:

1. Використання сигнальних карток, під час виконання завдань, можуть бути колірні сигнали, картки зі знаками «плюс» і «мінус» тощо.
2. Використання вставок на дошку під час виконання будь-якого завдання, що полягає у прикріпленні дітьми своїх карток на дошку.
3. Вузлики. Цей прийом полягає у закріпленні на видне місце основних моментів теми уроку, які необхідно запам'ятати.
4. Робота з картками, що супроводжуються рекомендаціями щодо виконання завдань, спрямованих на активізацію пізнавальної та навчальної діяльності у дитини.
5. Використання відео або ілюстративно-аудіального матеріалу дозволяє включити два види пам'яті у дітей: слухову та зорову.
6. Ілюстративний матеріал для зміни виду діяльності, що використовується під час занять.
7. Активні методи рефлексії, які можна проводити як індивідуально, і колективно.

Всі перераховані вище інклюзивні технології навчання різною мірою впливають на сприйняття навчального матеріалу і на мотивацію пізнавальної та навчальної діяльності учнів у вивченні математики.

Методи і прийоми спрямовані підвищення сприйняття математичного матеріалу як наслідок, його розуміння в дітей із низьким рівнем успішності, а як і підвищення комунікабельності, соціального сприйняття себе у суспільстві. Позитивним ефектом є підвищення інтересу до занять і саморозвитку, як в дітей із низьким, середнім і високим рівнем успішності.

Наведемо частину розробку уроку «Арифметичний квадратний корінь», запропонованого для вивчення математики дітьми з особливими освітніми потребами. Мета уроку: сформувати поняття «арифметичний квадратний корінь» і вміти вживати його у письмовій та усній мові, навички визначення арифметичного квадратного кореня, виконувати практичні завдання базового рівня.

Допоміжною метою є: формування вміння визначати різні способи вирішення практичних завдань на основі алгоритмів, вступати в мовленнєве спілкування, брати участь у діалозі, порівнювати, зіставляти об'єкти за критеріями, вміти застосовувати визначення арифметичного квадратного кореня при вирішенні практичних завдань.

Особистісною метою є: формувати вміння працювати в колективі, оцінювати свої навчальні досягнення, свій емоційний стан, успішно діяти із ситуації вибору.

Заплановані результати мають бути такими: учні закріплять навички знаходження арифметичного квадратного кореня з числа, отримають уявлення про застосування арифметичного квадратного кореня.

Основний тип навчання: особистісно-орієнтоване навчання.

Основні види діяльності: бесіда, кооперативне навчання, групова дискусія, індивідуальна робота, робота в парах.

Слід зазначити, що обладнання має бути таким: мультимедійний проектор, комп'ютер, інтерактивна дошка, електронна програма, розроблена на основі програми до інтерактивної дошки «Activ Board Touch». Презентація до уроку, виконана у Power Point.

Отже, зробимо такі висновки, що при застосуванні інклюзивних технологій ми можемо досягти підвищення пізнавальної активності учнів, розвинути їх творчі здібності, активно залучати дітей до освітнього процесу,

стимулювати самостійну діяльність учнів, тим самим підвищити ефективність та якість освіти.

Список використаних джерел

1. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв*, 2019. № 1(64). С. 52–58.

2. Доценко С.О. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади): монографія. Харків: Мітра, 2018. 380 с.

3. Жерновникова О. А. Вибрані питання викладання математики в навчальних закладах середньої професійної та загальної освіти: навч.-метод. посіб. Х.: Мітра, 2016. 78 с.

Барановська М. С.

магістрант спеціальності «Природничі науки»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РІВЕНЬ КОНТАМІНАЦІЇ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯЙЦЯМИ ГЕЛЬМІНТІВ У МІСТІ ІЗЬОМ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент О. Ю. Мухіна

Гельмінти, які паразитують в організмі людей, у процесі еволюційного розвитку ідеально пристосувалися до своєї екологічної ніші. Їх характерною особливістю є складний індивідуальний розвиток у життєвому циклі, інколи з кількома проміжними стадіями та непомірна плодючість.

Хоча гельмінтози зустрічаються скрізь, проте окремі види гельмінтів поширені нерівномірно. Це пояснюється особливостями біології самих збудників. Нами було досліджено рівень контамінації (зараження) води, ґрунту, сирих харчових продуктів рослинного походження та побутових поверхонь яйцями гельмінтів. Роботи проводилися спільно із працівниками паразитологічного відділу Ізюмського Центру громадського здоров'я в період 2017–2020 рр. на базі колишньої Ізюмської СЕС.

У ході дослідження було визначено таксономічне та екологічне різноманіття яєць гельмінтів, їх просторовий розподіл на урбанізованій території м. Ізюм та його близьких околиць.

Для встановлення ареалу розповсюдження гельмінтів проводилися санітарно – гельмінтологічні дослідження, під час яких досліджувались фрукти, овочі, зелень, вода з природних водоймищ, стічна та питна вода, відбирались проби ґрунту, робили змиви з предметів побуду, меблів, у тому числі, у дитячих дошкільних закладах, загальноосвітніх школах та інших закладах, лікарнях тощо. Забрудненість навколишнього середовища яйцями гельмінтів визначалась за допомогою мікропрепаратів, забарвлених за методом Ціля – Нельсена або Кестнера, у ході санітарно-паразитологічних досліджень. За допомогою лабораторних методів (за методом Н.О. Романенка, 1996) визначений видовий склад гельмінтів, яйцями яких були забруднені проби.

Таблиця 1

Видовий склад гельмінтів, яйця яких знайдені у пробах

<i>Біогельмінти</i>	<i>Геогельмінти</i>
Тип Плоскі черви – Plathelminthes Клас Сисуни – Trematoda Родина Fasciolidae Печінковий сисун – Fasciola hepatica Родина Opisthorchidae Котячий сисун – Opisthorhis felineus Клас Стьошкові – Cestoda Родина – Diphyllobothriidae	Тип Круглі черви – Nemathelminthes Клас Власне круглі черви – Nematoda Родина Ascanidae Аскарида людська – Ascaris lubricoides Родина Oxyuridae Гострик дитячий – Enterobius vermicularis Родина Trichocephalidae

Стьожек широкий – <i>Diphyllobotrium latum</i> Родина Taeniidae Ціп'як свинячий – <i>Taenia solium</i> Ціп'як бичачий – <i>Taeniarhynchus saginatus</i> Родина Dilepididae Ціп'як карликовий – <i>Hymenolepis nana</i>	Волосоголовець – <i>Trichocephalus trichiurus</i> Родина Strongyloididae Вугриця кишкова – <i>Strongyloides stercoralis</i> Родина Toxocaridae Токсокара (аскарида) собача – <i>Toxocara canis</i> Токсокара (аскарида) котяча – <i>Toxocara mystax</i>
---	--

З усіх яєць, що були зафіксовані у зовнішньому довкіллі в м. Ізюм, переважно більшу частину становили яйця круглих червів, з них переважають яйця специфічних аскарид (токсокар) котів, собак і людської аскариди. Яйця волосоголовця та гострика були менш чисельними. Серед плоских червів найбільша контамінація яйцями бичачого ціп'яка та широкого стьожака, найменша – печінкового сисуна. Яйця котячого сисуна, карликового ціп'яка та свинячий ціп'яка виявлені в поодиноких екземплярах.

За однакової кількості реєстрованих видів (геогельмінти – 6, біогельмінти – 6 видів), яйця геогельмінтів виявляли значно частіше і у значно більшій кількості, найбільш чисельні визначені види представлені в таблиці.

Таблиця 2

Дослідження різних проб на наявність яєць гельмінтів

Найменування проби	Вид гельмінту, яйця якого виявлено у пробах
Овочі, фрукти, зелень	<i>Ascaris lumbricoides</i> - Аскарида людська <i>Strongyloides stercoralis</i> - Вугриця кишкова
Вода	<i>Ascaris lumbricoides</i> - Аскарида людська <i>Trichocephalus trichiurus</i> - Волосоголовець <i>Toxocara canis</i> - Токсокара собача <i>Enterobius vermicularis</i> - Гострик дитячий <i>Diphyllobotrium latum</i> - Стьожек широкий <i>Hymenolepis nana</i> - Ціп'як карликовий

	<i>Taenia solium</i> - Ціп'як свинячий
Ґрунт	<i>Ascaris lumbricoides</i> - Аскарида людська <i>Trichocephalus trichiurus</i> - Волосоголовець <i>Toxocara canis</i> - Токсокара собача <i>Diphyllobotrium latum</i> - Стьожек широкий <i>Taeniarhynchus saginatus</i> - Ціп'як свинячий
Пісок з дитячих майданчиків	<i>Ascaris lumbricoides</i> - Аскарида людська <i>Toxocara canis</i> - Токсокара собача
Предмети побуту та руки	<i>Enterobius vermicularis</i> - Гострик дитячий <i>Ascaris lumbricoides</i> - Аскарида людська <i>Toxocara canis</i> - Токсокара собача

Установлено, що питна вода яйцями геогельмінтів забруднена не була і не сприяла підтриманню епідемічності гельмінтних інвазій в Харківській області.

Серед геогельмінтів повсюди визначали яйця токсокари собачої та котячої – у ґрунті городів і приватних садиб, на дитячих ігрових майданчиках біля будинків і дитячих дошкільних установ. Яйця аскариди людської були знайдені на овочах і фруктах у торгівельній мережі, у ґрунті городів приватних садиб, у стічних водах та водах водосховища. Нечисленні були яйця волосоголовця, крім стічних вод вони присутні у ґрунті присадибних ділянок, здобраних органічними відходами. Яйця гостриків зустрічались у неочищених стічних водах та на дитячих ігрових майданчиках.

В об'єктах довкілля з групи біогельмінтів найбільшу розповсюдженість визначили для яєць бичачого ціп'яка та трохи менше - стьожака широкого. Вони були знайдені у природних водоймах, стічних водах. Яйця печінкового сисуна виявили тільки у водах Сіверського Дінця. Яйця карликового ціп'яка знайшли в очищених стічних водах, свинячого ціп'яка – в осаді стічних вод.

Отримані дані свідчать про вплив рівня забрудненості об'єктів довкілля яйцями гельмінтів на стан захворюваності на гельмінтози; вказують на недостатній режим роботи очисних споруд в області та порушення санітарно-

гігієнічних умов проживання населення, що сприяє поширенню та підтримці вогнищ гельмінтозів серед дітей та дорослих.

Таким чином, із метою визначення ризиків для здоров'я населення в Харківській області, викликаних геогельмінтними інвазіями, а також медико-санітарних заходів, що можуть бути використані для управління ними, доведена практичність епідеміологічного моніторингу з обов'язковими санітарно-паразитологічними дослідженнями факторів навколишнього середовища на забрудненість яйцями геогельмінтів. Періодичний моніторинг санітарно-гігієнічних та побутових умов життя людей є довгостроковим заходом, що сприятиме покращенню здоров'я населення, а підвищення рівня санітарної культури і корекція поведінкових звичок дасть змогу знизити ризик зараження та повторного інфікування геогельмінтами.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.О. Екологічний моніторинг осередків паразитарного забруднення довкілля. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 20: Біологія. 2013. Вип. 5. С. 224–230.
2. Галат В. Ф., Євстаф'єва В. О., Галат М. В. Морфологія гельмінтів тварин: атлас. Полтава: ВАТ «Видавництво Полтава», 2009. 100 с.
3. Еровеева В.В., Дороніна Г.Н. Оцінка еколого-епідемічної небезпеки поширення яєць гельмінтів в ґрунтах міських територій. *Медицина і охорона здоров'я*. 2017. №19. С. 17–18.

Безпала А. М., Войтенко О. М., Нарожна Р. В.

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РІВНЯННЯ З ПАРАМЕТРОМ ТА ЙОГО ВИДИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

У державному стандарті базової середньої освіти зазначається, що результати дослідження предметної галузі «Математика: алгебра та початки математичного аналізу, геометрія» (поглиблений рівень) повинні відображати: «сформованість уявлень про необхідність доведень при обґрунтуванні математичних тверджень; сформованість понятійного апарату за основним розділам курсу математики; знань основних теорем, формул і вміння їх застосовувати; вміння знаходити нестандартні способи розв'язання задач; сформованість умінь моделювати реальні ситуації, досліджувати побудовані моделі, інтерпретувати отриманий результат».

Разом з цим, у Концепції розвитку математичної освіти в Україні зазначено: «математична освіта має забезпечувати кожного учня розвивальною інтелектуальною діяльністю на доступному рівні, використовуючи притаманну математиці красу; неперервну підтримку та підвищення рівня математичних знань для задоволення допитливості людини, її загальнокультурних потреб, набуття знань та навичок, що застосовуються у повсякденному житті та професійній діяльності».

Слід зазначити, що більшість учнів відчують труднощі під час розв'язання завдань із параметрами. При розв'язанні рівнянь з параметрами важливо володіти різними прийомами та методами їх розв'язання, вміти проводити логічні побудови, ретельно перевіряти отриманий розв'язок і грамотно записати відповідь, враховуючи всі значення параметра. Завдання з

параметром часто зустрічаються в олімпіадах з математики різного рівня, завданнях ЗНО з математики.

Метою статті є визначення суті поняття «рівняння з параметром» та схарактеризувати його види.

Поняття «рівняння» відноситься до найважливіших загальноматематичних понять. Існують різні трактування поняття «рівняння».

О. Жерновникова, В. Моторіна та ін. (2013) зазначають, що «традиційне розуміння суті поняття «рівняння» – це запис постановки деякої реальної задачі. Літери в рівнянні – це невідомі (або змінні). Головне у розв’язанні рівняння – пошук способу його розв’язку».

У підручниках з математики (Нелін, 2010) суть поняття «рівняння» розглядається як:

- 1) *рівність, що містить невідоме число;*
- 2) *рівність зі змінною.*

Після одного з даних формулювань поняття рівняння наводиться визначення кореня рівняння. Відмінність між «змінною» і «невідомою» полягає в тому, що змінна має декілька значень, а невідоме є буквеним позначенням конкретного числа.

Наведемо *види рівнянь*, що розглядаються в курсі алгебри основної школи, у підручниках різних авторів:

І. Лінійне рівняння.

У підручниках алгебри можна виділити такі визначення поняття лінійного рівняння:

1. «Лінійним рівнянням з однією змінною x називається рівняння виду $ax + b = 0$, де a, b – будь-які числа (коефіцієнти) (Нелін, 2010).
2. «Рівняння виду $ax = b$, де x – змінна, a, b – деякі числа, називається лінійним рівнянням з однією змінною (Моторіна, 2012).

3. «Лінійним рівнянням з одним невідомим x називають рівняння, ліва і права частини якого є багаточлени степеня не вище за перший відносно x чи числа» (Жерновникова, Моторіна, Гобан, Телінгер, 2013).

II. Квадратне рівняння.

Наведемо визначення поняття квадратного рівняння, що використовуються в підручниках, посібниках з алгебри:

1. «Квадратним називають рівняння виду $ax^2 + bx + c = 0$, де коефіцієнти a, b, c – будь-які дійсні числа, але $a \neq 0$. Коефіцієнти a, b, c називають відповідно так: перший чи старший коефіцієнт, другий коефіцієнт або коефіцієнт при x , вільний член» (Нелін, 2010).

2. «Квадратним рівнянням називається рівняння виду $ax^2 + bx + c = 0$, де x – змінна, a, b, c – деякі числа, причому $a \neq 0$ » (Моторіна, 2012).

3. «Квадратним рівнянням називається рівняння виду $ax^2 + bx + c = 0$, де a, b, c – задані числа, $a \neq 0$, x – невідоме» (Жерновникова, Моторіна, Гобан, Телінгер, 2013).

III. Раціональні рівняння.

1. «Якщо $p(x)$ – раціональний вираз, то рівняння $p(x) = 0$ називають раціональним» (Нелін, 2010).

2. «Рівняння, де ліва і права частини є раціональним виразом. Раціональне рівняння, в якому і ліва і права частини є цілими виразами, називаються цілим. Раціональне рівняння, у якому ліва чи права частини є дробовим виразом, називається дробовим» (Моторіна, 2012).

3. «Якщо одна частина рівняння – цілий вираз, а інша – дробово-раціональний або обидві частини – дробово-раціональні вирази, то рівняння називають дробово-раціональним рівнянням» (Жерновникова, Моторіна, Гобан, Телінгер, 2013).

IV. Ірраціональні рівняння.

1. «Якщо у рівнянні змінна міститься під знаком кореня (квадратного, кубічного тощо), то рівняння називають ірраціональним» (Нелін, 2010).

2. «Рівняння називають ірраціональними, якщо вони містять змінну під знаком кореня або змінну, що входить в основу степеня з дробовим показником» (Моторіна, 2012).

3. «Рівняння, в якому хоча б один член містить невідому під знаком кореня, називають ірраціональним рівнянням» (Жерновникова, Моторіна, Гобан, Телінгер, 2013).

У методичній літературі відсутній єдиний підхід до визначення такого поняття як *рівняння з параметром*. Розглянемо різні підходи формулювання даного поняття.

У роботах В. Моторіної наводиться таке визначення *параметра*: «*Параметр* (від грецького слова *parametron* – відмірюють) – величина, значення якої служать для розрізнення деякої множини між собою. Під *областю визначення* рівняння $f(x; a) = 0$ з параметром a розуміють усі такі системи значень x і a , при яких $f(x; a)$ має зміст» (Моторіна, 2012).

Група дослідників (Жерновникова, Моторіна, Гобан, Телінгер, 2013), зазначають, що під *завданням із параметрами* розуміється «завдання, в якому технічний і логічний хід залежить від величин, що входять в умову, чисельні значення яких не задані, але є відомими; ці величини називають *параметрами*, і вони можуть приймати довільні значення».

У підручнику Є. Неліна (2010) визначено такі *види рівнянь з параметрами*:

1. «Рівняння з параметром не вищі другого степеня (лінійні та квадратні рівняння, які містять параметр). Рівняння з параметром не вищі другого степеня є найпоширенішими в практиці підсумкових та конкурсних завдань.

2. Дробово-раціональні рівняння, що містять параметр, що зводиться до лінійних».

Основними методами розв'язання рівнянь, що містять параметр, які розглядаються в шкільному курсі математики, є: аналітичний метод, графічний метод.

Отже, робимо **висновок**, що у методичній літературі відсутній єдиний підхід до визначення поняття рівняння із параметром; основними видами рівнянь з параметром є лінійні та квадратні рівняння, що містять параметр; дробово-раціональні рівняння, що містять параметр; ірраціональні рівняння, що містять параметр.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А., Моторіна В.Г., Гобан М.М., Телінгер Е.Е. Рівняння, нерівності та системи рівнянь з параметрами. Методи і способи їх розв'язування: методичні рекомендації. Х.: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2013. 85 с.
2. Моторіна В.Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку: навч. посіб. для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. 2-е допов. видання. Х.: Видавництво Іванченко, 2012. 318 с.
3. Нелін Є. П. Алгебра і початки аналізу: підручник для 10 кл.: академічний рівень. Х.: Гімназія, 2010. 416 с.

Вербовський А. Ю., Грищенко В. З., Токар М. Г.
магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Обґрунтування цілей та завдань сучасної математичної освіти на базі державного освітнього стандарту потребує такої організації процесу навчання, що забезпечує вивчення тем у взаємозв'язку як міжпредметному, так і внутрішньопредметному, а також передбачає посилення їх прикладної спрямованості.

