

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут
Кафедра педагогіки і психології

LOGOS

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ

Випуск III

Івано-Франківськ
«НАІР»
2020

УДК 378.18:001:08

ББК 74.580.268

Л 69

Logos: збірник наукових праць студентів. Випуск III / уклад. О. І. Поясик, М. П. Ковальчук. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 132 с.

Збірник присвячено питанням вдосконалення початкової школи, вивченню важливих аспектів лінгвістичних та літературознавчих досліджень, здобуткам сучасної психологічної науки, проблемам фізичного розвитку учнівської молоді.

Видання орієнтоване на студентів педагогічних та філологічних спеціальностей, вихователів ДНЗ, учителів загальноосвітніх шкіл та всіх, хто цікавиться тенденціями сучасних психолого-педагогічних та філологічних досліджень.

Редакційна колегія:

Лапно В.В. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Микитюк Г.Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Відповідальність за достовірність фактів, викладених у матеріалах, несуть автори.

Друкується за рішенням вченої ради Коломийського навчально-наукового інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 7 від 22 травня 2020 року).

З М І С Т

Бакун Світлана. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації позакласної виховної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми	5
Бірчак Анастасія. Проблеми інтеграції змісту освіти: історичний аспект	10
Жовтанецький Олексій. Мовні засоби вираження іронії в романі Юрія Андруховича «Московіада»	15
Каюк Ірина. Формування навичок виразного читання в початковій школі (на прикладі вивчення малих фольклорних жанрів).....	20
Козланюк Тарас. Особливості використання діалектизмів у повісті М.Коцюбинського «Тіні забутих предків»	26
Колаєць Аліна. Організація групової навчальної діяльності у початковій школі.....	34
Коляда Наталія. Методика проведення уроків позакласного читання в початкових класах	40
Кузьмин Віра. Назви продуктів харчування у говірці селища Ланчин: лінгвогеографічний аспект	48
Марціновська Тетяна. Інтеграція в навчальному процесі початкової школи	56
Морочило Ольга. Національне виховання молодших школярів засобами народної педагогіки.....	61
Москалюк Адрій. Лексеми-субстантиви у в'язничному жаргоні	69
Олексюк Іван. Вплив рухливих ігор і забав на розвиток координаційних здібностей молодших школярів.....	76

Павлюк Юлія. Особливості застосування проблемного навчання в умовах початкової школи	80
Перегінець Вікторія. «Тема булінгу в українській літературі кінця ХІХ – початку ХХ ст.» і методика її інтерпретації на уроках української літератури в школі».....	91
Савчин Оксана. Психолого-педагогічні особливості педагогіки співробітництва у початковій школі	96
Скрипник Роксолана. Жіноча екзистенція українського світу в романі Оксани Забужко «Польові дослідження з українського сексу»	103
Сидорук Інна. Характеристика дидактичної гри як методу навчання.....	107
Томенчук Оксана. Жаргонна лексика у художній прозі Люко Дашвар (на матеріалі роману «Село не люди»).....	113
Фешак Юлія. Організаційно-педагогічні засади освітнього процесу в інклюзивному класі.....	118
Шмид Вікторія. Особливості дитячо-батьківських відносин у сім'ях трудових мігрантів	127
Якубовська Романа. Використання засобів наочності на уроках у початковій школі	131

Бакун Світлана

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ
ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ
ДІТЬМИ**

В Україні проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями набула актуальності лише в останнє десятиліття. Однак, незважаючи на це, сьогодні вона набуває все більшої актуальності, про що свідчать і дисертаційні дослідження у цій сфері. На жаль, їх ще не так багато, однак той факт, що цією проблемою зацікавилися науковці, свідчить про зростаючу увагу держави до питань навчання й виховання обдарованих дітей і молоді

Проблема виховання обдарованої дитини існує стільки, скільки існує сама педагогіка. У певні періоди людської історії вона диктувалася прагненням панівної верхівки суспільства повністю нівелювати особистість, перетворити цілі народи на слухняних маріонеток. В інші епохи в плеканні неповторної індивідуальності вбачали сенс педагогічної діяльності, перспективу поступу держав і людства в цілому. Кризові, застійні явища в українському суспільстві сьогодні, як і завжди в подібні історичні періоди, породжують попит на обдаровану особистість, котра нестандартно мислить, наділена сильною волею й колосальною працездатністю.