Головні завдання сучасної освіти полягають у тому, щоб навчити учнів умінню вчитися, удосконалювати опанований матеріал та підвищити якість освіти учнів. Тому останнім часом створюється багато нових концепцій, технологій, методів та форм навчання. У сучасного учня НУШ має формуватися стійкий інтерес до предмета з орієнтацією на професію, особливо якщо він пов'язаний з математикою та підготовкою до вступу та навчання у ЗВО.

«Математика, як один із найважливіших шкільних предметів, містить великий теоретичний матеріал для засвоєння учнями, певний зв'язок, якого зберігає логіку цієї науки і об'єднує всі знання елементів. Математичний курс пронизаний міжпредметними зв'язками, які є основою навчального предмета. Завдяки міжпредметним зв'язкам, починаючи з перших уроків, реалізується наступність у навчанні математики. Реалізація міжпредметних зв'язків, щодо навчальної діяльності учня, знаходить відображення у його

діяльності із засвоєння та усвідомлення зв'язків у вивченому матеріалі, а також при узагальненні та систематизації знань. З позиції педагога реалізація внутрішньопредметних зв'язків полягає у його функціональній роботі з відбору матеріалу, вибору організаційних форм, методів та прийомів навчання» (Воєвода, 2009).

У науково-методичних роботах різних років, пов'язаних із методикою навчання математики, досить багато уваги приділялося дослідженням проблем міжпредметних зв'язків. Це можна відзначити і за сучасними науковими статтями, підручниками, посібниками та монографіями у цій галузі. Проте, реалізація міжпредметних зв'язків у шкільному курсі математики недостатньо добре висвітлена в курсі алгебри та початків аналізу» (Жерновникова, 2015; Матяш, 2013; Мартиненко, 2020).

До недавнього часу зміст шкільної математичної освіти орієнтувався переважно на засвоєння знань, умінь та навичок, а нині – розвиток особистості дитини. «Можливість підвищення ефективності навчання полягає не в розширенні шкільного матеріалу, а деяких внутрішніх резервах. В удосконаленні структури навчальних курсів важливу роль відіграє наступність, встановлення зв'язків між різними частинами, блоками навчального курсу. Іншими словами, реалізацію міжпредметних зв'язків має сенс вважати одним із найважливіших напрямів методичного вдосконалення навчання у школі» (Матяш, 2013).

Метою статті є визначення шляхів реалізація міжпредметних зв'язків у курсі алгебри і початків аналізу.

Аналіз досліджень та літератури на дану тему показав, що міжпредметні зв'язки різними авторами визначаються по різному.

О. Матяш (2013) під міжпредметними зв'язками розуміє «умову, що забезпечує послідовне відображення змісту предметів».

О. Жерновникова (2015) визначає міжпредметні зв'язки як просторові, тимчасові, енергетичні та інформаційні характеристики змісту навчальних дисциплін.

А. Воєвода (2019) зазначає, що міжпредметні зв'язки «це зв'язки змістовні, смислові зв'язки між темами навчальної дисципліни».

На основі проведеного аналізу зазначимо, що міжпредметні зв'язки як «конструкція освітнього процесу, яка пов'язує елементи структури внутрішньопредметного змісту освіти складається з:

– об'єкта зв'язку – будь-якого елемента знань, навичок та умінь, що належать предмету, що розглядається, і використовуваного, за принаймні у двох елементах його структури;

- каналу зв'язку - одного або декількох елементів освітньої технології, всередині якого встановлюється зв'язок».

Під *реалізацією внутрішньопредметних зв'язків* розуміємо використання таких зв'язків у плануванні, організації та аналізі практики навчання, які забезпечують формування в учнів системності знань з навчального предмета в єдності з діями, які вони викликають.

Слід зазначити, що діяльність вчителя при реалізації міжпредметних зв'язків полягає у відборі матеріалу, методів та прийомів розв'язання конкретних завдань, поясненні нового матеріалу з опорою на раніше вивчений.

До основних функцій міжпредметних зв'язків віднесемо:

- філософська;
- мовна;
- розвивальна;
- пропедевтична функція;
- інтенсифікуюча;
- системоутворююча.

Прорезюмовані наукові праці та власний досвід роботи в школі, надають підстави зробити **висновки**, що шляхами реалізації міжпредметних зв'язків, які можуть бути реалізовані за допомогою розв'язання задач в курсі алгебри і початків аналізу є:

- застосування базисних завдань при розв'язанні деякого комплексу завдань;
- застосування додаткових завдань при виконанні головного завдання;
- здійснення міжпредметних зв'язків шляхом переформулювання початкового завдання;
- прямий аналітичний перехід від одного теоретичного і практичного матеріалу до іншого теоретичного та практичного матеріалу у процесі виконання завдань;
- розв'язання завдань, які дано на основі одного теоретичного та практичного матеріалу засобами іншого теоретичного та практичного матеріалу;
- застосування одночасно кількох теоретичних та практичних відомостей під час виконання одного й того ж завдання;
- виконання одного і того ж завдання за допомогою різного теоретичного та практичного матеріалу;
- різні варіанти виконання однієї і тієї ж задачі за допомогою одного й того ж теоретичного та практичного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Воевода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 2009. 241с.
2. Жерновникова О. А. Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників:

теоретичний та методичний аспекти : монографія. Х. : Видавець Іванченко І.С., 2015. 404 с.

3. Мартиненко О.В., Шищенко І.В., Чкана Я.О. Компетентнісні задачі як засіб підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до професійної діяльності у новій українській школі. *Формування предметних компетентностей майбутніх вчителів фізики та математики засобами та технологіями сучасного освітнього середовища*: колективна монографія / за ред. доцентів О. М. Завражної, А. І. Салтикової. Суми : Вид- во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 237 с.

4. Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / О. І. Матяш; науковий редактор д.пед.н., проф. О. І. Скафа. Вінниця : ФОП Легкун В.М., 2013. 450 с.

Дем'яник Д. А.

магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ З МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ МЕТОДОМ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Як відомо, математика виникла з практичних потреб людини, оскільки все її життя пов'язане з математикою. Значну роль при досягненні успіху в повсякденному сучасному житті та формуванні особистості учня допомагають

прикладні задачі з математики. Тому при вивченні математики в старшій школі дуже важливо навчити учня розв'язувати прикладні задачі. Сама ж прикладна спрямованість допоможе йому активізувати не лише пізнавальну активність, а й стимулюватиме до навчання.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, основною метою вивчення освітньої галузі «Математика» є розвиток особистості учня через формування математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої та подальшої професійної діяльності впродовж життя, що передбачає опанування учнем системою знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості; розуміння можливостей застосування математики в особистому та суспільному житті (Державний стандарт, 2020).

В науково-методичній літературі постійно обговорюється питання: як допомогти учневі знаходити шлях до вирішення завдання. Єдиний правильний шлях, на думку вчених, полягає в достатньому знанні теорії, наявності достатньої практики та застосування всіх набутих знань в житті, а також правильному математичному моделюванні під час розв'язанні проблемних ситуацій.

Тому математичне моделювання стає одним із важливих методів реалізації прикладної спрямованості навчання математики, що підвищує мотивацію учнів, сприяє розвитку осмислення операцій, поглиблює засвоєння математичного матеріалу, допомагає розуміти, описувати та осмислювати проблемну ситуацію. Ілюструє застосування теоретичного матеріалу в повсякденному житті та показує зв'язок між іншими дисциплінами. Для сучасного здобувача важливо не тільки засвоїти базу знань, умінь і навичок й підготуватися самостійно розв'язувати ці проблемні ситуації, а й уміти порівняти отримані результати з проблемною ситуацією, яку він створив. Вміти з'ясувати та перевірити правильність отриманого результату та пов'язати їх с повсякденним життям.

Метою статті є визначення ролі методу математичного моделювання у процесі розв’язання прикладних задач з математики в старшій школі.

Сам процес математичного моделювання прикладної задачі повинен складатися з таких основних етапів, які б допомогли здобувачу досягти успіху та розуміти можливості застосування математики в особистому та суспільному житті. А це на самперед: розуміння завдання, побудова математичної моделі, робота над створеною математичною моделлю, інтерпретація та перевірка отриманих результатів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Основні етапи процесу упровадження методу математичного моделювання у процесі розв’язання прикладних задач

Розуміння завдання	Учень в результаті осмислення формує реальну задачу. У кожного здобувача вона може бути різна. Розуміє проблемну ситуацію, описує та осмислює її.
Побудова математичної моделі	Перетворюємо реальну задачу в математичну модель. Це повинен зробити здобувач, можливо за допомогою вчителя. Потрібно вибрати більш раціональну математичну модель для вирішення проблемної практичної ситуації.
Робота над створеною математичною моделлю	Здобувач здійснює математичну обробку та обчислювання цієї раціональної математичної моделі для пошуку правильних відповідей.
Інтерпретація отриманих результатів	Здобувач порівнює отримані результати з проблемною ситуацією, яку він створив. Зв’язує їх з повсякденним життям.

Перевірка отриманих результатів	Учень з'ясовує та перевіряє правильність отриманого результату при вирішенні, якщо не правильний повернутися до першої дії. Та знаходить остаточну відповідь своєї проблемної ситуації.
------------------------------------	---

Для прикладу візьмемо підручник видавництва Кембриджського університету, в якому є багато практики. Після кожного розділу в підручнику міститься велика кількість практичних завдань, які дозволяють здобувачу практикувати методи, що були вивчених на уроці та застосовувати їх в повсякденному житті. В підручнику застосовується процес математичного моделювання при розв'язуванні прикладних задач. Тому, завдяки цьому підручнику, застосування практичної спрямованості вчителем при вивченні математики стає більш ефективним. А здобувачам освіти допомагає сформувати позитивну навчальну мотивацію, пізнавальну активність, навчас формувати та розв'язувати проблемну ситуацію, порівнювати та зв'язати отримані результати з повсякденним життям та досягти успіху в поставлених цілях (Morrison, 2020).

На переконання дослідниці А. Новікової (2021) розв'язанню задач прикладної спрямованості доцільно приділяти увагу за такими напрямками:

1. При викладанні методики навчання математики в ЗВО
2. При обґрунтуванні основних методичних положень щодо навчання учнів математичному моделюванню.
3. У процесі реалізації математичних моделей в ШКМ.
4. При формуванні вмінь і навичок математичного моделювання в майбутніх вчителів математики.
5. У процесі розвитку уміння математичного моделювання в учнів під час вивчення різних предметів.

Але в нинішньому світі технологій та прогресу від здобувача в освітньому процесі та житті очікують не тільки вивчення теорії, застосування

отриманих знань і навичок на практиці, але й створити щось нове на базі отриманої інформації та досягти успіху в повсякденному житті. Сьогоднішній випускник Нової української школи – це передусім людина творча, з великим потенціалом саморозвитку та самореалізації для досягнення поставлених цілей. Цих цілей практично не можливо досягнути без використання новітніх методів навчання, які сприяють тому, що учень є не пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу. Саме така можливість з'являється в учителів при використанні сучасних інтерактивних технологій навчання. Самі інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі створюють особливе інформаційне середовище, яке стимулює інтерес і допитливість здобувача. Це полегшує розуміння й вирішення багатьох проблемних ситуацій інтелектуального та практичного характеру, сприяє розвитку природою закладених потенціалів і здібностей до пізнання, творчої ініціативи, особистісному розвитку кожного учня, мотивації в навчальні та досягненні успіху.

Отже, метод математичного моделювання може стати одним із ефективних методів розв'язування прикладних задач, оскільки математична модель дає змогу продемонструвати зв'язок проблемної ситуації з навколишнім світом. Що допомагає вчителю більш ефективно застосувати практичну спрямованість при вивченні математики в старшій школі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Новікова А.О. Формування в учнів основної школи умінь математичного моделювання у процесі навчання алгебри. Київ, 2021. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.03/Novikova.pdf.
3. Morrison K., Hamshaw N. Cambridge SGCSE Mathematics Core and Extended Coursebook. Cambridge University, 2015. 236 p.

Жук А. І.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Математика»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ

Науковий керівник – канд. пед. наук, професор Є.П. Нелін

Постановка проблеми. На сьогоднішній день навчальними програмами з математики передбачена реалізація прикладної спрямованості через застосування модельного підходу у навчанні. Відбувається це через формування в учнів: знань про моделі, типи моделей, їх характеристики; вмінь будувати і досліджувати найпростіші моделі реальних об'єктів, процесів і явищ, задач, пов'язаних із ними.

На сучасному етапі розвитку шкільної математичної освіти, проблема навчання учнів розв'язування задач методом математичного моделювання у процесі вивчення математики є актуальною. Зокрема, переформулювання прикладної задачі з природної мови тієї галузі, де вона виникла, на мову математики та створення математичної моделі (Війчук, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати педагогічних досліджень на світовому рівні, а також висновки дослідників якості української математичної освіти (дослідженнями якості освіти за Програмою міжнародного оцінювання учнів PISA (Мазорчук, 2019) (Programme for International Student Assessment) дозволили стверджувати, що більшість учнів загальноосвітніх закладів практично не володіє методами моделювання, мають нечіткі уявлення про те, що таке математичне моделювання.

Багато наукових публікацій присвячено навчанню учнів методу математичного моделювання. У дослідженнях Неліна Є.П., Жерновнікової О.А., Дейніченко Т.І., Водолаженка О.В., Моторіної В.Г., Простакової Ю.С. багато уваги приділено дослідженню цієї теми.

Мета статті полягає у висвітленні важливості використання математичних моделей у процесі розв'язування текстових задач.

Виклад основного матеріалу. Нова програма з математики для 12-річної школи (Бурда, 2017) значно більше уваги приділяє навчанню математичного моделювання, ніж попередня. Однією з цілей навчання математики в основній школі є така: «...формування в учнів математичних знань, як невід'ємної складової загальної культури людини, необхідної умови її повноцінного життя в сучасному суспільстві на основі ознайомлення школярів з ідеями і методами математики як універсальної мови науки і техніки, ефективного засобу моделювання і дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності» (Бурда, 2017). Багато уваги навчанню математичного моделювання приділяється і в пояснювальній записці навчальної програми для старшої школи (Бурда, 2017).

Під математичною моделлю розуміють сукупність співвідношень (формул, рівнянь, нерівностей, логічних умов, операторів тощо), які визначають характеристики та описують досліджуваний процес або явище (Семенова, 2014).

Моделювання є невід'ємною частиною кожного уроку математики. Застосовують математичну модель, для того, щоб учням було простіше сприймати будь-який предмет чи ситуацію, що описана у задачі. У школярів немає страху самотійно розпочати аналіз завдання; якщо щось виходить, вони використовують іншу модель, повторно аналізують завдання. Модель сприяє правильному ходу думок учнів. При самотійній роботі над завданням прийом моделювання допомагає учневі бути активнішим, успішнішим, не боятися труднощів, які з'являються на шляху.

У змісті задач, які будуть використовуватись для навчання моделюванню має бути відображений особистий досвід учнів, враховані їхні інтереси, сучасність, актуальність. Дієвим засобом реалізації математичного моделювання на практиці в працях науковців обґрунтовано розв'язування прикладних задач.

Прикладну спрямованість у навчання математики можна реалізувати через:

1) Створення певного обсягу математичних моделей, які будуть описувати реальні явища та процеси, матимуть загальнокультурну значущість, а також вивчатимуться у суміжних предметах.

2) Формування в учнів знань та вмінь, які необхідні для дослідження цих математичних моделей.

3) Навчання учнів побудові та дослідженню найпростіших математичних моделей реальних явищ і процесів із повсякденного життя.

Прикладна спрямованість математичної освіти суттєво підвищується завдяки впровадженню комп'ютерів у навчання математики, повноцінному введенню ймовірносно-статистичної змістової лінії у шкільний курс математики (Бурда, 2017).

Метод математичного моделювання, запропонований О.В. Погорєловим, нагадує метод від супротивного в геометрії, що дає право при формуванні знань і вмінь використання методу математичного моделювання скористатись концептуальним підходом. Необхідними умовами вивчення та використання методу математичного моделювання є наявність: знання про досліджувані явища, що лежать в основі прикладної задачі, яку потрібно розв'язувати; набору математичних моделей; умінь і навичок оперування математичними поняттями, що використовуються при побудові математичних моделей.

Виконанню зазначених вище умов сприяє використання математичного моделювання як засобу формування понять (функції, рівняння та системи

рівнянь, різні види многогранників, тіла обертання тощо), при цьому доцільним є, з одного боку, використання такого виду моделей (матеріальні, ідеальні) з метою формування визначених математичних понять, а з іншого боку – з метою ознайомлення з такими моделями, якими учні будуть користуватись на наступних етапах, де передбачається розв’язування прикладних задач, зокрема задач на екологічні теми, з використанням методу математичного моделювання.

Висновки. Аналіз діючих навчальних програм, матеріалів, представлених в основах стандарту базової середньої освіти, дає можливість зробити висновок про необхідність посилення моделювального аспекту навчання природничо-математичних дисциплін. Застосування моделювання в навчанні даних дисциплін дозволить вирішити нагальні завдання по формуванню зазначених компетентностей (Семенова, 2018).

Список використаних джерел

1. Війчук Т.І. Навчання учнів створенню математичних моделей у процесі розв’язування прикладних задач у 5-9 класах. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1179
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA2018 / кол. авт. : М. Мазорчук, Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-12 класи. К.: Ірпінь, 2017. 65 с.
4. Навчальна програма з математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Семенова І. Ю. Математичні моделі МСС : навч. пос. Київ, 2014. 82 с.

6. Соколюк О.М. Моделювання навчально-пізнавальної діяльності учнів: аспект природничо-математичний предметів URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001392.pdf>

Кісіль Г. В., Заярна В. Д.

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗАННЮ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Нині необхідними атрибутами професійної компетентності вчителя математики є якісна геометрична освіта, розвинені просторова уява і логічне мислення. Вивчення геометрії також формує в учнів уміння доводити істинність тверджень в будь-якій галузі діяльності (Жерновникова, Гельман, 2019).

Геометрія, як один з предметів шкільного курсу, займає провідне місце і значно впливає на духовне становлення особистості учня. Навчання геометрії сприяє формуванню в учнів загальнолюдської культури, накопичення ними необхідного морального і естетичного потенціалу; знайомству з явищами навколишнього світу; розвитку у них просторової уяви і творчих здібностей; формує їх світогляд і інтелект (Жерновникова, 2013; Матяш, 2015).

Разом з цим, відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, який орієнтований на забезпечення сформованості в учнів основ логічного, алгоритмічного і математичного мислення; умінь застосовувати набуті знання при розв'язанні різних завдань; мати уявлення про математику як частину загальнолюдської культури, універсальної мови науки, що дозволяє описувати і вивчати реальні процеси і явища, вивчення ними геометрії має відображати:

1) оволодіння геометричною мовою; розвиток вміння використовувати її для опису предметів навколишнього світу; розвиток просторових уявлень, образотворчих умінь, навичок геометричних побудов;

2) формування систематичних знань про плоскі фігури та їх властивості, уявлень про найпростіші просторові тіла; розвиток умінь моделювання реальних ситуацій на мові геометрії, дослідження побудованої моделі з використанням геометричних понять і теорем, розв'язування геометричних і практичних завдань.