Питання обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист і підтримку талантів.

Закон України «Про освіту» передбачає з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об'єднань [2].

Українська дослідниця Н.М. Завгородня в роботі «Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» зазначає, що успішне вирішення завдань навчання й виховання обдарованих дітей безпосередньо пов'язане з проблемою вдосконалення підготовки вчителів, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [1, с.134].

Найбільш обдарованим дітям держава надає підтримку й заохочує їх (виділяє стипендії, направляє на навчання й стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх центрів).

Робота з інтелектуально обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям. Варто відзначити, що підготовку майбутніх учителів до організації позакласної навчально-виховної роботи у закладах вищої освіти включає такі етапи:

Ознайомлення студентів на лекціях з теорії навчання, теорії виховання з основними формами позакласної навчально-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку. Конкретизація тих форм, які сприяють розвитку здібностей обдарованих дітей.

На практичних заняттях ґрунтовне опрацювання і дослідження форм позаурочної навчально-виховної роботи з використанням ігрових методів навчання (про які говорилось раніше).

Впровадження на педагогічній практиці теоретичних знань з даної проблеми.

На наш погляд, варто розрізняти позакласні навчальні і виховні форми роботи з обдарованими дітьми, хоча чіткої розмежованості між ними немає. Адже до позакласних форм навчання, які сприяють розвиткові здібностей дітей, відносимо наукові об'єднання, фестивалі, конкурси, факультативи, гуртки.

Завдання позаурочних форм навчання – розширення умов для розвитку інтелектуальних можливостей вихованців, задоволення їх пізнавальних інтересів і схильностей. Робота з інтелектуально обдарованими дітьми в позаурочний час в загальноосвітній школі здійснюється через участь у наукових товариствах. Діти, в яких домінує мовний інтелект, можуть об'єднуватися в літературно-художні об'єднання (наприклад, «Червона квіточка»). Мета такого об'єднання – сприяти формуванню духовної культури через реалізацію творчого «Я» обдарованої дитини за допомогою художнього слова та образотворчого мистецтва. Завдання такого об'єднання – не тільки вдосконалення навичок літературної творчості учнів, а й прищеплення любові до художнього слова, орієнтація на кращі зразки високого мистецтва.

Літературно-художні об'єднання складаються із секцій:

- літературної (об'єднує юних поетів, прозаїків, драматургів);
- образотворчого мистецтва (об'єднує юних художників);
- технічного забезпечення (діти, працюють з комп'ютерами).

Один раз у рік об'єднання випускає літературно-художній альманах, де друкуються найкращі твори його учасників. Ще однією формою позашкільної роботи з інтелектуально обдарованими дітьми є проведення фестивалів. Вислів «дитяче кіно» нікого не здивує. Звісно, дорослі сценаристи пишуть сценарії, дорослі режисери знімають кіно, дорослі актори грають дорослі ролі, а ролі дітей можуть виконувати самі діти. Але це доросле кіно для дітей. А існує справжнє «дитяче кіно». Дивина його в тому, що знімають його самі діти. Вони є і сценаристами, і режисерами, і операторами, і акторами.

На думку сучасних польських дослідників, проблема виявлення й навчання обдарованих дітей і молоді головним чином є соціальнопедагогічною, що потребує пошуку нових підходів до організації їх навчання й побудови нового змісту освіти. Так, Е. Лодзінська зазначає, що у практиці навчання й виховання молоді ця проблема набуває дидактичного й методичного аспектів, оскільки вимагає психолого-педагогічного обґрунтування технологій навчання і виховання обдарованих дітей і молоді, а також побудови відповідних методичних систем, що враховували б особливості психічного розвитку і своєрідність мислення таких учнів [1, с. 134].

З обдарованими дітьми конкурси: Міжнародний конкурс дитячого малюнка «Права дитини в демократичній Україні», «Дзвони Чорнобиля»; Міжнародний конкурс «Танцюючий дельфін».

Факультативні заняття об'єднують інтелектуально обдарованих учнів за інтересами і спрямовані на поглиблення знань з певних дисциплін або наукових проблем. Ці заняття проводяться з групою не менше 15 учнів з періодичністю, яка визначається робочим планом. З кожного факультативу розробляються навчальні програми.

З погляду освітніх завдань виділяють такі види факультативів: з поглибленого вивчення навчальних дисциплін, з вивчення додаткових дисциплін (психології, іноземної мови та ін.), з вивчення додаткової дисципліни професійної спрямованості (програмування, обслуговування комп'ютерної техніки та ін.), міжпредметні факультативи. Одночасно кожен вид факультативних занять може бути теоретичним, практичним чи комбінованим.

Факультативні заняття можуть проводитись безпосередньо в класних кімнатах, музеях, на виробництві, в науково-дослідних центрах, вищих навчальних закладах тощо учителями шкіл або працівниками підприємств, закладів культури, науки [3, с. 176].

Відповідно до вимог часу, соціального замовлення, інтересів дітей удосконалюються існуючі і розробляються нові програми гуртків. Предметні гуртки спрямовані на задоволення пізнавальних інтересів обдарованих учнів, розвиток їх інтелекту. У роботі гуртків обдаровані учні беруть участь виключно на добровільних засадах. Це можуть бути вихованці паралельних класів або учні, близькі за освітнім рівнем. Керівництво гуртками здійснюють безпосередньо учителі або фахівці підприємств, наукових чи мистецьких колективів. Гуртки працюють за авторськими планами, які затверджуються педагогічною радою школи. Результатами діяльності гуртківців можуть бути виставки, альбоми, стінні газети, тематичні журнали, усні журнали, колективні звіти перед учнями і батьками, участь у предметних олімпіадах.

Отже, проведення навчальних занять із педагогічних дисциплін студентів треба ознайомити із індивідуальними формами позакласної роботи з обдарованими дітьми. Вони передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу. Вчителі повинні послідовно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять.

Література:

1. Наукові підходи до визначення готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання обдарованих учнів.
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3225/2/Klymeniuk.pdf>
2. Навчання обдарованих учнів.
URL: <http://www.horting.org.ua/node/1433>
3. Позаурочні форми навчання. URL:
<https://studfile.net/preview/5186436/page:4/>

Бірчак Анастасія
*студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.*

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Головним завданням освіти є підготовка молодого покоління до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

У сучасній психолого-педагогічній науці активно здійснюються дослідження з проблем інтеграції навчання. Ідея педагогічної інтеграції, на думку дослідників, не є новим явищем у вітчизняній педагогіці. Слід згадати створений К. Ушинським синтетичний метод навчання грамоти, уроки мислення в природі В. Сухомлинського, уроки мистецтва Д. Ковалевського та Б. Юсова, педагогічну теорію співробітництва Ш. Амонашвілі, що побудована на засадах інтеграції, вчення про інтеграцію І. Бехаяк необхідний дидактичний засіб.

Історичний шлях розвитку інтеграції поділяється на два періоди:

1. Виділення категорії «інтеграція» з науки і філософії.
2. Формування концепції «Інтеграція».

Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я.-А. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися утакому ж взаємозв'язку» [1, с. 2].

Його наступником був Й.-Г. Песталоцці. У його творі «Лінгард і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання.

Німецький вчений і педагог И.Ф. Герbart виділив основні етапи навчання XVII століття:

- 1) ясність (зрозумілість);
- 2) асоціація;
- 3) система (інтеграція)-можливість самостійно скласти картину світу.

У XIX столітті К.Д. Ушинський зробив найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів. Він розробив модель, структуру, напрямки інтеграції. Інтеграцією письма читання вченому вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Перші практичні спроби створення системної освіти на проблемно-комплексній інтегрованій основі були зроблені Д. Дьюї, С. Шацьким. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо загальної проблеми.

Другий період припадає на XX століття. Вчені російської школи Каптерев, Блонський заперечували багатопредметність у школі. Вони розмежували інтеграцію і міжпредметні зв'язки. На початку XX століття з'являється «Концепція праці». Головна ідея її – навчити працювати, комплексно підходячи до навчання. У 1907 році виникає «Концепція зв'язку з мистецтвом».

Всередині XX століття з усіх можливих концепцій виділено такі напрямки інтеграції:

- 1) інтеграція на основі
- 2) інтеграція на основі взаємозв'язку загального і спеціального;
- 3) інтеграція на основі мистецтва та культурознавства;
- 4) інтеграція на основі центрів за інтересами.