Метою статті є визначення методичних особливостей навчання учнів розв'язанню геометричних задач.

О. Матяш (2015) зазначає, що найважливішим завданням навчання математики є забезпечення міцного і свідомого оволодіння учнями математичними знаннями і вміннями, потрібними в повсякденному житті, достатніми як для вивчення в школі, так і для продовження освіти після школи.

Що ж таке завдання в геометрії? Як показано в дослідженнях з теорії і методики навчання математики, задача – найважливіший засіб формування системи знань в учнів, розвитку їх мислення, навчання їх діям із самостійного набуття знань. Надійний критерій усвідомленого і творчого оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками є вміння розв'язувати задачі. Зазначимо, що, не дивлячись на те, що в учнів є формальні знання з геометрії, але при розв'язанні задач вони відчувають значні труднощі. Уміння розв'язувати задачі

– це складне вміння, що вимагає від учня вміння здійснювати діяльність на кожному етапі розв’язання задачі (Жерновникова, 2013).

Є. Нелін виділив наступні причини низького рівня сформованості в учнів уміння розв’язувати завдання:

- 1) роль задач у навчальному процесі розуміється у вузькому сенсі;
- 2) кількість розв’язуваних учнями завдань завдає шкоди навчальному ефекту;
- 3) посилена увага до оформлення розв’язків, а не до процесу розв’язання завдання;
- 4) більшість завдань, що розглядаються на уроках, розв’язуються за зразком;
- 5) практично всі розглянуті завдання даються учням в готовому вигляді, немає роботи над складанням завдань і їх подальшому розв’язанні;
- 6) шкільні курси страждають одноманітністю типології завдань;
- 7) мало рефлексивних завдань, які допомагають учням усвідомити способи розв’язання;
- 8) переважання в підручниках однакових завдань;
- 9) в підручниках бракує варіювання змісту завдань, при збереженні методу їх розв’язання;
- 10) значна кількість завдань, що мають одну і ту ж структуру, не викликають інтересу в учня (Нелін, 2018).

Доцільно зазначити, існують етапи розв’язання геометричних задач.

О. Матяш (2015) виділяє такі етапи: аналіз умови і вимог завдання, пошук плану розв’язання, реалізація наміченого плану і обґрунтування того, що отриманий результат задовольняє вимогам завдання; аналіз проведеного розв’язання і отриманого результату. Вчена виділила загальну методичну схему навчання учнів розв’язанню математичних задач, яка складається з етапів, які визначають послідовність дій вчителя:

- 1) *вивчення змісту завдання* (виділити дані і шукані, зробити креслення тощо);
- 2) *короткий запис* (записати дані і завдання);
- 3) *пошук розв'язку задачі* (встановити чи є схожі завдання з відомим способом розв'язання; провести загальний аналіз умови задачі);
- 4) *план розв'язання* ;
- 6) *запис розв'язку*, використовуючи прийоми запису;
- 7) *перевірка розв'язку*;
- 8) *дослідження завдання* ;
- 9) *запис відповіді* (повної або короткої);
- 10) *узагальнення способу розв'язання задачі*, інші зауваження (виконати аналіз інформації, отриманої в процесі виконання завдання, виділити головне, узагальнити, включити в систему набутого знання про прийоми роботи над завданням) (Матяш, 2015).

О. Жерновникова, В. Гельман (2018) виділяються чотири етапи розв'язання завдань:

- 1) осмислення умови задачі;
- 2) складання плану розв'язання;
- 3) здійснення плану розв'язання;
- 4) вивчення знайденого розв'язку».

Дослідники розділили навчальні завдання по групах:

1. Навчальні завдання, спрямовані на формування вміння вивчати зміст завдання.
2. Навчальні завдання, спрямовані на формування вміння здійснювати пошук розв'язок задачі.
3. Навчальні завдання, спрямовані на формування вміння оформляти розв'язок.

4. Навчальні завдання, спрямовані на формування вміння аналізувати отримане розв'язання (Жерновникова, Гельман, 2018).

Отже, розв'язання геометричної задачі передбачає: план, спосіб, метод виконання вимоги задачі; процес виконання вимоги задачі, процес виконання плану розв'язання; результат виконання плану розв'язання.

Методичною особливістю розв'язання геометричних задач є те, що учні поступового, але упродовж тривалого проміжку часу мають працювати на основі системно-діяльнісного підходу. Для реалізації даного процесу використовують навчальні завдання, складені відповідно до основних етапів розв'язання геометричних задач.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А. Застосування методу фузіонізму при вивченні шкільного курсу геометрії засобами ІКТ. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*. Х.: Віровець А.П. «Апостроф», 2013. Вип. 7. С.65–73.

2. Жерновникова О. А., Гельман В.В. Використання ППЗ Geogebra на уроках геометрії в старшій школі. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : матеріали науково-практ. конф. (15-16 травня 2019 р., м. Харків). Х., 2019. С. 193–196.

3. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу. *Acta Universitatis Pontica Euxinus*. Варна, 2015. С. 241–246.

4. Нелін Є.П. Геометрія (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.

Мирзак А. С.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Природничі науки»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

БІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ *GALLERIA MELLONELLA* L., У РІШЕННІ ПИТАНЬ УТИЛІЗАЦІЇ СИНТЕТИЧНИХ ПОЛІМЕРІВ

Науковий керівник – кандидат сільськогосподарських наук,

доцент Я.О. Бачинська

Забруднення навколишнього середовища - типова проблема всіх куточків світу. Понад 60 років тому шведський інженер Стен Густав Тулін створив пластикові пакети, аби вберегти ліс від масштабного вирубування. Оскільки в той час для пакування використовували папір, міцні та довготривалі у вжитку пакети з пластику мали стати альтернативою для багаторазової експлуатації. Проте задум Туліна розбився об стіну людської безвідповідальності: всі почали викидати пакети відразу після використання. І зовсім скоро ідея винахідника призвела до шкоди, яку зараз намагаються вирішити природоохоронні організації, приватні корпорації та просто мільйони людей, які кожного дня роблять свої невеличкі кроки до подолання кліматичної кризи.

Актуальністю нашого дослідження є те, що поліетилен є одним з найпоширеніших видів пластику та фаворитом за своєю практичністю та простотою використання, але поряд із цими безперечними перевагами у нього існує істотний недолік – поліетилен погано розкладається в ґрунті, а під час згоряння виділяє токсичні речовини. Частина пакетів викидається відразу, решта – через деякий час. Так чи інакше, вони стають відходами, що не розкладаються і є небезпечними. Основна небезпека поліетиленових пакетів полягає у складності їх утилізації, оскільки поліетилен отримують із нафти –

непоновлювального природного джерела. У ґрунті він розкладається не менше 200 років, а під час знищення спалюванням виділяє небезпечні токсичні речовини. Середня тривалість життя одного пакету становить близько 100 років. Для порівняння, папір розкладається на природі від одного місяця до трьох років, одяг з вовни – рік, з натуральних тканин – два-три роки, залізна банка – 10 років. Серед всіх видів сміття за цим показником поліетилен поступається хіба що алюмінієвим банкам (500 років), одноразовим підгузкам (300-500 років) і скляним пляшкам (більше 1000 років).

Більшість пакетів потрапляють на сміттєзвалища або розносяться вітром по території країни, так як рівень їх переробки становить менше 1%. Від пакетів щороку помирає близько одного мільйону птахів та 100 тис. тварин. Також вони становлять загрозу людському здоров'ю, так як їх частки можуть потрапляти у їжу та воду. При цьому, для виробництва пакетів використовують невідновлювані ресурси – 35 л нафти на 1000 пакетів. Щороку кожен українець використовує близько 500 поліетиленових пакетів, в той час як у ЄС цей показник наближається в середньому до 90 пакетів.

Метою нашої роботи було дослідити біологічні особливості розвитку великої воскової молі, як можливий об'єкт для утилізації синтетичних полімерів (*Galleria mellonella* (Linnaeus, 1758)).

Виявляється, звичайні гусениці, яких часто розводять в якості приманки для риби, володіють набагато більш цінною властивістю. За літературними даними вони можуть переробляти поліетилен - один з найміцніших і часто використовуваних видів пластику, який повсюдно засмічує звалища і Світовий океан. Поліетилен і поліпропілен складають 92% світового виробництва пластику, в тому числі поліетилен - 40%. Гусениці – личинки розповсюдженої комахи *Galleria mellonella*, вважаються шкідником, тому що відкладають личинки в вуликах медоносних бджіл, там гусениці харчуються медом, пилом

і воском (звідси і назва молі), пошкоджуючи все навколо: стільники, розплід, запаси меду, пергу, рамки і утеплювальний матеріал вуликів (Bombelli, 2017).

Одна з членів дослідницької команди Федеріка Берточіні (Federica Bertocchini) з Інституту біомедицини та біотехнологій Кантабрії (Іспанія) сама є бджолярем-любителем. Одного разу вона видаляла паразитів зі стільників в вуликах – і складала цих шкідників в пластиковий пакет, звичайний пакет з магазину. Буквально через 40 хвилин Федеріка помітила, що пакет поцяткований маленькими дірочками – гусениці просто проїли його. Федеріка Берточіні зв'язалася з колегами з кафедри біохімії Кембриджського університету – і вони разом поставили експеримент на час. Близько сотні гусениць були поміщені в звичайний пластиковий пакет з британського супермаркету. Дірки в пакеті почали з'являтися через 40 хвилин, а через 12 годин маса пластика зменшилася на 92 мг (Стасевич, 2017).

Ми зацікавились цією темою і вирішили розпочати дослідження. Для проведення нам було потрібно створити оптимальні умови протягом усього процесу вирощування вошинної молі, а також проводити контроль температури та вологості середовища. Адже при зниженні температури навколишнього середовища розвиток затягується на більш тривалий термін. Після приготування штучного поживного середовища ми заклали 4 варіанта по три повторності до складу яких входили 100 г поживного середовища та 2 г поліетилену, в кожному контейнері була різна кількість яєць: I варіант - три повторності (в кожному контейнері по 25 яєць), II варіант – три повторності (в кожному контейнері по 50 яєць), III варіант – три повторності (в кожному контейнері по 75 яєць), IV варіант – три повторності (в кожному контейнері по 100 яєць). Весь цей час ми спостерігали за ними: як вони проходили всі стадії розвитку, як харчувалися, як вони реагували на новий інгредієнт і т. д. Після проведення досліджень, встановлено, що життєздатність яєць, коконів та метеликів склала 100 %.

Під час створення другого варіанту досліджень, де було взято 50 г поживного середовища та 2 г поліетилену (кількість яєць залишилась незмінною) ми з'ясували, що зменшення поживного середовища істотно не вплинуло на розвиток біологічних особливостей *G. mellonella*, тобто їх розвитку нічого не перешкоджало, але при нестачі середовища на стадії гусениці велика воскова моль поліетилен не стала використовувати в якості замінника харчування.

За допомогою пристрою щільноміру ми вимірювали рН середовища, вологість, освітлення та температуру. Заміри проводилися три рази: на початку досліду, після виходу гусениць і в стадії імаго. Можна зробити висновки про те, що на стадіях яйця і личинки рН середовища 7, субстрат перебував в дуже сухому стані, освітлення низьке і температура становила 17°C. На стадіях гусениці, лялечки і імаго рН середовища змінилося і становило 8, показники вологості та освітлення залишилися без змін. Температура збільшилася на 1°C і склала 18°C. Ці результати свідчать про наявність екскрементів у контейнерах, які розкладалися, а також наявність поліетилену, що призвело до зміни мікроклімату в контейнерах та дещо підвищило температуру.

На сьогоднішній день так і не відомо, з чим пов'язана властивість *G. mellonella* до розкладання пластику і чи є ця властивість у *G. mellonella* взагалі. Розщеплюючи поліетилен, гусениці *G. mellonella* перетворюють його в етиленгліколь, втім, гусениці від цього компонента ніяк не страждали. Спостереження за комахами при розведенні в лабораторних умовах вказують на те, що на розкладання поліетилену може впливати ферменти або набір ферментів гусениць і лялечок *G. mellonella*. Можливо, що комахи самі синтезують необхідні ферменти, але можливо, що в розщепленні полімерів їм допомагають симбіотичні шлунково-кишкові бактерії (Бачинська, 2019; Маркіна, 2021).

Аналізуючи результати ми можемо сказати, що велика воскова міль певним чином відреагувала на наявність у складі поживного середовища поліетилену, ми побачили відшарування у верхній частині контейнера, заповненого поліетиленом, розвиток особин прискорився та склав 25 днів, що на 3 дні менше, ніж в контролі, весь цикл складав 28 днів, а також важливо відмітити, що на нашу думку, поліетилен сприяв зміні мікроклімату та підвищенню температури в контейнерах, що прискорило проходження стадій розвитку гусениць і лялечок *G. mellonella*. Після зважування поліетилену встановили, що велика воскова моль не використовувала поліетилен в якості харчового компоненту (Бачинська, 2020). Але ще необхідно вивчити питання біодеградації воску і пластику. Дуже схоже, що гусениці в обох випадках руйнують однакові хімічні зв'язки між молекулами в речовині. За хімічною формулою і своїми властивостями віск – це полімер, щось на зразок «природного пластику», і його структура не набагато відрізняється від поліетилену. Якщо перевірити спектроскопічний аналіз, де гусениці руйнують хімічні зв'язки в поліетилені, що результатом переробки є етиленгліколь, двоатомний спирт, найпростіший представник поліолів, можна сказати, що дірки в пластиковому пакеті – не результат простого механічного перетравлення матеріалу, а в наявності дійсно хімічна реакція і біодеградація матеріалу. Це може свідчити про те, що гусениці не поїдають пластик, а перетворюють його в етиленгліколь. Саме процес перетравлення полімерних матеріалів у організмі комах потребує ретельного вивчення.

В ході наших досліджень можна зробити наступні висновки. Встановлено, що велика воскова моль не використовує поліетилен в якості продуктів харчування, але поліетилен створює певні умови, які сприяють швидкому розвитку і заляльковуванню, порівняно з контрольним варіантом. За результатами дослідження можна припустити, що введення поліетилену впливає на мікроклімат і він безпосередньо взаємодіє з поживним

середовищем, чим і пояснюється їх прискорений життєвий цикл. У контейнерах з контрольними особинами термін розвитку тривав 28 днів, а з додаванням будь – якого поліетилену термін скорочується.

Список використаних джерел

1. Бачинська Я. О. Вплив поліетилену на біологічні особливості розвитку великої воскової моли (*Galleria mellonella*). *Природнича наука й освіта: сучасний стан і перспективи розвитку*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 20-22 вересня 2019 р.). Харків: ХНПУ, 2019. С. 32-34.

2. Бачинська Я.О., Маркіна Т.Ю., Ликова І.О., Харченко Л.П. Доцільність використання *Galleria mellonella* L. (Lepidoptera: Pyralidae) для утилізації синтетичних полімерів. *Біорізноманіття, екологія та експериментальна біологія*. 2020. Вип.22(1). С. 45–54. URL: <https://doi.org/10.34142/2708-5848.2020.22.1.05>

3. Маркіна Т.Ю., Бачинська Я.О. Вплив полімерних матеріалів на біологічні особливості розвитку *GALLERIA MELLONELLA* L. (LEPIDOPTERA: PYRALIDAE): матеріали всеукр. наук. конф. «Стан і біорізноманіття екосистем Шацького національного парку та інших природоохоронних територій» (м. Львів, 9-12 вересня 2021р.). Львів: СПОЛОМ, 2021 С. 16-18.

4. Bombelli P, Howe C.J., Bertocchini F. Polyethylene bio-degradation by caterpillars of the wax moth *Galleria mellonella*. *Current Biology*. 2017. Volume 27, Issue 8. URL: <https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822%2817%2930231-2#ba>

5. Стасевич К. Личинки моли пристосувалися до перетравлювання поліетилену. 2017. URL: <http://polypipe.info/news/1477-li4inki-moli>

Плешакова М. А.

магістрант спеціальності «Середня освіта. Математика»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМБІНАТОРИКИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Елементи комбінаторики – розділ математики, що вивчає види комбінацій різних об'єктів. Цей розділ допомагає розв'язувати багато життєвих ситуацій завдяки математичному апарату. Комбінаторні методи застосовуються в теорії ймовірностей, статистиці, математичному програмуванні, обчислювальній математиці, плануванні експериментів.

З давнини люди стикались з використанням різних комбінацій. Комбінаторні завдання набували чинності у Стародавньому Китаї, Греції та Індії. Таким чином виникли такі ігри як шашки, шахи, доміно, карти, кістки та ін. Вперше запропонував розглядати комбінаторику як самостійну галузь науки німецький математик Г.Лейбніц у своїй роботі «Про мистецтво комбінаторики» (1666 р.). Нині комбінаторика знаходить застосування у всіх галузях наукової діяльності (хімія, фізика, біологія, математика тощо).

Комбінаторний аналіз розглядається, як важливий вид логічних дій, яким повинні опанувати учні середньої школи. Комбінаторні задачі – це задачі, де потрібно вибирати з деякої сукупності об'єкти, що володіють тією чи іншою властивістю, розташувати їх у певному порядку. Розділ математики, присвячений розв'язуванням комбінаторних задач, називається комбінаторикою. Цей розділ є основою стохастичної лінії шкільного курсу математики. Однак, вивчення комбінаторики зазвичай викликає серйозні

труднощі тому передбачає відповідну організацію освітнього процесу з використанням спеціальних методик (Рашевський, 2018).

Метою статті є теоретичне обґрунтування методики вивчення елементів комбінаторики.

При вивченні комбінаторики в шкільному курсі математики зазвичай увагу приділяють завданням, тому що обсяг теоретичного матеріалу неймовірно малий. Однак, розв'язуючи комбінаторні задачі в учнях часто виникають певні труднощі через те, що учні плутаються у виборі правильної формули. Ці проблеми полегшуються в наслідок правильно складеного завдання та навчання пошуку відповідної формули. Що у свою чергу призводить до розвитку логічного та комбінаторного мислення, яке допомагає уявити процеси побудови комбінаторних зв'язків (Єременко, Сусліченко, 2019)

Також основною проблемою при вирішенні комбінаторних задач є те що більша кількість задач належать до текстових задач. Для того, щоб розв'язати таку задачу необхідно спочатку «перекласти» текст на математичну мову та шукати оптимальний шлях її розв'язування. Метод математичного моделювання допоможе підвищити ефективність «перекладу» текстової задачі. Суть методу полягає у створенні математичної моделі яка «перекладає» текстові задачі на мову математики (Бабак, 2019)

Таким чином, для розуміння учнями теми «Елементи комбінаторики» доцільно розробити поетапність введення матеріалу. Це дозволяє поступово розвинути комбінаторне та логічне мислення. А завдяки методу математичного моделювання навчити перекладати текстові задачі на мову математики.

На підставі педагогічної підтримки учнів є доцільним вивчення елементів комбінаторики за допомогою таких етапів:

1 етап – вивчення основних понять комбінаторики. На цьому етапі вчитель знайомить учнів з новою темою, з поняттям комбінаторика та теорія ймовірності. На уроці повинні розглянути прості комбінаторні задачі які

можливо вирішити дедуктивним методом. Відповідно до змісту задачі побудова та визначення різних комбінаторних моделей. Перебір можливих варіантів. Даний етап розвине інтерес до комбінаторних задач, та розвине комбінаторну інтуїцію в учня.