Питання комплексності в історії освіти України XX ст. у 20-ті вивчали Г. Іваниця, О. Музиченко, Я. Чепіга та ін.

Перша концепція комплексності розроблена відомим педагогом-україністом Григорієм Іваницею. Від самого початку поширення ідей комплексності вчений відгукнувся працею «Комплексний метод» (1923), де розглянув його як один з важливих чинників будівництва нової школи. Як і

всі українські педагоги того часу, він бачив нову школу як трудову й демократичну, в роботі якої брали участь найширші верстви населення. Під комплексністю автор розуміє «активно-комплексне навчання», підкреслюючи підхід до навчального матеріалу та характер його засвоєння.

За комплексного підходу навчальний процес має проходити три етапи: 1) спостереження над матеріалом, що вивчається; 2) вивчення й систематизація, аналіз навчального матеріалу; 3) виявлення наслідків проведеної роботи.

Педагог розрізняє три підходи до організації навчального матеріалу – предметний, комплексний і проектний [2].

Значне місце в історії розвитку української дидактики посідає відомий київський педагог, професор Олександр Музиченко. Він вперше у вітчизняній педагогіці висунув свою концепцію комплексності, яку поділяв з творчістю таких педагогів, як М. Корф, М. Бунаков, В. Вахтеров, які ще у XIX ст., розробляючи предметні уроки, поступово переходили до інтегрування.

Під комплексністю вчений розуміє «активне переживання дітьми миттєвостей, їхнє захоплення невеликим відрізком дійсності». Проблему комплексного підходу в навчанні він ставить як загальнопедагогічну, вбачає в ньому не лише метод, не лише особливий відбір змісту освіти, а й засіб, що організує, об'єднує все шкільне життя, засіб, покликаний перетворити школу в центр організованого впливу на суспільне середовище.

Отже, комплекс як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю» має три етапи розвитку: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміни. Це намагання через комплексну побудову навчально-виховного процесу в школі вплинути на середовище й перетворити його у напрямі, що визначався в дусі часу: класова школа має виховувати свідомих учасників класової боротьби [2].

В дидактико-методичній розробці ідей комплексності Україна має в особі О. Музиченка яскравого представника індивідуалістичної педагогіки з

установкою на емоційне пізнання й самобутній розвиток дитини лише на основі комплексного підходу до навчання й виховання.

Розглядаючи розвиток ідей комплексності в Україні, не можна обминути позицію Якова Чепіги. З питання комплексного підходу, комплексного навчання Я. Чепіга опублікував серію статей у газеті «Народний учитель», де давав методичні поради учителям, як працювати над комплексними темами. Але він вважав, що такий підхід не може виступати єдиним методом навчання й виховання. Він був прихильником трудового методу стверджував, що єдиним методом у трудовому вихованні може бути той, що базує всю свою педагогічну працю на психології дитини, на трьох основних елементах природного навчання – «хотіння», «обмірковування», «дії». А оскільки трудовий метод складається з цих елементів, його можна визнати як єдиний у здобуванні знань і взагалі розвитку дитини. Учений протиставляв комплексні знання, уміння й навички, вважав, що комплексність необхідно підпорядкувати ідеї систематичного засвоєння знань [1, с. 3].

Наприкінці 20-х років фактично закінчився етап розповсюдження комплексності в Україні – вона поступово була замінена на комплексно-проектну (з 1930 р.), згодом – проектну (1931 р.), які також швидко зникли у зв'язку з постановами ЦК ВКП(б) 1931 і 1932 рр., коли Наркомосом були розроблені стабільні програми за предметною основою, що давали чітко окреслене коло систематичних знань. Але до початку 30-х років комплексна система ще продовжувала відігравати провідну, а потім і значну роль [1, с. 3].

У січні 1930 р. Державний науково-методичний комітет затвердив новий проект комплексних програм, скоригований постановами липневого пленуму ЦК ВКП(б) 1929 р., що вимагали «чіткої ідеологічної лінії щодо соціалістичного виховання й перевиховання мас». Комплексне навчання за такими програмами підлягало значному перегляду. Вносились такі теми, як колективізація, культурна революція, загострення класової боротьби. Незабаром вони стали провідними ідеями комплексів. У директивних матеріалах недвозначно говорилось, що «педагогічний процес є процес

організації громадських форм класової поведінки людей. В епоху соціалістичної реконструкції мета процесу – ще вище підносити прапор класової боротьби для соціалістичного наступу й знищення капіталістичних елементів» [1, с. 3].

Свій розвиток ідеї інтеграції одержали у 60-х рр. ХХ ст., коли В. О. Сухомлинський проводив «уроки мислення в природі». Це один з найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності з однією метою [1, с. 3].

Сьогодні ідея інтеграції змісту навчання приваблює багатьох учених і вчителів у нашій країні й за кордоном. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Таке її розуміння дозволило науковцям висунути нову освітню парадигму.

Інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно-зорієнтований підхід до навчання. Інтегрований урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу учнів, такий урок дає можливість підводити дітей до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки.

Література:

1. Способи інтеграції змісту початкового навчання URL: <https://topref.ru/referat/123401/3.html>
2. Способи інтеграції змісту початкового навчання. URL: <http://www.refsua.com/referat-8014-3.html>

Жовтанецький Олексій

студент 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.філол.н., доц. Ковальчук М.П.

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІРОНІЇ

В РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «МОСКОВІАДА»

Юрій Андрухович, письменник, добре знаний не лише в Україні, а поза її межами, посідає досить помітне місце в сучасному літературному процесі. Його творчість розглядається в контексті явища українського постмодернізму, причому рецепція Андруховича українською літературною критикою є доволі різнобічною: творчий доробок письменника досліджується як феномен «карнавальної» прози, з точки зору постколоніальної та гендерної критики, в аспекті пошуку індивідуальної та національної ідентичності.

Є засновником поетичної групи Бу-Ба-Бу, яка одною з перших почала відновлювати в українській літературі карнавальні та буфонадні традиції, продемонструвала успішний приклад творення соціокультурного міту.

В своїх творах Юрій Андрухович майстерно використовує гумор та іронію.

Іронія (дав.-гр. εἰρωνεία – лукавство, глузування, прихований гумор) – художній троп, який виражає глузливо-критичне ставлення митця до предмета зображення [5, с.230]. Це явище було об'єктом різноманітних досліджень як у літературознавчому, так і в мовознавчому контексті [див. 2; 3; 4 та ін.].

Мета іронії – не смішити, не розважати, а навпаки, підкреслити усю серйозність, а іноді навіть, трагічність становища і ситуації. Іронія в творі може відноситись до окремих персонажів; письменники часто

використовують її для створення характеру. Через іронію можна передати авторське судження про дійсність в цілому. В такому випадку принцип іронії стає стрижневим, на ньому будується повністю твір.

Як відомо, іронія може поділятися на певні різновиди:

1. Класична іронія
2. Романтична іронія
3. Космічна іронія
4. Вербальна іронія
5. Ситуаційна іронія
6. Драматична іронія та трагічна іронія

Особлива заслуга в осмисленні іронії в художній практиці належать Тарасу Шевченку. У нього вона спрямована не до суб'єкта, а до об'єкта. Насмішка не заповнює остаточно її зміст.

Іроніст – це сумна людина, бо обставини буття України трагічні. Т. Шевченко створив геніальні іронічні рядки, що стали афоризмом:

*«Од молдованина до фінна
На всіх язиках все мовчить,
Бо благоденствує!»*

Його іронія перетворюється на засіб звинувачення антигуманних суспільних явищ тогочасної імперської Росії.

Франкову іронію можна назвати холодною, крижаною. Проте іронічний автор у творах І. Франка – не апатик, якому все байдуже. Письменник використовує апатію як маску, засіб розвінчення потворного.

Українська література XX ст. (М. Хвильовий, В. Еллан (Блакитний), Остап Вишня, М. Куліш, П. Загребельний, Є. Дудар, Олег Черногуз, Ю. Андрухович) розвиває іронію характерну для літератури XIX ст., так звану «епічну іронію» (Т. Манн). Іронія як «об'єктивна суб'єктивність» виявляється в романах «Левине серце», «Гола душа» П. Загребельного; «Позичений чоловік», «Парад планет» Є. Гуцала, «Аристократ із Вапнярки», «Перетендент на папаху» О. Черногуза, у творах

Ю. Андруховича, Є. Дударя. Іронія є часто єдиною формою вільного погляду на світ і героя.