2 етап – опанування основних принципів додавання та множення. Метою цього етапу є визначення загального методу розв’язання комбінаторних задач. Розв’язування комбінаторних задач на правила додавання та множення. Обчислення ймовірності настання випадкових подій. На цьому етапі вчитель поступово знайомить учнів з поняттям комбінаторна модель, що призводить учнів до відкриття багатьох понять

3 етап – ознайомлення з формулами перестановки, розміщення та комбінації в комбінаторних задачах та виведення загальної схеми для вибору формули для обчислення кількості сполук. Ознайомлення з комбінаторними моделями такими як: розміщення без повторень або перестановки, комбінації без повторень, розміщення з повторенням, комбінації з повторенням. Це найскладніший етап, тому йому слід приділити найбільше уваги. Завдяки останньому етапу в учня формується комбінаторне мислення, з’являється розуміння в вирішенні багатьох задач, та стає фундаментом для подальшого вивчення теорії ймовірності.

Поетапне вивчення теми Елементи комбінаторики передбачає, що вчитель сам розібрався з даним матеріалом та розробить для учнів підказки, зокрема такі (Майстрюк, 2018):

- опорні таблиці, які будуть містити короткі теоретичні поняття та формули;
- схеми-підказки з наданням плану розв’язування задачі.

Найбільш ефективним домашнім завданням для учнів є те, щоб на кожному етапі запропонувати учням зробити схеми або таблиці-підказки з основними формулами та короткими теоретичними поняттями. Це включення

елементів цікавості за темою допоможе урізноманітнити уроки математики в школі. Самостійно розібравшись, учні матимуть можливість швидко запам'ятовувати основні формули та правила елементів комбінаторики.

Поступово, опановуючи кожен етап, учні формують вміння розв'язувати комбінаторні задачі різного рівня складності, самостійно розв'язувати подібні завдання, що допомагає здійснювати самоперевірку знань і навичок за темою.

Отже, зробимо **висновок**, що методика вивчення елементів комбінаторики базується на тому, щоб вчитель сам розібрався з даною темою та впроваджуючи в свої уроки поетапне вивчення теми, долав непорозуміння з учнями. Слід також зазначити, що поетапне вивчення елементів комбінаторики дозволяє підвищити рівень навчальних можливостей учнів, зокрема: самостійності, пізнавального інтересу до теми «Елементи комбінаторики», інтелектуальних умінь, логічного мислення, а найголовніше – розвивати комбінаторне мислення. Що у свою чергу допоможе в майбутньому швидше зрозуміти нові теми пов'язані з комбінаторними задачами.

Список використаних джерел

1. Рашевський М.О. Про викладання комбінаторики у закладах вищої освіти. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 4(18). С. 136–142
2. Бабак О.М. Математичне моделювання як метод навчання. *Наумовські читання: матеріали вісімнадцятої наукової конференції студентів та молодих учених* (м. Харків, 24-25 листопада 2020 р.). Харків, 2019. С. 21–24.
3. Єременко А. С., Сусліченко К. С. Візуалізація комбінаторних задач в шкільному курсі математики. *Наумовські читання: матеріали сімнадцятої наукової конференції студентів та молодих учених* (м. Харків, 14-15 листопада 2019 р.). Харків, 2019. С. 59–62.
4. Майстрюк І.С. Педагогічна підтримка школярів у вивченні елементів комбінаторики в сучасному ШКМ. *Наумовські читання: матеріали*

вісімнадцятої наукової конференції студентів та молодих учених (м. Харків, 23-24 листопада 2017 р.). Харків, 2018. С. 28–30.

Потанова Т. В.

магістрант спеціальності «Фізика»

Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ УЧНІВ ЗЗСО

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент В.В. Масич

В умовах сучасності фізична освіта у широкому сенсі розглядається, як внесок у розвиток суспільства. Оскільки вже незабаром школярі стануть фахівцями і ринок праці матиме певні вимоги до них, а саме: вміння вчитися, мислити критично, досягати поставленої мети, співпрацювати з командою, мати різні підходи до розв’язування проблеми тощо. Тобто учні повинні мати не тільки знання, уміння та навички з фізики, які безпосередньо пов’язані з різними галузями, а й вміти саморозвиватися, самовдосконалюватися, самореалізуватися, застосувати набутий досвід у практичній діяльності і бути творчо сформованими особистостями. Розв’язанню такої проблеми сприяє компетентнісний підхід у процесі навчання.

Дослідженням компетентнісного підходу та різновидів компетентностей в українській освіті займалися такі науковці, як В. Масич, Л. Ващенко, Л. Калашнікова, Л. Остапенко, Н. Бібік, Н. Ткачова, О. Жерновникова,

Т. Засекіна тощо. Проте, відкритим залишається питання навчання фізики у ЗЗСО саме на засадах компетентнісного підходу.

Метою статті є розкриття особливостей компетентнісного підходу у процесі навчання фізики учнів закладів загальної середньої освіти.

Згідно до Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого 30 вересня 2020 року, процес фізичної освіти та вимоги до обов'язкових результатів навчання мають визначатися на основі компетентнісного підходу (Державний, 2020). В свою чергу компетентнісний підхід – орієнтація освітнього процесу на досягнення результатів, до яких відноситься ключова, предметна та міжпредметна компетентності, що впорядковані ієрархічно (Державний, 2011).

Закон України «Про освіту» визначає компетентність, як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Ключова компетентність – належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів; тлумачиться, як особливим чином упорядкована сукупність якостей (рис, характеристик) особистості, яка дозволяє їй одночасно бути задіяною у різноманітних сферах діяльності, до того ж ефективно працювати на результат. Державний стандарт базової середньої освіти визначає наступний перелік ключових компетентностей:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною мовою;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- математична, інформаційно-цифрова, екологічна, культурна, громадянські та соціальні компетентності;
- навчання впродовж життя;

- підприємливість і фінансова грамотність (Державний, 2011; Державний, 2020).

Формування перелічених ключових компетентностей в учнів на уроках фізики може бути реалізовано наступним чином: розв'язання життєво-орієнтованих вправ, ситуативних задач, проведення нестандартних уроків з фізики, розробка проєктів, створення досліджень та експериментів тощо (Бенедисюк, 2018).

Міжпредметна компетентність – можливість учня використовувати свою обізнаність у групі навчальних дисциплін або галузей, для розв'язання проблем міжпредметного характеру. Формування такої компетентності в учнів дає змогу обґрунтувати деякі питання з фізики більш ширше та наочніше, розвивати творче та критичне мислення, встановлювати зв'язки фізики з іншими дисциплінами (Державний, 2011). Засобами формування міжпредметної компетентності учнів на уроках може стати розв'язання задач, пов'язаних зі взаємозв'язками, що зустрічаються у природі, науково-дослідницька діяльність, інтегровані уроки тощо (Бенедисюк, 2018).

В результаті аналізу навчальної програми з фізики для 7-9 класів, встановлено, що предметна компетентність – здобуті навички, способи діяльності, досвід учнів, отримані під час навчання, завдяки засвоєнню, формуванню та застосуванню знань, що характерні для конкретного предмету. Важливою засадою для формування предметної компетентності є її компоненти:

- знаннєвий, який передбачає сукупність знань, якими має володіти учень
- діяльнісний – спрямований на формування умінь і навичок, їх покращення, за допомогою використання здобутих знань .
- ціннісний, який освітлює комплекс ціннісних орієнтирів, внутрішню мотивацію, прагнення учнів (Навчальна, 2017).

Низка зазначених компонентів має своє відображення і у фізичній освіті учнів і визначається вимогами до результатів їх навчальної діяльності (Навчальна, 2017).

На підставі аналізу вимог можна вважати що, предметною компетентністю з фізики є уміння учнів бачити та використовувати, засвоєний понятійний апарат та базові знання з фізики, в реальному житті та для пояснення світу природи, уміння і навички проводити досліди та фізичний експеримент, уміння розв'язувати задачі прикладної спрямованості, пропонувати нові способи діяльності, будувати графіки, моделі фізичного явища або процесу тощо (Державний, 2020; Навчальна, 2017).

Таким чином, можна зробити висновок, що впровадження компетентнісного підходу до процесу навчання фізики учнів ЗЗСО ґрунтується на особливостях формування трьох основних видів компетентностей: ключових, міжпредметної та предметної.

Список використаних джерел

1. Бенедисюк М. М. Компетентність з фізики в учнів основної школи та її структурні складові. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки, 2018. №2 (173). URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conferences/2018/VIIMiznarod/Bedenesyuk_statya.pdf
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
3. Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f7/5e6/b1e/5f75e6b1ee0d8989401323.doc>
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

5. Навчальна програма для загальноосвітніх закладів для 7-9 класів з фізики, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/7-fizika.doc>

Різніченко Л. С., Ісмайлова Гулішпін

магістранти спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЙСНИХ ЧИСЕЛ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Розвиток інформатизації сучасного суспільства вимагає від кожної особистості вміння швидко та якісно знаходити потрібну інформацію, користуватися нею та поповнювати свої знання упродовж усього життя. Нині заклади загальної середньої освіти мають формувати в учнів систему відповідних умінь самостійного набуття знань. Щоб сучасний учень зміг стати конкурентоспроможним та затребуваним фахівцем у своїй майбутній професії, йому необхідний високий рівень розвитку таких умінь, які сприятимуть постійному поповненню знань, розвитку самоорганізації та самоконтролю. Метою професійної діяльності сучасного вчителя є не лише ознайомленні учнів з новою навчальною інформацією, а й таким чином організувати процес навчання, де учень сам зможе набувати нові знання. У зв'язку з цим організація самостійної роботи учнів є методичною проблемою.

Виходячи зі стін закладу загальної середньої освіти, випускник має бути готовим до раніше невідомих умов соціуму, що постійно змінюються, йому необхідно швидко приймати рішення в нестандартних життєвих ситуаціях, вміти здійснювати правильний вибір у конкретних випадках і нести за нього відповідальність. Тому сучасні освітні стандарти української освіти своїм головним завданням вважають формування базових компетентностей сучасного українця: загальнокультурні; навчально-пізнавальні; інформаційні; комунікативні; соціально-трудові; особистісного самовдосконалення (Жерновникова, 2015: 124).

О. Штонда (2013) вважає, що «обсяг інформації, що постійно зростає, призводить до того, що ні в кого не виникає сумніву про неможливість знати і вміти все. Таким чином, найбільш цінним є формування вмінь досягти поставленої мети через набуті вже знання, шукати та знаходити рішення. Однією з цілей навчання в нині є досягнення такого рівня розвитку учнів, коли вони планують свої дії, коригують їх здійснення, співвідносять отримані результати із метою, тобто самостійно здійснюють навчальну діяльність. Слід зазначити, що самостійність є однією із найголовніших якостей учнів та найважливішою умовою їх навчання» (Штонда, 2013: 30).

Метою статті є визначення методичних особливостей організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення дійсних чисел.

Проведений аналіз праць вчених (Жерновникова, 2016; Штонда, 2013) надає підстави стверджувати, що проблема методики організації самостійної роботи є актуальною для вчителів усіх загальноосвітніх предметів, зокрема і математики. Рівень розвитку самостійності учнів впливає результативність навчальної діяльності, тому успішне опанування шкільними знаннями необхідно у процесі навчання вирішувати завдання щодо розвитку навичок самостійної роботи, яка сприяє прояву цих навичок в інших видах діяльності учня.

Неможливо всьому навчити учня, але можливо стимулювати в нього інтерес до накопичення знань, саморозвитку та навчити його прийомам самостійної роботи. В умовах швидкого оновлення інформації здатність розвивати в учнів навички самостійної роботи є основним завданням кожного вчителя математики.

Проведене опитування учнів 5-6 класів Харківської гімназії №55, надало підстави визначити в них переважно середній та низький рівень сформованості навичок самостійної роботи. Анкетні лані надали нам змогу констатувати недостатньо розвинені в учнів: самостійність мислення; самоаналіз своєї діяльності у процесі розв'язання того чи іншого завдання; навички самоконтролю.

На думку О. Жерновникові (2015) письмові роботи за своїм основним дидактичним призначенням можна розділити на два види: навчальні та контролюючі.

Навчальні роботи у свою чергу можна розділити на дві групи: роботи з формування знань та роботи з формування навичок.

Мета робіт з формування знань полягає в тому, щоб у процесі самостійної діяльності учнів довести до свідомості учня зміст нового поняття, розкрити його необхідні ознаки, показати зв'язок із раніше відомими поняттями. Ця робота проводиться за умови первинного закріплення знань, тобто, відразу після пояснення нового матеріалу.

Місце цих робіт у всій системі самостійних робіт особливе. Вони розвиваються лише тоді, коли запроваджуються нові поняття, розглядаються теореми чи властивості математичних об'єктів.

Діяльність учня у виконанні даних робіт елементарна, протікає у вигляді простого відтворення вивченого матеріалу. Утім, ці роботи сприяють накопиченню опорних фактів, необхідних у подальшому вивченні математики. На переконання вченої, завдання у роботах з формування знань повинні бути

репродуктивного характеру. Однак, можливе включення завдань варіативного характеру, наприклад, складання завдань. Це збагатить роботу і дасть змогу учневі виявити свої математичні здібності. Але слід пам'ятати, що такі завдання є нелегкими (Жерновникова, 2016: 54).

Наведемо приклад роботи щодо формування поняття дійсного числа. У цю роботу слід включити завдання, при виконанні яких учень повинен: вибрати із низки чисел раціональні чи ірраціональні числа; порівняти дійсні числа; перетворити вирази, що містять арифметичні квадратні корені.

Мета таких робіт з формування навичок полягає в тому, щоб в учнів формувалися та вдосконалювалися навички виконання тотожних перетворень, розв'язання завдань, рівнянь та нерівностей, розвиток навичок побудови графіків різних функцій. Слід зазначити, що при складанні завдань для таких робіт слід виходити з принципу «від простого до складного». Зміст та порядок запитань та завдань у роботі повинні визначати перебіг думки учня, фіксувати увагу в складних ситуаціях, сприяти розвитку логіки суджень. Кожне попереднє завдання повинне допомагати виконувати наступне, а наступне – готувати до сприйняття нових завдань та закріплювати попередні. Вправи, що виконуються одна за одною, повинні дещо відрізнятися один від одного. Ця відмінність може полягати у зовсім невеликій зміні умови (нові коефіцієнти, інше розташування членів, інші знаки, вищі показники ступеня тощо)».

Важливим для нашого дослідження є те, що основне місце у самостійній діяльності учнів займають контрольовані самостійні роботи, які призначені для контролю знань, умінь та навичок, отриманих при вивченні окремої роботи.

Контролюючі роботи прийнято розділяти на такі види: перевірочні, контрольні, оглядові та підсумкові. Кожен із видів має свої особливості, свої цілі. Тому вимоги, що пред'являються до складання цих робіт, мають бути різними.

Отже, у процесі проведення нашого дослідження доцільно зробити такі **висновки**: основною метою самостійної роботи учнів у вивченні математики є розвиток математичного мислення, а завдання визначаються логікою процесу навчання. Види та форми самостійної роботи учнів залежать від принципів побудови освітнього процесу.

Проаналізовано дослідження вчених та власний досвід роботи надали підстави стверджувати, що проектування змісту базової математичної освіти передбачає створення умов, які забезпечують самостійне планування та здійснення навчальної діяльності. Визначено методичні особливості організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення дійсних чисел.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А. Вибрані питання викладання математики в навчальних закладах середньої професійної та загальної освіти : навч.-метод. посіб. Х. : Мітра, 2016. 78 с.

2. Жерновникова О. А. Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Х. : Видавець Іванченко І.С., 2015. 404 с.

3. Штонда О. Г. Філософський аспект проблеми організації наступності у навчанні. *Педагогіка та психологія*. Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип.47. С. 47–53.

Удовик Т. Г.

магістрант спеціальності «Природничі науки»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ STEM ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент С.О. Васильєва

«Усі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності,
взаємопов'язані між собою, а тому повинні вивчатися у зв'язках»

Ян Амос Коменський

STEM-освіта – це спеціалізований напрямок, головний акцент у якому зроблено на вивченні точних та природничих наук, з додаванням потужного інноваційного та технологічного компонентів. Справедливо стверджувати, що STEM – це найкраще освітнє рішення для підготовки сучасних спеціалістів у галузі техніки та технологій. Проблему використання STEM-освіти під час навчання досліджували такі науковці як: Б. Беседін, Н. Поліхун, І. Сліпухіна, О. Смоляков, І. Чернецький та інші (Беседін, 2018; Поліхун, 2017). Проте проблемі застосування STEM-освіти на уроках біології було приділено недостатньо уваги. Саме тому ми обрали темою дослідження «Застосування STEM технологій навчання у науково-дослідній діяльності старшокласників на уроках біології».

Використання інноваційних технологій навчання на уроках біології сприяє активному і свідомому засвоєнню здобувачами освіти навчального матеріалу, розвитку їхніх творчих здібностей, формуванню ключових

компетентностей, результативності навчального процесу. Оптимізація навчального процесу потребує запровадження нових методів та засобів для розвитку пізнавальної активності учнів. Застосування методу проєктів є важливою складовою навчання біології у школі, а також відповідає Концепції Нової української школи. STEM-технології допомагають учням уявити себе в ролі науковців, навчитися проводити дослідження та експерименти, аналізувати інформацію, робити висновки. А також сприяють всебічному розвитку особистості дитини.

Використання методу проєктів варто починати з уроків природознавства, адже в середніх та старших класах завдання з біології будуть більш складними, тож не підготовлені учні матимуть труднощі з їх виконанням. Залучення учнів до проєктної діяльності є важливою складовою вивчення біології. Зокрема ще й тому, що наявне значне розмаїття тем та об'єктів дослідження. І кожен учень зможе знайти тему, яка б задовольнила його пізнавальний інтерес.

Наприклад, наукові дослідження можна застосувати для апробації написання власної роботи учнем й подальшої участі в турнірах та роботах МАН. Для багатьох учнів це може послужити початком наукової діяльності та професійного становлення особистості.

Впровадження методів STEM-технології допоможе реформувати систему освіти та розкрити потенціал учнів, які, за умов достатньої підтримки, можуть збагатити світ новими креативними ідеями та дослідженнями, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рівня якості освіти та освіченості населення.

Однак, поки що, через відсутність сучасних програм нових курсів, факультативів, гуртків STEM-напряму, затверджених МОН України; низький рівень володіння вчителями природничо-математичних дисциплін англійською мовою, інформаційно-комунікаційними технологіями, технологічними навичками; проблеми матеріального характеру для організації участі в STEM-проєктах; недостатню обізнаність педагогів щодо STEM-обладнання;

недостатній рівень мотивації щодо мейкерства та сформованості технологічних навичок у багатьох учнів 7-11 класів STEM-технології ще недостатньо розповсюджені.

Список використаних джерел

1. Беседін Б., Смоляков О., «Навчальні технології XXI століття: STEM-освіта». *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2018. № 1 (87), С. 76-84.
2. Інститут модернізації змісту освіти. STEM-освіта: URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>
3. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С., «Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України» *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2017. № 3, С. 5-9.
4. Проєкт концепції STEM-освіти в Україні. URL: http://mk-kor.at.ua/STEM/STEM_2017.pdf.

Хмелевська О. Ю.

магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ НА ЗАСАДАХ МЕНТАЛЬНОЇ АРИФМЕТИКИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Сучасний стан розвитку постіндустріального суспільства визначає завдання розвитку сенсорних, інтелектуально-пізнавальних та інтелектуально-

творчих здібностей дитини як один із пріоритетних напрямів роботи (Коваленко, Жерновникова, 2021).

Успішність держави на світовій арені багато в чому залежить від створення інноваційних технологій, розумного освоєння ресурсів, здібності вибудовувати довгострокову стратегію економічного розвитку. Саме вивчення математики є найбільш ефективним засобом розвитку інтелекту.

У наукових дослідженнях інтелект, найчастіше визначається, як складна інтегральна освіта, що включає різні пізнавальні процеси та функції (мислення, пам'ять, увага, уява) в них взаємозв'язку, а інтелектуальний розвиток розуміється як розвиток основних пізнавальних процесів, які утворюють інтегральна якість особистості (Frank Michael, 2012).

Метою статті є визначення особливостей вивчення математики на засадах ментальної арифметики та її роль у розвитку інтелектуального потенціалу дитини.

Універсальна концепція ментальної арифметичної системи розпочалася у жовтні 1993 року. Програма призначена для дітей від 4 до 12 років, але може бути освоєна опанована і в більш старшому віці. Вже понад 20 років ментальна арифметика успішно реалізується у навчанні дітей у 56 країнах світу, найбільш активно в Малайзії, Таїланді, Китаї, Канаді, США, Великій Британії, Австрії, Іспанії, Австралії та країн Близького Сходу.

Програма UCMAS описується як стародавня китайська техніка координації мозку та розвитку тіла з використанням рахунків Абакус. Ця програма отримала назву «ментальна арифметика». Програма ментальної арифметики UCMAS позиціонується як ефективна програма розвитку розумових здібностей дітей. Дана система навчання усному рахунку спирається на застосування давніх рахунків Абакус, які існують не одне тисячоліття, отже, перевірені часом і практикою багатьох поколінь.

Абакус – це китайський винахід, який ще називають першим дерев'яним комп'ютером. Цей інструмент використовувався для складання, віднімання, множення та поділу, обчислення дробів та квадратного коріння. Хоча винайдений він був у Китаї, але найбільше застосування знайшов у Японії, де, наприклад, досі навчання на Абакусі або, як там його називають, Соробані, обов'язково для учнів 3-4 класів.

Починаючи з чотирьох літнього віку, дитина, познайомившись із цифрами від 1 до 10, починає використовувати Абакус для простих арифметичних вправ. У процесі виконання арифметичних дій дитина пересуває дерев'яні кісточки одночасно великим та вказівним пальцями обох рук, що сприяє гармонійному розвитку обох півкуль головного мозку. При цьому дитина навчається представляти числа та математичні події у вигляді певного положення кісточок на спицях рахунк (Natano, 1983).

Згодом стимулюється уяву учня, завдяки чому вже через кілька занять, він зможе проводити найпростіші розрахунки в умі, лише уявляючи Абакус перед собою і подумки здійснюючи рухи кісточками (робота з уявними рахунками).

Здійснювати ментальні арифметичні дії дитина зможе лише тоді, коли навчиться замінювати фізичний Абакус зтайого образ у своїй свідомості, тобто. користуватися в голові (ментально) «віртуальним» Абакусом. Шукані числа візуалізуються у вигляді кісточок та зображень на Абакусі.

Таким чином, спочатку діти вчатья проводити арифметичні операції на рівні фізичних відчуттів: пальчиками (тактильна пам'ять), пересуваючи кісточками на рахунках. Водночас вони вчатья представляти рахунки в умі, як картинку (образна пам'ять) і починають вирішувати завдання, складаючи не цифри, а образи-картинки. Працюючи на рахунках (спочатку реальних, потім уявних) діють одночасно декілька видів сприйняття за провідним аналізатором: зорове, слухове, тактильне. Краї кісточок Абакуса загострені, що дозволяє

розвивати дрібну моторику дитини. Тривалість навчання за програмою UCMAS становить 10 рівнів по 3-4 місяці кожен (від 2-х з половиною років), або 12 рівнів по 3-4 місяці кожний (4 роки). При цьому інтенсивність занять – 2 години раз на тиждень. Педагоги не рекомендують пропускати заняття, оскільки це може позначитися на результатах – знижується навичка правильності та швидкості обчислень (Rootenberg, 2018).

Навчання здійснюється у кілька етапів: на першому етапі навчання використовуються механічні Рахунки Абакус, далі дітей вчать відтворювати дії в розумі, на ментальному рівні, використовуючи образне мислення та уяву. Розвиток арифметичних навичок під час навчання діям з Абакусом – це не самоціль системи UCMAS. Практика свідчить, що в багатьох дітей результатом навчання є не тільки сформовані обчислювальні навички, але й покращуються концентрація уваги, обсяг пам'яті, розвивається образне мислення, уява та спостережливість, удосконалюються вміння аналізувати та узагальнювати. Одночасно розвиваються емоційно-вольові якості (самостійність, наполегливість у досягненні результату, довільне регулювання поведінки, впевненість у собі) (Rootenberg, 2018).

Слід зазначити, що сама конструкція Абакуса робить його не тільки потужним обчислювальним інструментом, але також полегшує процес візуалізації (подання образу в умі). Групування кісточок у набори цифр полегшує утримання цих цифр у зоровій пам'яті.

Професор з Йорданії Sue Rootenberg дуже переконливо наводить аргументи щодо ефективності програми UCMAS, посиляючись при цьому на результати проведених експериментальних досліджень та вимірювань, одержаних у процесі неврологічних тестувань (Rootenberg, 2018). Коли діти використовують обидві руки, маніпулюючи кісточками на Абакусі, відбувається швидкий зв'язок та стимуляція дрібної моторики та ділянок лівої та правої півкуль мозку. Робота з Абакус є процесом постійним, дитина

обмацує і переміщає кісточки неперервно, активуючи таким чином обидві частини мозку, людина досягає такої швидкості обчислення, яка раніше можлива була лише для математичних геніїв. Діяльність з Абакусом може нагадувати гру на фортепіано, коли людина неперервно діє обома руками.

Таким чином, ефективність програми навчання ментальної арифметики за програмою UCMAS, заснованої на системі усного рахунку за допомогою математичних обчислень на Абакусі, дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Розвиток здібності до візуалізації – навчання вмінню вибудовувати уявну картину, збільшуючи цим обсяг пам'яті. У зарубіжній психології цей процес називається створення флеш карти (ментальної карти) – це розвиток навички створення віртуального образу розташування кісточок на Абакус. До кінця навчання за програмою UCMAS дитина має понад півмільйона зображень, що зберігаються у її пам'яті;

2. Розвиток концентрації уваги та швидкості реагування на поставлене завдання, а також здатності включати в роботу цілу низку пізнавальних процесів і ресурсів при побудові знакових систем;

3. Розвиток впевненості у власних силах, звільнення від страху перед складними математичними обчисленнями, розвиток почуття власної гідності у дитини шляхом опанування ментальної техніки рахунки;

4. Діяльнісний підхід у навчанні ментальної математики. Дітям дошкільного та молодшого шкільного віку цікавіше та зрозуміліше ті знання, які подаються не в словесно-теоретичній формі, а з урахуванням предметної діяльності. У цьому випадку заняття перетворюється на захоплюючу гру або цікаве змагання, що сприяє швидкому та кращому засвоєнню знань.

Програма навчання ментальної арифметики за програмою UCMAS, яка базується на системі усного рахунку за допомогою арифметичних обчислень на Абакусі, може стати ефективним засобом розвитку інтелектуальних здібностей учнів при вивченні математики.

Список використаних джерел

1. Коваленко О.А., Жерновникова О.А. Виховання інтелектуальної еліти нації: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Рідна школа*. 2021. Вип. 3. С. 25–29.
2. Frank Michael C. Barner D. Representing exact number visually using mental abacus. 2012. URL: <http://www.ucmasgujarat.org/files/documents/Frank-&-Barner---May-2011.pdf>
3. Rootenberg S. Universal Concepts Mental Arithmetic System. 2018. URL: <http://www.jarwan-center.com/download/universal-concepts-mental-arithmetic-system-pdf>
4. Hatano G., Osawa K. Digit memory of grand experts in abacus-derived mental calculation. *Cognition*, 1983. P. 95–110. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.650.4255&rep=rep1&type=pdf>

Хомік Е. Д.

магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)»

Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.А. Жерновникова

Актуальні проблеми викладання математики у сучасній школі полягають у вивченні величезного досвіду, пов'язаного з активізацією навчання учнів. Проблема виховання творчої активності учнів та розвиток практичних навиків та компетенцій досі не втрачає своєї актуальності. Загалом математика й нині сприймається як предмет, де розв'язують приклади і вирішують задачі. Таким чином, постає завдання для вчителя: розширити межі сприйняття математики, разом з учнями відповісти на запитання, навіщо вивчати математику.

Метою статті є визначення ролі та значення прикладних задач в шкільному курсі математики.

У зв'язку з цим, крім традиційних цілей навчання математики, додатково виділимо наступні:

- 1) підвищення значущості вивчення математики для учня;
- 2) формування пізнавального інтересу, його закріплення і, як наслідок, допомога при виборі профілю навчання (формування навчально-пізнавальної компетентності);
- 3) навчання самостійному пошуку та відбору інформації при розв'язанні поставленої навчальної задачі на основі формування прийомів навчальної діяльності (формування інформаційної компетентності);
- 4) розширення кругозору, щодо якого учень (при врахуванні вікових психологічних особливостей) володіє знаннями, досвідом (формування загальнокультурної компетентності).

При цьому використовуються наступні форми роботи: сукупність творчих завдань з досліджуваного матеріалу; творчі завдання з урахуванням сформованих інтересів учнів; залучення батьків, членів сімей учнів до обґрунтування необхідності предмета; знаходження несподіваного застосування математики в повсякденному житті; система позаурочних дидактичних ігор з математики. Щодо розвитку вищенаведених компетентностей, ефективним інструментом стає використання прикладних задач. Це один з найбільш оптимальних способів формування пізнавального інтересу, набуття вмінь вчитися, розширення кругозору учнів і поєднання математики із життєвою реальністю і навколишнім середовищем.

Прикладні задачі – це задачі, які виникли в інших галузях, але потребують вирішення із використанням математики. На сьогодні використання в освітньому процесі прикладних задач – це один із дієвих та ефективних засобів реалізації прикладної спрямованості шкільного курсу математики (Даль, 2018). Отже, прикладними задачами в математиці називають ті, умови яких містять нематематичні поняття (Баляс, 2020).

При розв'язуванні прикладних задач активно використовуються елементи математичного моделювання, тому найвідповідальнішим і найскладнішим етапом вирішення прикладної задачі є побудова її математичної моделі. При цьому від учнів вимагається багато умінь (рис. 1):

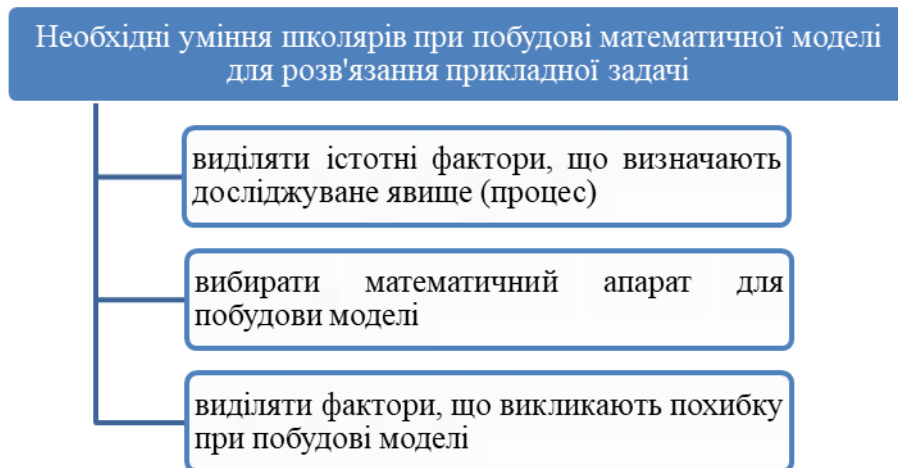


Рис. 1. Необхідні уміння для розв'язування прикладних задач (Ачкан, 2007).

З огляду на вищенаведене прикладні задачі можемо класифікувати на такі:

- в умові задачі наявна діюча математична модель (розв'язування складається з таких же етапів, як і розв'язування будь-якої навчальної задачі);
- умовою задачі визначається необхідність побудови певної математичної моделі (у такому випадку задача доповнюється етапами безпосереднього формулювання математичної моделі).

Загальний алгоритм вирішення прикладної задачі наведено на рис. 2.



Рис. 2. Алгоритм вирішення прикладних задач (Ачкан, 2007).

Крім набуття математичної компетентності використання прикладних задач у шкільному курсі математики допомагає учням у засвоєнні знань з інших предметів, будучи ефективним засобом здійснення міжпредметних зв'язків та формування ключових компетентностей. Залежно від поставлених вчителем дидактичних цілей, прикладні задачі можливо застосовувати на різних етапах уроку, наприклад, при введенні нових понять, а також у самостійній роботі учнів (Ачкан, 2007). Прикладом таких завдань можуть бути наступні задачі.

Приклад 1: прибутковий податок становить 18% заробітної плати. Після утримання цього податку мама отримала 5660 гривень, а тато – 8994 гривні. Скільки гривень становить заробітна плата мами? Тата?

Розв'язання:

$5660 \cdot 18\% = 1018,80$ грн. – розмір прибуткового податку на зарплату мами.

$5660 + 1018,80 = 6678,80$ грн. – зарплата мами.

$8994 \cdot 18\% = 1618,92$ грн. – розмір прибуткового податку на зарплату тата.

$8994 + 1618,92 = 10612,92$ грн. – зарплата тата.

По-перше, дана задача показує зв'язок математики та економіки, по-друге – знайомить учнів з поняттям оподаткування.

Приклад 2: для приготування баношу треба взяти 2 частини кукурудзяної каші, 1 частину молока і 6 частин сметани. Скільки грамів молока і скільки грамів сметани треба взяти, якщо приготували для каші 220 г кукурудзяного борошна?

Розв'язання:

$220/2 = 110$ г – вага молока.

$110 \cdot 6 = 660$ г – вага сметани.

Ця задача повністю моделює життєву ситуацію – необхідно приготувати страву на обід чи вечерю. Тут простежується зв'язок із технологією, який знайомить учнів з рецептом української національної страви – банош.

Прикладна задача – це своєрідна сюжетна задача, сформульована у вигляді задачі-проблеми. Вона повинна задовольняти наступні умови (Дерипаско, 2019):

1) питання повинно бути максимально реалістичним, а його вирішення повинно мати справжню практичну значущість;

2) усі величини, задані у задачі, повинні бути реальними, взятими із життя.

Варто зазначити, що особливе місце в процесі навчання математики займають задачі прикладного характеру. Загалом задачі в цьому плані відіграють першорядну роль. Саме задачі виступають сполучною ланкою між теорією і практикою, поєднують життя і науку. Роль задач у викладанні

математики досить важлива: вони сприяють розвитку логічного мислення в учнів, формування пізнавального інтересу до предмета, а також розкриття творчого потенціалу у школярів. Саме задачі прикладного характеру дозволяють здійснювати міжпредметні зв'язки математики з іншими науками, такими як геометрія, фізика, хімія, географія тощо. Також варто відзначити, що ці задачі дозволяють показати можливість використання апарату математики у вирішенні практичних задач інших наук: кібернетики, інформатики, медицини тощо.

Отже, зробимо **висновки**, що використання прикладних задач у шкільному курсі математики до того ж сприяє формуванню свідомого сприйняття навчального матеріалу учнями, адже саме прикладні задачі викликають активізацію розумової діяльності; задіюють особисті мотиви навчання, розвиваючи інтерес і допитливість шляхом опрацювання нових відомостей та інформації із різних життєвих галузей та ситуацій.

Список використаних джерел

1. Ачкан В.В. Прикладні задачі як засіб формування математичних компетентностей учнів у процесі вивчення рівнянь і нерівностей в курсі алгебри та початків аналізу. 2007. URL: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Pedagogica/24922.doc.htm
2. Баляс І.М. Прикладні задачі в шкільному курсі математики. 2020. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-prikladni-zadachi-v-shkilnomu-kursi-matematiki-140453.html>
3. Даль Н. Розв'язування прикладних задач як засіб формування ключових компетентностей у студентів. Шістнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція. 2018. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/46-shistnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/317-rozv-yazuvannya-prikladnikh-zadach-yak-zasib-formuvannya-klyuchovikh-kompetentnostej-u-studentiv>

4. Дерипаско А. А. Роль и место прикладных задач в процессе обучения математике. Молодой ученый. 2019. № 31 (269). С. 130-131. URL: <https://moluch.ru/archive/269/61849/>

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Кайгородцева Б. О.

аспірант спеціальності 035 Філологія (Російська література)

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ЛІТЕРАТУРНА КРИТИКА Є.А. СОЛОВЙОВА: ДО ПОСТАНОВИ ПИТАННЯ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор І.В. Разуменко

Євген Андрійович Соловйов – літературний критик, белетрист, історик літератури, педагог. Соловйов творив під псевдонімами Мірський, Скриба, В. Смирнов, Андрєєвич, Соловйов-Андрєєвич.

Мета роботи полягає в ознайомленні з основними літературно-критичними вподобаннями Євгена Андрійовича Соловйова, думками його прихильників та критиків, аналізі його літературно-критичної діяльності.

Під час дослідження використовуються наступні методи: культурно-історичний, порівняльний аналіз, текстуальний аналіз.

Останнім часом все частіше в полі зору знаходяться незаслужено забуті літературні постаті, критики так званого «другого» ряду, які зіграли не останню роль у розвитку літературного процесу XIX ст. Об'єктивно дослідити їх діяльність, прогресивні погляди, вплив на літературу, письменників того часу і є актуальним завданням сучасного дослідника.

Дане дослідження проводиться з точки зору естетичної парадигми, що являє собою комплекс установок та вподобань конкретного суб'єкта, у відповідності до якого він сприймає, інтерпретує та оцінює витвір мистецтва.

Найбільш відомою та масштабною роботою літературного критика став цикл життєписів літературних (І.С. Тургенєва, Ф.М. Достоевського, І.В. Белінського, О.І. Герцена, І.О. Гончарова, Л.М. Толстого, О.І. Сенковського, Д.І. Писарева, Д. Мільтона, К.С. та І.С. Аксакових) та історичних діячів (І. Грозного, О. Кромвеля, Г. Т. Бокля та родини Ротшильдів), який був виданий друком Ф.Ф. Павленковим в серії «Жизнь замечательных людей» (1891-1899). Також Є. А. Соловйов писав про філософів (Гегель, Ніцше), літераторів (М.М. Карамзіна, Жорж Санд, Г. Брандес). Критик планував видати книги про В. Шекспіра, К. Маркса, А. Сен-Симона, Ф. Лассала.

Євген Андрійович окрім літературно-критичної діяльності займався підбором ілюстрацій до журналів, робив обзори «прохідних» художніх виставок, читав лекції, редагував переклади, писав вступи до книг. (Соловйов, 2020: 10 (цитується по М. В. Михайловій)).

Є.А. Соловйовим-Андреєвичем було запропоновано вивчення російського літературного розвитку в контексті визвольних ідей. Його класифікація включала наступні етапи: «гуманістичний ідеалізм 1840-х рр., трудовий ригоризм кінця 1850 рр., просвітництво 1860-х рр., народовство 1870-х рр.» (Соловйов, 2020: 28-29 (цитується по М. В. Михайловій)). Також критик був прихильником суспільно-класового підходу до літератури. В своїх критичних працях він висвітлював широкий спектр сучасної йому літератури. «На сторінках журналу «Жизнь», в якому друкувався під псевдонімом Андреєвич та виступав його головним критиком, підняв феміністичну тему в літературознавстві, яка є актуальною й сьогодні: критик підтримав трактовку «жіночого питання», яке спостерігаємо на сторінках творів А.О. Вербицької «Дух времени» та «Ключи счастья», де висвітлюється положення жінки в суспільстві. Критик дав іронічну оцінку екзотизмам у віршах М.О. Лохвицької.

Є. А. Соловйов першим назвав П. Д. Боборикіна художником-кореспондентом» (Соловйов, 2020: 11 (цитуються по М. В. Михайловій)).

Літературний критик мав як схвальні, так і розгромні відгуки своєї літературно-критичної діяльності. Позитивно відгукувалися про діяльність Євгена Андрійовича літературознавець М.К. Піксанов та журналіст М.Ф. Чужак (Насимович), а неприхильним був літературний критик В.М. Шулятіков, який на сторінках газети «Курьер» в статтях «Литературный хищник» (Шулятіков, 1902), «Ответ Е.А. Соловьёву» (Шулятіков, 1902), та «Ответ Е.А. Соловьёву (продолжение)» (Шулятіков, 1902) піддав жорстокій критиці літературно-критичну діяльність Євгена Андрійовича та звинувачував його у плагиаті. З ним погоджувалися літературознавець В. С. Миролубов та літературний критик М.К. Михайловський. Також його опонентами були П.П. Якубович, М.С. Русанов, О.М. Скабічевський.

Отже, фігура Євгена Андрійовича Соловйова є досить неоднозначною фігурою в літературознавчих колах XIX століття. В його доробку є праці з літературної критики, белетристики, а також численні журнальні та газетні статті, в яких він вів переписку з неприхильними до його діяльності критиками та літературними діячами. Це дає нам змогу переконатися в тому, що Євген Андрійович був досить популярним в літературознавчих колах свого часу. Оцінити вплив Соловйова на розвиток літературної критики та літературознавства вважаємо перспективною дослідження.

Список використаних джерел

1. Пиксанов Н.К. Литературная деятельность В. Л. Львова Рогачевского (краткая характеристика). *Современник*, 1925. № 1. С. 111.
2. Соловьёв (Андреевич) Е.А. Опыт философии русской литературы. Избранные труды / Сост. М. А. Колеров, вст. статья М. В. Михайловой. Москва: Модест Колеров, 2020. – 576 с. (Исследования по истории русской мысли. Т. 25)

3. Шулятиков В. М. Литературный хищник. *Курьер*. 1902. № 42. URL:http://az.lib.ru/s/shuljatikow_w_m/text_0850.shtml
4. Шулятиков В. М. Ответ Е. А. Соловьёву. *Курьер*. 1902. № 87. URL:<https://www.libfox.ru/431428-vladimir-shulyatkov-otvet-e-a-solovevu.html>
5. Шулятиков В. М. Ответ Е. А. Соловьёву (Продолжение). *Курьер*. 1902. № 90. URL:<https://iknigi.net/avtor-vladimir-shulyatkov/119241-otvet-ea-solovevu-prodolzhenie-vladimir-shulyatkov/read/page-1.html>

Кушина Д. А.

*магістрант спеціальності «Середня освіта (Мова і література (російська))»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ОСОБЛИВОСТІ ОПОВІДНОЇ СТРУКТУРИ ТА ОБРАЗ ОПОВІДАЧА У ЦИКЛІ Н. М. БЕРБЕРОВОЇ «БІЯНКУРСЬКІ СВЯТА»

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент А. Г. Козлова

Ніна Миколаївна Берберова (1901–1993) належить до молодшого покоління першої хвилі російської еміграції (1918–1939), і вклад письменниці у скарбницю російської літератури є дуже значним. В еміграції вона опублікувала кілька романів, досить багато повістей й оповідань, біографічних книг і мемуарів тощо. Н.М. Берберова увійшла в історію російської літератури як яскравий представник свого часу, однак літературна спадщина письменниці розглядається дослідниками вибірково, окремими аспектами, частіше у статтях і монографіях загального характеру, у яких висвітлюється феномен літератури

російського зарубіжжя. Головна увага дослідників досі зосереджена на мемуарній прозі Н.М. Берберової, зокрема, на аналізі її книги «Курсив мій». Аналізу її «малої прози» присвячено низку статей (Н.І. Великої, І.С. Ганжі, Е.С. Малихіної та ін.) і дисертацію Є.І. Вишинської (Вышинская, 2017). Серед дослідників з далекого зарубіжжя, які вдалися до вивчення творчості Н.М. Берберової, поляк Е. Банасюк, американець Д. Хофман, італійка П. Деотто. У останні десятиліття все частіше привертає увагу дослідників саме «мала проза» письменниці, і досі вона залишається одним з найменш вивчених аспектів творчості Н.М. Берберової.

Метою нашого дослідження є характеристика особливостей оповідної структури та образу оповідача у творах, що увійшли до циклу оповідань Н.М. Берберової «Біанкурські свята» (1929–1934).

Однією з головних тем творчості Н.М. Берберової стало життя робітничого класу і декласованої інтелігенції в умовах еміграції. Саме цій темі присвячено цикл «Біанкурські свята», у якому зображено життя та побут робочих – російських емігрантів, що оселилися у передмісті Парижу Біанкурі. С. Савельєв звернув увагу на унікальність тематики циклу і відсутність ностальгії у ньому (Савельєв, 1938). Новаторство Н.М. Берберової виявилось і в тому, що оповідачем вона обирає представника робітничого емігрантського середовища.

Досліджуючи своєрідність оповідної структури «Біанкурських свят», літературознавці звертають увагу на використання Н.М. Берберовою оповідної манери М.М. Зощенка, яка виявляється у використанні письменницею характерної для нього оповідної системи (рос. «сказа»). Н.М. Берберова обирає той тип оповіді, що закріплений за певною особистістю. Це дало їй можливість відтворити не тільки «чуже слово», але й соціально інший світогляд: цілком адекватно передати світосприйняття досліджуваного у творі соціального «низу» міг тільки оповідач, який є представником саме цього середовища.

Оповідач Григорій постає у творах як людина, яка розповідає про відомі їй події біянкурського життя, або як безпосередній учасник подій. Він виконує роль літописця життя емігрантського середовища Біянкура. Використання такого героя у якості оповідача дозволило письменниці показати життя емігрантського соціального «низу» зсередини, з точки зору його типового представника, і передати особливості мовлення цього соціального прошарку. З цією метою Н.М. Берберова вдається до стилізації, використовуючи у мові оповідача притаманні середовищу емігрантів слова і синтаксичні конструкції. Мова Григорія рясніє зміненими «на російський манер» французькими словами: «мой *контромент* в голубых подтяжках» (Берберова, 2011: 33) (курсив наш. – Д. К.), характерними для російської мови просторіччями і мовленнєвими зворотами: «бил баклуши» (Берберова, 2011: 24); «ну его к лешему» (Берберова, 2011: 31) та ін., словами і висловами, що використовуються під час карткової гри та гри у більярд: «четыре сбоку, ваших нет» (Берберова, 2011: 17) та ін.

Вже на початку циклу культурний рівень оповідача знаходить втілення у недоречному уживанні слів, яке свідчить про нерозуміння ним змісту окремих слів: «*освежались* бутербродами» (Берберова, 2011: 27); «по канавам валяется, как *гений*» (Берберова, 2011: 70) та ін. При цьому Григорій намагається говорити мовою старої Росії, щоб відповідати прийнятій ролі письменника-літописця. Звідси й насичення тексту архаїзмами упереміш з просторічними зворотами та безліч мовленнєвих помилок. Н.М. Берберова відтворює живе мовлення біянкурських вулиць, магазинів, черг, шинків: «...куда мы оба отправились, *пошамав*, и где *протомили* нас до девятого часа» (Берберова, 2011: 15); «...вы её осчастливите, *соединяясь с нею*» (Берберова, 2011: 16); «...брови дугами *так и расходились* по лбу...» (Берберова, 2011: 17); «*Мысли так и летели мне навстречу*, как голуби...» (Берберова, 2011: 22).

Присутність оповідача у тексті виявляє себе й через вставні конструкції – примітки, коментарі, риторичні питання і таке інше: «девушки метят на красивые должности (*вроде как подавать в “Альпийской розе”*)» (Берберова, 2011: 14); «...пришёл я домой (*по дороге я встретил, но сделал вид, что не узнал Клавку, хотя в чём была её вина? Ведь она, по словам той, ничего не знала*)...» (Берберова, 2011: 21); «Третьего дня увезли их всех в Аргентину, на плантации. (*Заботами, значит, наших комитетов*)» (Берберова, 2011: 23).

Цікаво й те, що у деяких випадках Н.М. Берберова відтворює й писемне мовлення героя. Наприклад, у оповіданні «Про карлючки» (рос. «О закорючках») (1929) Гриша відкрито позиціонує себе саме як письменник і, крім усних форм, звертається також до писемних. Це ускладнює композицію оповідання, надаючи йому форму «текст у тексті».

Аналогічна структура притаманна й оповіданню «Біанкурський рукопис» (рос. «Биянкурская рукопись») (1930). Це, мабуть, єдиний твір у аналізованому циклі, де чужа історія викладається словами не оповідача, а персонажа. Після смерті Вані Льохіна Гриша дізнається, що той залишив йому у спадок незавершений роман. Змістом оповідання стає процес прочитання оповідачем Гришою цього твору. Таким чином, в оповідній структурі твору можна виділити два рівнозначні голоси – оповідача Гриші й померлого автора роману Вані Льохіна, який характеризується використанням епістолярних конструкцій. Оцінки й коментарі, які додає до цього рукопису Гриша, створюють рамкову конструкцію, у яку «вбудовується» вставна розповідь, і слугують одним з засобів характеристики персонажа. Це оповідання вирізняється поміж інших досить складним хронотопом («закономірним зв'язком просторово-часових координат» (Ухтомский, 2002: 347) (тут і далі переклад українською наш. – Д. К.). У ньому поєднуються теперішній час (до нього належать події у Біанкурі, похорон Вані Льохіна, про які розповідає Григорій) та інша реальність – та, що створена уявою Вані Льохіна (рукопис його роману), сповнена

ностальгічного й елегійного настрою (бо сюжет роману померлого пов'язаний із поверненням до рідних місць). Дослідники слушно вказують на те, що тематика твору Вані Ляхіна відсилає до творчості представників старшого покоління російської літературної еміграції (див., наприклад: (Вышинская, 2017: 42)).

Оповідна система у циклі «Біанкурські свята» поступово еволюціонує, змінюється й образ оповідача, його мова стає все більш правильною, літературною, книжково орієнтованою, у тексті з'являються пейзажні замальовки, описи погоди, почуттів та переживань героїв. Якщо початкові оповідання характеризуються лінійною композицією, то наступні вирізняє більш складна композиційна структура.

Н.М. Берберова активно використовує невластиву мову, про що свідчать такі твори, як «Біанкурський привид» (рос. «Биянкурский призрак»), «Колька та Люсенька» (рос. «Колька и Люсенька»), «Біанкурська скрипка» (рос. «Биянкурская скрипка»), у яких детально відтворюються думки, бажання, мрії, почуття, душевні рухи персонажів. Оповідач не з'являється у подієвому полі цих творів, але він вивляє себе у особливостях мовного стилю.

Однією з головних особливостей циклу «Біанкурські свята», на наш погляд, є орієнтування оповіді на загальне «ми». У низці оповідань більшою чи меншою мірою реалізується функція «маски колективної свідомості». Відбиття колективної свідомості у мовленні оповідача доводить, що «Оповідач виступає в якості повноважного представника цілої групи подібних собі: передбачається, що він бачить і оцінює світ так само, як бачать і оцінюють його, багато йому подібних» (Мущенко та ін., 1978: 29).

Таким чином, серед циклоутворюючих елементів книги Н.М. Берберової «Біанкурські свята» не тільки змістова і жанрово-композиційна спільність, але й єдність оповідної манери і наскрізний образ оповідача – представника тієї

емігрантської спільноти, до характеристики життя і побуту якої звертається письменниця.

Список використаних джерел

1. Берберова Н. Н. Биянкурские праздники. М. : АСТ : Астрель, 2011. 349 с.
2. Вишинская Е. И. «Малая проза» Н.Н. Берберовой : проблема жанрового своеобразия : дис. ... канд. філол. Наук : 10.01.02 – російська література. Харків, 2017. 214 с.
3. Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1978. 287 с.
4. Савельев С. Н. Берберова. «Без заката». *Современные записки*. 1938. Кн. 67. С. 452–454.
5. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб. : Питер, 2002. 448 с.

Проскурін І. А.

*аспірант кафедри світової літератури та слов'янських мов
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ЛІНГВОФІЛОСОФІЯ ГЮСТАВА ГІЙОМА (РОЗВІДКА ДРУГА)

Французького лінгвофілософа Гюстава Гійома не дуже цікавило мовознавство дев'ятнадцятого сторіччя, що характеризувалося розвитком порівняльно-історичного методу (докладніше див. Глущенко, 2017: 12-23). Центром лінгвофілософських роздумів вченого був взаємозв'язок мови та мислення.

З точки зору методології, для лінгвофілософської концепції Гійома характерними виступають: уявлення про взаємодію мови та мислення; уявлення про мову як діяльність; твердження про можливість зведення мовних репрезентацій лексичних одиниць та граматичних форм до обмеженого числа системних мовних значень, які перебувають у понятійній сфері та «дозволяють» конкретні мовленнєві репрезентації.

Відповідно до лінгвофілософських поглядів Гійома, мова є відображенням двох відношень: «людина/людина» та «людина/Всесвіт», між якими наявний кінетизм мислення (базис механізму мовної діяльності).

Речення, відповідно з лінгвофілософськими поглядами Гійома, є сукупністю (\neq сума) позначувань. Кожен з елементів подібної сукупності позбавлений власної незалежності, адже речення є розширеним позначуванням. Речення, за Гійомом, є непостійною (змінною) одиницею мови (після завершення комунікації фраза зникає разом із ситуацією мовлення, за якої вона існувала).

Семантика слова у реченні, відповідно до лінгвофілософських поглядів Гійома, може бути кожного разу різною, але вона не виходить за межі мови як системи.

Мовна структура – поєднання двох елементів: семіологічної структури та ментальної. Семіологічна структура є «оболонкою» до ментальної. Спостереженню підпадає тільки семіологічна структура. Завданням дослідника мови, вважає Гійом, є розкриття ментальної системи мови.

Метод вивчення ментальної структури мови за допомогою залежної від неї мовленнєвої у термінології Гійома дістав назву «психосистематика», методологією дослідження в якій виступає «позиційне мовознавство» (докладніше див. Минкин, Моисеева, 2012: 103).

Стосовно індоєвропейських мов Гійом постулює принцип поєднання егзофрастії (утворення змісту) та ендюфрастії (утворення форми) лексичних одиниць (докладніше див. Реферовская, 1997: 54-55).

Найвищим ступенем узагальнення лексичної одиниці, згідно з Гійомом, є належність слова до певної частини мови.

Механізм, за допомогою якого семантика лексичної одиниці належить до поняття в термінології Гійома дістав назву «внутрішньої інциденції». На противагу «внутрішній», «зовнішня інциденція» – механізм, за допомогою якого семантика лексичної одиниці виходить за межі поняття (докладніше див. Реферовская, 1997: 56-57).

За Гійомом, люди спілкуються не за допомогою «частин мови», а за допомогою слів, з яких конструюються фрази для позначення об'єктів; отже, частини мови є формами слів, які належать до мовної системи як наслідок мовного узагальнення перцептивних процесів. Класифікація певної лексичної одиниці у якості якоїсь «частини мови» визначається різновидом «інциденції»: іменник та дієслово мають «внутрішню інциденцію» та позначають поняття; прикметник та прислівник мають «зовнішню інциденцію». Інші «частини мови» позначають відношення (прийменники та сполучники позначають відношення між об'єктами мовлення; займенники позначають відношення між суб'єктами мовлення та об'єктами мовлення і под.). «Режим інциденції» може бути різним для різних «частин мови». «Внутрішня інциденція» є явищем мови. «Зовнішня інциденція» є явищем мовлення.

Сукупність механізмів здійснення побудови мовлення у термінології Гійома дістала назву «сублінгвістичної схеми» (для сфери імені це система відмінювання, прийменників, артиклів, роду, числа; для сфери речення це умови «структурної логіки»; для сфери вокабуляру це префікси та суфікси; для сфери стилю це засоби, за допомогою яких відбувається протиставлення різного ступеню експресивності думки). Гійом вказував на помилку

традиційної граматики, що полягає у розбіжності між дійсною семантикою граматичних форм у мовленні та загальними визначеннями граматичних форм.

Згідно з Гійомом, мова є площиною позасвідомого (докладніше про питання мови та позасвідомих психічних процесів див. психолінгвістичні розвідки Якобсона (Якобсон, 1996)). За Гійомом, онтологію мовознавчої «дійсності» можна зредувати до «дискурсивних практик». Якщо погодитися із постульованим Гійомом існуванням «темпорального субстрату» (докладніше див. Минкин, Моисеева, 2012: 104) мови та мовлення, тоді, як зауважують Л. М. Мінкін та С. А. Моїсєєва, необхідна детермінація оперативного часу цих двох об'єктів мовознавчої «дійсності» (різні конструктивні операції, з одного боку, в мові, з іншого, в мовленні) (докладніше див. Минкин, Моисеева, 2012: 104).

Оперативний час дискурсивних практик («праксогенези», в термінології Гійома) є субстратом взаємодій мовної семантики, що відбуваються шляхом *потенція* ≥ *реалізація*, на якому, відповідно до інтенцій суб'єкту та змісту лексичної одиниці, відбувається структуризація знань, взаємодія семантики слів єдиного ЛСП. Подібні конструкції у вигляді структур уявлень (до прикладу, «фрейми» (докладніше див. Минский, 1979)) є об'єктами досліджень сучасного когнітивного мовознавства.

Список використаних джерел

1. Глущенко В. А. Порівняльно-історичний метод в українському та російському мовознавстві XIX ст. – 30-х рр. XX ст. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 255 с.

2. Минкин Л. М., Моисеева С. А. Развитие менталистской концепции французской лингвистики: Густав Гийом. *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VI науч. конф., Челябинск, 23-24 апр. 2012 г.: в 2 т.* Т. 1. Челябинск, 2012. С. 101-105.

3. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва: «Энергия», 1979. 153 с.

4. Реферовская Е. А. Философия лингвистики Гюстава Гийома. Санкт-Петербург: «Академический проект», 1997. 126 с.

5. Якобсон Р. Язык и бессознательное. Москва: «Гнозис», 1996. 248 с.

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Кожуріна К. В.

*магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ТРАДИЦІЙНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ РОЗПИС В СУЧАСНІЙ КУЛЬТУРІ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.В. Чен

Український традиційний розпис – це малюнок, яким оздоблювали стіни будівель, меблі, посуд та елементи побуту. Він є одним з найцікавіших та найгарніших виді народного мистецтва в Україні.

У працях В. Іллі, З. Косицької, О. Найдена, В. Прядки, О. Теліженко В. Щербаківського та ін. акцентовано увагу на особливій цінності народного мистецтва в житті українського народу.

Розпис дуже яскраво увійшов в історію культури українського народу. Почався розвиток українського розпису ще з давніх часів, з настінного малювання. Протягом багатьох років народні майстри виробляли прийоми та техніку оздоблення будівель та елементів побуту. Від цього в кожному регіоні утворився власний характер українських мотивів та символів. Узори та орнаменти, яким прикрашали інтер'єр та екстер'єр будівель запозичували в українській природі та додавали фантазію народних майстрів. У настінних розписах народ передавав своє бачення, настрої та власне сприйняття світу. Оздоблені будинки мали вигляд казкових картин. Працелюбні жінки втілювали заповітні мрії у своїх розписах. Вони давали елементам певного значення, наповнювали їх змістом.

Народний розпис живе та розвивається на основі традицій. Він має глибокі зв'язки з історичним минулим, які передаються з покоління в покоління, збагачується новими елементами та образами.

Провідна роль у розписах, належить рослинним мотивам. Основними мотивами хатніх розписів були вазон, букет, бігунець, кривулька.

Одним з найулюбленіших і найпоширеніших орнаментів є зображення вазону як символу світобудови, «дерева життя», як його розуміли в давнину наші предки. Хати, розмальовані фантастичними орнаментами з квітів, вважались захищеними, ставали оберегами для власників.

Розпис з давніх часів служив не тільки прикрасою. Він відображав статус та матеріальний достаток людини. Хатні розписи в кінці XIX – початку XX століття були загальнокультурним українським явищем, оскільки осередки даної творчості відомі на Поділлі, Півдні, Сході, у Західних регіонах. На початку XX століття вчені, художники, які розуміли коротке у часі існування стінописів, копіювали їх, вивчали, описували це явище в статтях, чим сприяли збереженню традиції народної творчості (Чуднівєць, 2019).

Вже на початку XX ст. в різних регіонах України де розвивався настінний розпис, з'являються талановиті малювальниці, які розписували хати на замовлення. Через великий попит на настінні узори з'явилися розписи на окремих аркушах паперу, які називали «мальовки». Вони поступово перетворилися на станковий декоративний розпис, що став мати самостійне художнє значення.

Сьогодні традиційний український розпис є важливою складовою в системі мистецької освіти та культури нашої країни. З кожним днем зростає зацікавленість ним.

Пошукам шляхів застосування народного мистецтва в сучасному культурному просторі присвячена діяльність О.Вакуленко, Т.Вакуленко, Л. Гарбузенко, О.Миронович, О.Скрипки А. Чуднівєць та ін.

В наш час розпис розглядається як цінність, що має такі функції, як пізнавальну, естетичну та комунікаційну. Він збагачується новими аспектами естетики та філософії, яка має художньо-культурну цінність.

Завдяки роботі сучасних майстрів декоративно-прикладного мистецтва, розпис зазнає суттєвих змін. Орнаментальне багатство, що було запозичене з архітектури та побуту, перейшло в текстильну та поліграфічну промисловість, почало застосовуватись в оформленні споруд, а також виокремилось та стало самостійним видом мистецтва.

Український розпис набув великого визнання як в Україні, так і за кордоном. В ньому містяться не тільки образи природи, а й наша історія, культура, душа народу.

Нового значення в сучасній культурі набув розпис тканини. Багато дизайнерів використовують розпис не лише як оформлення, а як і втілення народних традицій. Тому вони виконують розписи вручну, без використання машинних технологій. Завдяки цьому наші нащадки не забудуть традиції та культуру нашого народу.

Таким чином, український розпис дуже різноманітний. Разом з новим століттям повертаються народні традиції. Розвиток народного розпису України є сьогодні значимим в плані культурного потенціалу. Про еволюцію традиційного розпису розповідають сучасні виставки народних майстрів, які не тільки продовжують традиції, а й вдосконалюють його новими ідеями, мотивами, тематикою та яскравою палітрою. Тому збереження народного українського розпису як основи етнокультури – головне завдання сучасних українців (Малиніна, 2017).

Список використаних джерел

1. Кириченко М.А. Український народний декоративний розпис: навчальний посібник. К, 2006. 228с.

2. Малиніна І.О, Малиніна А.О «Український розпис.(Основи петриківського розпису. Великодній сувенір. Українська народна писанка)»: навчально-методичний посібник Х, 2017. 80 с.

3. Чуднівєць А. С. Петриківський розпис як феномен української художньої культури / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури. Інститут проблем сучасного мистецтва Національної академії мистецтв України. Київ, 2019.

Мелешко Ю. О.

*магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНІХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.В. Чєн

Творчість – це та загальнолюдська якість, яка властива кожній дитині. Розвиток художньої обдарованості дитини реалізується в освітньому середовищі, починаючи з дитячого садка, включаючи школу та заклади вищої освіти, і призводить до творчого розвитку особистості, що є необхідним для будь-якого виду людської діяльності.

Одна з першочергових потреб особистості – це прагнення самореалізації, потреба реалізувати себе як частину соціуму. Вона є і внутрішнім поштовхом, причиною діяльності учня. В сучасній освіті актуальним і одним з головних

завдань школи виступає створення такого освітнього середовища, що сприяло б цьому прагненню, спонукало здобувача знань до розвитку умінь, навичок та індивідуальних особливостей для самореалізації. Організація освітнього простору, формування оточення, де в кожного учня є можливість відшукати себе – одна з ключових цілей сучасної школи.

Метою статті є проаналізувати необхідність створення освітнього середовища у сучасному освітньому закладі для розвитку художніх навичок здобувачів освіти.

Проблеми освітнього середовища розглядалися такими науковцями, як М. Боритко, С. Гессен, Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, С. Дерябо, Б. Ельконін, Ю. Жук, І. Зайцева, О. Кравченко, Н. Крилова, Т. Логвіна-Бик, В. Новиков, К. Приходченко, С. Рощіна, С. Савченко, А. Хуторський, І. Шендрік та інші.

За словами О. В. Кравченко «під освітнім середовищем навчального закладу розуміють систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу» (Кравченко, 2020: 194)

Тетяна Логвіна-Бик зазначає, що «освітнє середовище – це система соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, це місце перетину діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їхнього творчого потенціалу» (Логвіна-Бик, 2013: 178).

Для ефективного розвитку творчої діяльності необхідною умовою є створення не просто освітнього, а творчого середовища, що дає можливість доступу здобувачеві освіти до різних видів художньо-творчої діяльності. Адже однією з умов розвитку творчості у всіх видах діяльності є надання учню або вихованцю дошкільного навчального закладу свободи у виборі діяльності.

У дошкільній освіті до сьогодні популярною є система виховання М. Монтесорі. Згідно з цією системою, дитина успішно розвивається, в тому

числі і творчо, в процесі вільного вибору діяльності. Ця свобода вибору в художній творчості чітко проявляється при використанні поліхудожнього підходу в формуванні творчого середовища, коли здобувач освіти може освоювати різні види творчої діяльності.

Знаходячись в творчому середовищі і маючи доступ до художніх інструментів та матеріалів, дитина могла б вільно включатися і випробовувати свої сили в різних видах художньої діяльності. Будь це урок чи гурток, в його змісті могли б використовуватися різні види мистецтва і, відповідно, різні види творчої діяльності учнів.

Процес творчого розвитку художньо обдарованої дитини, з одного боку, є суто індивідуальним, оскільки творчі здібності кожної дитини в художній діяльності є унікальними. З іншого боку, майже кожна творчість і процес її розвитку у дітей може включати і колективні форми діяльності. Колективна творчість в образотворчій діяльності проявляється у колективному вирішенні задач та створенні колективних робіт. В такій роботі її творці навчаються прислухатися до думок інших людей, розуміти реакцію публіки на свою творчість, розуміти і приймати точку зору іншої людини при створенні предмету мистецтва. Саме тому значущою для реалізації є технологія колективної співтворчості в художній діяльності, яку і може надати заклад освіти.

Для кожного автора будь-якого твору мистецтва, вагомим є факт його презентації слухачам або глядачам, які сприймають і оцінюють даний продукт. Тому необхідно також створення відповідних умов для подання творчих робіт та продуктів різному глядацькому контингенту. Створення в школі аналогу виставкової зали, художньої галереї, або навіть музею сприятиме представленню публіці результатів художньої діяльності дітей.

Виходячи з усього вище зазначеного, для багатогранного розвитку навичок дитини у різних сферах художньої діяльності, здобуття нею умінь і

знань, першочерговим інструментом буде наявність в освітньому закладі творчого середовища.

Список використаних джерел

1. Кравченко В.О. Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2020. № 69. Т.2. С. 192 – 196.
2. Логвіна-Бик Т. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості майбутнього вчителя біології. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка , 1 (10). С. 178-183.

Ростовцева Н. С.

магістрант спеціальності «Образотворче мистецтво»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ НА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н.В. Чен

Необхідність введення компетентнісного підходу в українській вищій освіти сьогодні не викликає жодних сумнівів. Отже, сьогодні компетентнісний підхід розглядається як активне переосмислення педагогічних ідей видатних педагогів, напрям модернізації освіти. Сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що весь процес освіти спрямований на досягнення певного результату – формування компетентностей, які будуть відповідати вимогам ринку праці.

На сьогодні у педагогічній та методичній літературі поки що практично відсутні фундаментальні дослідження, присвячені формуванню інформаційної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Але є роботи, присвячені проблемам комп'ютерної графіки, її застосування для підготовки фахівців різних напрямів та спеціаліцій.

У контексті проблеми, яка присвячена викладанню комп'ютерної графіки, серйозної уваги варті праці вітчизняних науковців таких, як С. Горобець, В. Мироненко, М. Новожилова, Н. Федотова, О. Глазунова, І. Герасименко, У. Когут, О. Тютюнник та ін.

Комп'ютерна графіка - це сфера інформатики, що включає всі без винятку ресурси і способи розвитку і оброблення зображень за допомогою комп'ютерів. Об'єктом її дослідження вважається формування, збереження і оброблення комп'ютерно графічних модифікацій.

Зображення – це зорове відображення реального предмета, фіксованого людиною за допомогою певного механічного, електронного, фотографічного процесу. У комп'ютерній графіці зображенням є предмет, який сприймається механізмом виведення. У наш час ресурси комп'ютерної графіки дають можливість формувати реальні зображення і ніяк не поступаються фотографічним знімкам.

Виникнувши ще у 50-х роках минулого століття, комп'ютерна графіка пройшла етап від викреслювання елементарних ліній і відрізків до концепції віртуальної реальності і навіть створення повнометражних кінофільмів.

Однією з фундаментальних наук освіти є комп'ютерна графіка. Її застосовують майже в усіх наукових і інженерних дисциплінах з метою наочної візуалізації отриманих результатів.

Крім освітнього значення вона суттєво впливає на розвиток професійних компетенцій сучасного фахівця з високим творчим потенціалом.

О. Глазунова проаналізувала дидактичні можливості комп'ютерної

графіки та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. Так, на її думку, комп'ютерна графіка є багатофункціональною складовою графічно-інформаційних технологій, найлегше сприймається та найшвидше обробляється (в інформаційному плані) і засвоюється людиною, а головне – повною мірою відповідає природним психічним особливостям сприйняття нею інформації з навколишнього середовища (Глазунова, 2002 :113).

За словами Ю. Дорошенка, комп'ютерна графіка є творчим застосуванням набутих знань, розширення та закріплення їх та стимулом більш ґрунтовного вивчення загальнотеоретичних дисциплін. Комп'ютерну графіку необхідно оцінювати з позицій подальшого практичного використання набутих у школі знань, умінь і навичок у самостійній продуктивній діяльності молодшої людини (Дорошенко , 2001:4).

Комп'ютерна графіка вважається однією з наук технічної освіти. Крім освітньої значущості, вона істотно впливає на формування інформаційних компетенцій майбутніх фахівців.

Навчання предмета комп'ютерна графіка в наш час вважається важливим компонентом освіти. Тому, інформаційна компетентність випускника закладу вищої освіти – це вміння ефективного пошуку та структурування інформації, її адаптація до особливостей професійної діяльності, регулярна самостійна пізнавальна діяльність, вміння використовувати отримані знання для вирішення творчих задач з використанням комп'ютерних і мультимедійних технологій. Формування інформаційної компетентності відбувається поступово, як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування як засобу подальшого навчання та у професійній діяльності.

Застосування комп'ютерних технологій дають можливість уявити будь-які данні у вигляді графічних образів: креслень, малюнків, начерків, презентацій, візуалізацій, мультиплікаційних роликів, віртуальних світів тощо. Комп'ютерна графіка і анімація – потрібний інструмент в подібних сферах, як кіно,

мистецтво, реклама, архітектура, моделювання прототипів, імітації динамічних явищ, формування комп'ютерних ігор, і навчальних проектів. На ринку праці виникають нові спеціальності: спецефектор, векторний арт-фахівець, CAD-фахівець, дизайнер, аніматор, текстуровщик, візуалізатор, які неможливі без знань комп'ютерної графіки.

Список використаних джерел

1. Глазунова О. Г. Дидактичні можливості комп'ютерної графіки. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць. Випуск 19. К. Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. С. 113–116.
2. Горобець С.М. Розвиток творчих компетентностей майбутніх фахівців під час вивчення дисципліни "Основи комп'ютерної графіки". *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 6. С. 92-96.
3. Дорошенко Ю.О. Основи комп'ютерної графіки в школі. *Інформаційні технології в освіті сьогодні і завтра. Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання*. К. 2001. № 15. С.4-8.
4. Новожилова М.В., Мироненко В.В. Комп'ютерна графіка. Ч. 1. Х.: ХНУБА, 2015. 60 с.

Сагіна Ю. В.

*магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ВИТИНАНКА ЯК НЕВІДЄМНА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В. Чен

Кожна людина хоч раз у житті займалася виготовленням так званих новорічних прикрас - сніжинок для прикраси оселі. Ось тільки не всі знають, що ці самобутні дивовижні вироби, що виконані з використанням ножиць і паперу, має термін – «витинанка». Ця назва сягає своїм корінням далеко у давнину.

Дослівний переклад «витинати» - «ретельно вирізати». У декоративно-прикладному мистецтві України XIX - початку XX століття дана техніка оздоблення була дуже поширеною. Нарівні з вишиванням і в'язанням, мистецтво філігранно вирізати фігури з паперу можна вважати одним найпоширеніших напрямків рукоділля того періоду (Дудар, 2018).

В українських оселях витинанка була і є традиційним елементом оздоблення будинку на різдвяні свята. «Білі стіни сільської хати прикрашають залюбки паперовими витинанками. Довкруги образів, вікон, під намисником, здовж сволока наклеюють взори із дрібних паперових витинанок, що – ніби вишивка на білій сорочці - стеляться на білій стіні.» (Квітка-Основ'яненко, 1839). Їх вішали у якості мереживних фіранок на вікна - і в зимову пору, коли рано темніє, - відбувалася таємнича гра світла і тіней. Вважається, що мистецтво витинанки знайшло свій розвиток на території України в прикрасах

сільських будинків в середині XIX століття. Папір потрібно було скласти у декілька разів: від двох до восьми. Це був дешевий і простий у виконанні спосіб прикрасити житло до свят. Та й усі витвори мали абсолютну симетрію, приємну людському оку.

Українські дослідники (Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич, 1993) звертають увагу на те, що з давніх-давен люди прагнули зробити свій побут привабливішим, оздобити одяг та речі, що їх оточували.

Варто зазначити, що всі місцеві красуні замовляли митцям унікальні портрети - свої профілі, ретельно вирізані на аркуші тонкого паперу чорного кольору. Навіть відомий художник І. Ю. Рєпін був зацікавлений мистецтвом витинанки, також як і французький митець – Анрі Матісс.

Сама техніка виготовлення прикрас з паперу напевно добре всім знайома: на багаторазово складеному аркуші паперу акуратно вирізаються різноманітні візерунки. Залежно від того, яке зображення автор попередньо наніс на аркуш паперу, можна отримати витинанку з стилізованим рослинним, геометричним, і навіть зооморфними і антропоморфними орнаментами.

Сьогодні витинанка все також популярна. Здавалося б, кропітка робота, багато паперових маленьких елементів, але все одно – цей процес захоплює. І це корисно не тільки тим, що розвиває навички створювати свої маленькі шедеври, а й вчиться творити і фантазувати, а значить, осягає суть прекрасного (Моргунова, 2015).

Папір - перший матеріал, з яким діти з раннього віку починають майструвати, творити, створювати неповторні й унікальні паперові оздоблення. Звернемося до сучасної шкільної програми з образотворчого мистецтва. Витинанка є однією з основних ступенів опанування дитиною навичок створювати та оздоблювати предмети. Стійкий інтерес дітей до створення виробів з паперу обумовлюється ще й тим, що даний матеріал дає безмежний простір для фантазії. Аркуш паперу допомагає дитині опанувати себе у

багатьох напрямках творчих професій – художника, дизайнера, конструктора, а найголовніше – митця.

Не тільки витинанка має розвиток у техніці, а й з плином часу змінюється головний матеріал витинанки – папір. Зазнаючи колосальні зміни з давніх часів, папір в сучасному суспільстві дуже різноманітний. Кольоровий і білий, матовий і глянцевиий за текстурою - він доступний всім верствам суспільства. За допомогою паперу можна прикрасити ялинку, скласти головоломку, змайструвати забавну іграшку або коробочку для подарунка і багато, багато іншого, що цікавить дитину.

Говорячи про сучасне мистецтво витинанки, хочу згадати роботи талановитої подільської художниці Оксани Мазур, яка оновила древнє декоративно-прикладне мистецтво, додавши сучасне мислення у давній напрям декоративно-прикладного мистецтва і неймовірне масштабування елементів композиції. Вона виросла в родині художників, і вже з дитинства мала можливість познайомитись з технікою витинанки. Проте серйозно зайнялася нею вже у зрілому віці. Мистецтвознавці вважають, що традиційні мотиви в її виконанні отримали більш масштабне звучання, змінивши при тому і колорит, і, частково, техніку. Пісні-витинанки майстрині мають величезні розміри - часом більше трьох метрів. Окремі композиційні твори вона робила протягом двох тижнів у безперервному режимі – лише з невеликими проміжками на відпочинок.

Також яскравим прикладом сучасної української витинанки є творчість львівської майстрині Дарини Альошкіної, яка знайшла новий спосіб привернути увагу соціуму до українського ремесла, створюючи витинанки для сучасних інтер'єрів, громадських закладів та обкладинок для книг. Жінка створює великі за розміром витинанки-фіранки, які вже підкорили Польщу, Францію і навіть Південну Корею.

Дарина Альошкіна також була засновницею і режисером Театру тіней «Диво» у Львові, який в своїх постановках використовував витинанки.

Майстриня вирішила вдосконалити вже знайому техніку і зробити щось інакше. Головною особливістю її робіт є їх масштаб. Саме у мистецтві філігранно вирізати майстриня знайшла свій новий творчий шлях, який дозволяє доглядати за дітьми, приділяючи кілька хвилин приємній роботі з папером.

За словами мистецтвознавиці Олени Михайлівської, створення витинанки – це масштабування традиційного, зміни композицій, навіть якісь фрактали комп'ютерного мистецтва, з віртуальних якихось речей, - все це є елементами сучасної витинанки.

Тож актуальність витинанки полягає в тому, що за допомогою декоративно-прикладного мистецтва можливий розвиток творчості людини в самих різних напрямках: конструкторське мислення, художньо-естетичний смак, образне й просторове мислення. Все це необхідно сучасній людині, щоб усвідомити себе гармонійно розвиненою особистістю. Створюючи свій світ з паперу, дитина готується стати творцем доброго світу. Композиція, складена своїми руками, так популярна, що людина, мобілізувавши свою фантазію і творчі здібності, на свій смак створює красу, реалізуючи при цьому своє споконвічне прагнення творити.

Список використаних джерел

1. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів: Світ, 1993. 272 с.
2. Дудар Г. В. Дивовижний витинанковий світ. К, 2018. 72 с.
3. Квітка-Основ'яненко Г. Оповідання «Щира любов», 1839.
4. Моргунова К. М. Сучасна витинанка : посібник. К, 2015. 64 с.

Совик І. В.

здобувач спеціальності «Образотворче мистецтво»

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

ПРИНЦИПИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук доцент С.Ю. Бакай

Сучасні умови навчання й виховання дошкільнят обумовлені необхідністю допомогти їй розкрити свій внутрішній світ і згодом знайти місце для самореалізації. Музика є одним із найбільш доступних і ефективних особистих факторів, зокрема для дітей дошкільного віку.

Музична терапія – це процес міжособистісного спілкування, в якому використовуються всі аспекти її впливу: фізичні, емоційні, інтелектуальні, соціальні, естетичні та духовні з метою поліпшення або збереження здоров'я людини. Завдяки музичним практикам, таким як природна імпровізація, спів, композиція, прослуховування, обговорення музики або динаміка під музику, музична терапія активізує когнітивні процеси, моторику, емоційний розвиток, набуття комунікативних навичок тощо (Побережна, 2008).

При роботі з дітьми дошкільного віку можна реалізувати основні методологічні принципи музичної терапії:

1. Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.

Мета: формувати і розвивати сприйняття музичного ритму, здатність передавати його за допомогою будь-яких фізичних рухів.

2. Музично-рухові ігри та вправи.

Мета: створити умови для спілкування і взаємодії, корекції комунікативної сфери, розвитку тонкого і грубого мотиву у дітей, координації рухів.

3. Психоемоційне і соматичне розслаблення.

Мета: навчити дітей пасивно сприймати музичну інформацію, відпочивати під нею.

4. Вокальна терапія (спів).

Мета: позитивно впливати на дихання, серцеву діяльність, травлення і правильну мовну діяльність, розвивати емоційну сферу дітей, знімати або зменшувати контроль над дитиною в його мові і залучати його до співочого процесу, імітуючи оточуючих.

5. Граючи в дитячий шум і музичні інструменти і ритмічні декламації.

Мета: цілеспрямовано активізувати музично-рухову і мовну діяльність дітей, виправити дисфункцію мозку, фізичну активність і загальну моторику, активно залучати їх до процесу створення елементарних форм музики, розвивати почуття ритму, реалізовувати творчі здібності кожної дитини.

6. Сприйнятливий сприйняття музики (чуттєве). Мета: розслабитися і позитивно стимулювати різні психофізичні процеси в організмі дитини. Образна музика дуже корисна в цьому напрямку, що збагачує її зміст і пробуджує емоційну сферу дітей.

7. Музика та малювання. Мета: видалити афекти, сприяти катарсису, створити хороші умови для задоволення інстинктів, активувати невротично пасивних дітей, реалізувати можливості дитини в творчій діяльності.

8. Моторизація під музику.

Мета: стимулювати спів дітей, доповнювати і збагачувати знання дітей змістовною народною піснею, розкривати сюжет пісні, вчити сприймати образну музику, вчити драматизації.

9. Гра з іграшками.

Мета: збагатити словниковий запас дітей, розвинути уяву, навчити їх грати і спілкуватися самостійно.

10. Казкотерапія.

Мета: стимулювати музичну діяльність дітей за допомогою цікавих історій, казок, розвитку сприйняття образів, сюжету і музики по черзі та разом.

11. Дихальні та гімнастичні вправи під музику.

Мета: розвивати голос і мову, формувати волюві якості особистості, стимулювати глибину і частоту дихання, вміти розслаблятися під час прослуховування музики (Побережна, 2008; Шевчук 2000).

Крім того, музика надає стимулюючий вплив на настрій і емоції, дозволяючи підтримувати спортивний дух і тим самим мати довгостроковий вплив на фітнес-досягнення. Отже, подамо приклад однієї з наступних вправ:

Вправа з ритміки «У кого яка пісня» (Дихальна гімнастика)

А корова як співає? Му – му – му...

(Діти плескають восьмими нотами).

А горобчик як співає? Цінь – цвірінь...

(Діти плескають четвертними нотами).

А ворона як співає? Кар – кар – кар...

(Діти плескають половинними нотами).

А собачка як співає? Гав – гав – гав...

(Діти плескають цілими нотами).

Казка «Весела родина» (продовження)

А тут казочці кінець.

Наш Сідорек – молодець.

Ну, а що же злий чаклун?

Не кричить, не лає, а привітно ще здаля нас усіх вітає,

Бо чаклунський дідуган – це звичайний ... (барабан).

Сучасний вихователь ЗДО повинен навчити дітей орієнтуватися в просторі, мати основні рухи і координувати їх відповідно до звуків музики, розвивати в них слухові відчуття, виховувати культуру поведінки. Музика позитивно впливає на вегетативної нервової системи дитини, є стимулятором розумових процесів і стабілізатором комунікативних відносин між дорослими і дітьми (Побережна, 2008).

Зміст занять реалізується в процесі розвитку сприйняття, розуміння музичних образів і, по можливості, їх відтворення в певному виді діяльності. Вона передбачає ознайомлення дітей з понятійним апаратом музичного мистецтва і реалізується шляхом впровадження певних видів корекційної та розвиваючої роботи.

Основним завданням вихователя і музичного керівника сучасного закладу дошкільної освіти є розкриття музичних здібностей дітей не для того, щоб продемонструвати їх глядачам або глядачам, а розвинути особисті якості. Такий підхід базується на провідних принципах гуманної педагогіки: віра в можливості кожної дитини; розкриття його самобутньої природи; повага і підтвердження особливостей дітей.

Таким чином, ми з'ясували, що за допомогою музичної терапії можна моделювати емоції, допомагати збалансувати психоемоційний стан і поведінку дитини. Засоби казки допомагають зменшити почуття тривоги і невпевненості. Народна і дитяча музика дає відчуття безпеки. Розслабляючий ефект забезпечують ігри для розвитку дрібної моторики. Заспокійливим ефектом фігуруватимуть звуки природи. Рухлива дитина, завдяки сприйняттю музики, заспокоюється, а нерішуча і безконтактна дитина значно підвищить власний тонус, рівень бадьорості. Заняття з використанням музично-терапевтичних технологій дають багатий досвід спілкування, наповнюють життя радісними та яскравими враженнями.

Список використаних джерел

1. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 2. С. 9-12.
2. Шевчук А. С. Діти різні – методики варіативні. Педагогічні умови музичного розвитку дітей у різновіковій групі. *Дошкільне виховання*. К. : 2000. № 10. С. 12-14.

Фаустова Д. А.

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»*

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ КАРЛА ОРФА У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М.В. Чернявська

Основою музично-педагогічної концепції німецького композитора і педагога Карла Орфа є ідея активізації практичного навчання і виховання дітей через музикування, дієвість і творчість. Музичне мистецтво він розглядав як важливий засіб розвитку творчості дітей за умови системного його використання у взаємозв'язку з руховою активністю і мовою. Центральною постаттю у процесі виконавського мистецтва є особистість дитини, її безпосередня активність у музично-творчій діяльності, яка відбивається у процесі гри на дитячих музичних інструментах, співів, музично-ритмічної імпровізації тощо.

В умовах практичного елементарного музикування відбувається підвищення пізнавальних інтересів у дітей, накопичується сенсорний досвід, з'являється потреба у творчому відображенні власних ідей у галузі музичного мистецтва. Поєднання навичок слухового сприйняття, музично-ритмічних рухів і гри на дитячих музичних інструментах забезпечує також і розвиток музичного мислення, яке передбачає вміння планувати власну музичну діяльність відповідно до певних вказівок педагога, узгоджувати свої дії з іншими учасниками музичного процесу, здійснювати елементарний аналіз індивідуальної і колективної імпровізаційної роботи, орієнтуватися у засобах музичної виразності (Завалко, 2010).

Враховуючи те, що виконавська діяльність є підґрунтям для творчого розвитку, увага педагога має спрямовуватися на створення умов не тільки для навчання дітей, а й планомірного і поступового накопичення їхнього досвіду у напрямку творчого пізнання і особистісного практичного вияву в імпровізаційній діяльності під час музично-ритмічних вправ, танців, виконання пісень, театральної драматизації (Бойченко, 2011; Бойченко, 2012).

Елементарне музикування характеризується природним прагненням дитини до творчого самовираження у музичній діяльності через відтворення музичних звуків у взаємозв'язку зі словесною і музично-руховою активністю. І важливим у цьому процесі є ігровий характер діяльності, яка спрямовується на забезпечення радісного настрою від спілкування з музикою. За цих умов педагог постає у ролі партнера, який слідкує за ходом гри і спрямовує її завдяки діалогічній взаємодії з дітьми у потрібному напрямі.

Особливу увагу К. Орф надавав добору зручних і цікавих для дітей музичних інструментів з приємним звучанням, використання яких не потребує спеціальної підготовки, і які не заважають мовленнєво-руховій активності дітей. З цією метою ним було складено відповідний інструментарій, який має становити основу дитячого оркестру. Зокрема, К. Орфом рекомендовано

використовувати під час елементарного музикування наступні музичні інструменти: металофони, ксилофони, тарілочки, литаври, барабани, дитячі духові та струнні інструменти тощо. Педагог акцентував увагу на тому, щоб до гри в дитячому оркестрі залучали не тільки тих виконавців, у яких найкраще виходить музикувати, а й всі без винятку дітей. Виконуючи знайомі мелодії у різних варіаціях, дошкільнята пізнають особливості музичних інструментів, опановують засоби музичної виразності, експериментують у ході імпровізації не тільки з музичними звуками, а й з власними рухами і голосом. Як правило, процес імпровізації поступово переходить на наступні етапи – відпрацювання і демонстрація результатів попередньої роботи, що передбачає інсценізацію музичної театральної вистави, в якій поєднуються різні види творчої діяльності дітей (Шаповал, 2010).

Отже, використовуючи принципові положення музично-педагогічної концепції К. Орфа у системі музично-естетичного виховання в закладах дошкільної освіти, можна створити найсприятливіші умови для природнього самовираження дитини, для налагодження її комунікативного зв'язку з оточуючим світом і забезпечити невимушений творчий розвиток кожної особистості засобами музичного мистецтва, що є актуальним в умовах сьогодення і потребує адаптації цієї концепції у практиці сучасних ЗДО.

Список використаних джерел

1. Бойченко С. Мовленнєве музикування як засіб творчого розвитку дітей. *Музичний керівник*. 2011. №9. С. 9 – 14.
2. Бойченко С. Творче музикування: універсальний засіб прояву природньої музикальності дитини. *Музичний керівник*. 2012. №1. С. 23–30.
3. Завалко К.В. Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2010. С. 178–184.

4. Шаповал О. Упровадження концепції «елементарного музикування» Карла Орфа у систему музичного виховання дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №11. С. 57–66.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Алєйнікова Наталя Олександрівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Артьомова Аліна Вадимівна – магістрант спеціальності «Математика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Афанасенко Катерина Віталіївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Асєєва Ірина Валеріївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Бабашова Каріна Рашид Кизи – магістрант спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Балута Катерина Павлівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Барановська Марина Сергіївна – магістрант спеціальності «Природничі науки» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Безпала Анна Михайлівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Бірюкова Влада Володимирівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Борисенко Анна Олександрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Природничі науки)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Борюшкіна Оксана Володимирівна – к.соц.н., доцент кафедри ЮНЕСКО та соціального захисту Державного біотехнологічного університету

Бугаєнко Вікторія Вікторівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Бужин Оксана Вікторівна – аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ван Ціхуей – здобувач III освітньо-наукового рівня кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Вербовський Артем Юрійович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Візрякіна Олена Михайлівна – аспірантка спеціальності «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Войтенко Ольга Миколаївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Волобуєв Данило Андрійович – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Герасюта Ольга Борисівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Гиренко Ірина Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Гороховатська Тетяна Олександрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Грищенко Віталій Зореславович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Грідчина Анна Олександрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта (Історія, правознавство та суспільствознавчі дисципліни)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Гусак Ольга Віталіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта (Історія, правознавство та суспільствознавчі дисципліни)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Гур'єва Вікторія Вікторівна – здобувач спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дараган Людмила Олегівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дем'яник Діана Анатоліївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дегтяр Дар'я Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дорожко Анастасія Олександрівна – аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дурдиєв Ібраїм – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Єрмакова Олена Миколаївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Єрмишкіна Дарина Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Жук Анастасія Іванівна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Математика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Задесенець Катерина Вячеславівна – здобувач спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Заярна Вікторія Дмитрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Земліна Єва Романівна – магістрант спеціальності «Математика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Зінчук Діана Миколаївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Зуб Аліна Миколаївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Зубрилов Артем Володимирович – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» (Олігофренопедагогіка) Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ісмайлова Гулшїрін – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кайгородцева Богдана Олександрівна – аспірантка спеціальності 035 Філологія (Російська література) Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кісіль Ганна Віталіївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кожуріна Катерина Володимирівна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Козачок Євгенія Миколаївна – магістрант спеціальності «Дошкільна освіта. Менджмент» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Корнієць Катерина Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Коц Сюзанна Миколаївна – к.б.н., доцент кафедри анатомії та фізіології людини імені Я.Р. Синельникова Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кривенець Євгеній Сергійович – магістрант спеціальності «Економіка» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Курганова Галина – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Кушина Данило Артемович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Мова і література (російська))» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Лантінова Анастасія Юріївна – здобувач спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Литвин Олексій Віталійович – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Лугова Марія Сергіївна – аспірантка кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Луцик Олена Анатоліївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Майстрюк Ірина Сергіївна – аспірантка спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Макаров Ніна Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Матей Юлія Федорівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Історія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Мелешенко Маргарита Олександрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Мелешко Юлія Олександрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Мирзак Анна Сергіївна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Природничі науки» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Москальова Анастасія Олександрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Історія, правознавство та суспільствознавчі дисципліни)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Мусієнко Антон Володимирович – аспірант спеціальності «Фізична культура і спорт» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Нарожна Руслана Вікторівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Нестеренко Вадим Вадимович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Історія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Нечитайло Ірина Сергіївна – доктор соціологічних наук, доцент, професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ

Ніколаєнко Олена Миколаївна – директор Харківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №56 Харківської міської ради Харківської області, вчитель математики

Овсюк Дар'я Ростиславівна – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, інноваційні технології» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Одерій Ангеліна Олександрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Онищенко Інна Вікторівна – бакалавр спеціальності «Психологія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Осадчий Валерій Олексійович – магістрант спеціальності «Середня освіта. Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Плешакова Марія Андріївна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Математика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Потапова Тетяна Вячеславівна – магістрант спеціальності «Математика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Потапова Тетяна Вячеславівна – магістрант спеціальності «Фізика» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Проскурін Іван Андрійович – аспірант кафедри світової літератури та слов'янських мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Проскурня Маргарита Віталіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Соціологія» Державного біотехнологічного університету

Рижик Тетяна Володимирівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Історія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Різніченко Леся Сергіївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Романенко Антоніна Василівна – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ростовцева Наталія Сергіївна – магістрант спеціальності «Образотворче мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Руденко Лариса Василівна – магістрант спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сагіна Юлія Володимирівна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Образотворче мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Семенчук Катерина - здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сєрік Олена Олександрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта. Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Синящок Вікторія Сергіївна – магістрант спеціальності «Дошкільна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сириця Дмитро Русланович – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сіра Ірина Тихонівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сльота Альона Дмитрівна – здобувач спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Совик Ірина Вволодимирівна – здобувач спеціальності «Образотворче мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Сокоцька Олена Олександрівна – магістрант спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Сопельняк Анастасія Сергіївна – аспірантка спеціальності 032 «Історія та археологія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Спузяк Вікторія Борисівна – старший викладач кафедри циклічних видів спорту Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Телетник Тетяна Юріївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Товкайло Карина Сергіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Токар Марія Григорівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Толкунова Марина Павлівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Толстой Олександр Андрійович – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Торумова Язгул – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Трубнікова Дар'я Олександрівна – аспірантка спеціальності «015 Професійна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Турчинова Аліна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Природничі науки)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Тютюнник Олена Миколаївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Харківського національного університету внутрішніх справ

Удовик Тетяна Геннадіївна – магістрант спеціальності «Природничі науки» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Фаустова Діана Анатоліївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Фідяєва Тетяна Сергіївна – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Хмелевська Олена Юріївна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Хоменко Влада Валеріївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Середня освіта. Історія, правознавство та суспільствознавчі дисципліни» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Хомік Еліна Дмитрівна – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Хомініч Ольга Григорівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Хроль Олександра Сергіївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Целуйко Анна Олександрівна – магістрант спеціальності «014. Середня освіта. Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Цигульов Павло Володимирович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Цимбалюк Жанна Олексіївна – канд. фіз. вих. і с., доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Цицхвая Валерія Максимівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Історія)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Цілуйко Олександра Олександрівна – здобувач спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Чернявська Анна Юріївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Музичне мистецтво» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Чубукіна Марина Валеріївна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Чуприна Іван Васильович – магістрант спеціальності «Середня освіта (Математика)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Шебаліна Олена Олександрівна – магістрант спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Шкатова Ольга Валентинівна – магістрант спеціальності «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Юлдашов Равшан Назарович – магістрант спеціальності «Економіка» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Явтушенко Анна Сергіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (Історія, правознавство та суспільствознавчі дисципліни)» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ямпольська Анжеліка Владиславівна – магістрант спеціальності «Логопедія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ян Ян – здобувач III освітньо-наукового рівня кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Ярошенко Ольга Володимирівна – магістрант спеціальності «Історія» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Наукове видання

***ВІСНИК
СКОВОРОДИНІВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ
МОЛОДИХ УЧЕНИХ***

Збірник наукових праць

Відповідальний за випуск:

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

Юрій Бойчук

Видається в електронному вигляді

*Відповідальність за дотримання вимог академічної
добросовісності, зміст, стилістику, орфографію та пунктуацію
несуть автори статей*

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди.
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