Одним із непересічних явищ у сучасній українській літературі, зокрема в контексті наявності численних засобів іронії є роман Юрія Андруховича «Московіада». Розглянемо яскраві приклади цього мовно-художнього явища, використані в творі.

Єврей за стіною – це живе і дошкульне нагадування тобі, скурвий сину, що ти також мав би щось робити – купувати "колготки", писати вірші. Натомість лежиш у ліжку і вкотре вивчаєш портрет диктатора Петрушевича, а орієнтальна музика за стіною робиться дедалі пристраснішою та одноманітнішою, вона тече, як вода в ариках, зрештою, це великий похід з верблюдами і слонами, бавовникові плантації, блюз для конопляної мафії [1, с.1].

В цьому фрагменті автор висміює зайву метушливість євреїв і картає себе, з гумором використовуючи засоби порівняння.

У нерозривній діалектичній єдності з голосами перебувають і запахи – букет гуртожитського сміттєпроводу, перегарів і сперми. Шиплять пательні, брязкають відра, ключі, гунають двері, бо, зрештою, сьогодні субота, і лекцій нема, і жодне падло не змусить мене робити щось таке, чого я не схочу. І пішли вони всі [1, с.1].

Тут автор використовує порівняння умов проживання, а їх своєрідна діалектична єдність передає відповідні гумористичні відчуття за допомогою метафор.

Потрапити до Москви на цілих два роки! Потрапити до Москви, де, безсумнівно, нарешті помітять і вознесуть! Потрапити до Москви, аби лишитися в ній навіки! Бути в ній похованою (кремованою!). Потрапити до Москви, де генералів, секретарів, іноземців, патріотів, екстрасенсів – як гівна! А головне – повно бананів! [1, с.1.]

А в цих рядках автор за допомогою порівнянь та метафор гостро висміює Москву з усією її так званою привабливістю.

Кривлячись і відпльовуючись, і самого себе люто ненавидячи, згадуєш отой сон, поки вимучуєш на підлозі свої силові вправи. Це ж треба так продаватися! Безпардонно, нахабно, цинічно. "Надайте мені стипендію, Ваша Суверенносте, надайте мені ста...". Яке підле й нище лакейство духу, яка внутрішня проституйованість! [1, с. 2.]

Як бачимо, в цьому епізоді автор за допомогою порівнянь та метафор гостро висміює себе, свої людські вади та слабкість духу.

Ліфти – це особлива нагода для гуртожитського населення повимахуватись і повернути яку-небудь оригінальну річ. Про те, Що чечени любляють у ньому нищити своїх ворогів, відомо всім, з районною лягавкою включно. Про те, що троє рецидивістів, з яких один – студент поетичного семінару, а другий – Духовної семінарії, відпірхали в ньому здібну початкуючу Драматургиню з Новокузнецька, відомо теж усім, за винятком районної лягавки. [1, с.2.]

В цих рядках автор за допомогою порівнянь та метафор висміює та передає атмосферу, побут та звичаї гуртожитського та московського життя.

Перший поверх – це іграшки. Точніше, відсутність іграшок. З усього можливого асортименту, з усього світу чарівних фантазій, з усього паралельного і казкового піднебесся існує тільки складаний паперовий голуб, яким забиті усі відділи. Тисячі, сотні тисяч, мільйони складаних паперових голубів! [1, с.17.]

В цьому фрагменті автор використовуючи метафори висміює скрутне матеріальне становище держави та загальний занепад.

Розмова з агентом КДБ

— Я трохи покурю тут у вас, нічого? – ввічливо поцікавився.

— Почуйте себе, як удома, – порадив ти. Він щиро зареготався.

— Завжди цінував ваш тонкий, дещо недобрый, чорний гумор. Ці натяки, ці узагальнення, ці несподівані паралелі й метафори! От і зараз ви не просто вжили традиційний вислів "як удома" стосовно до – сміх казати – клітки. Мені здається, що таким чином ви насамперед висміяли всю нашу

соціалістичну батьківщину. Чи не так, Вільгельмовичу? – він фанатично зотягнувся димом.

— Звичайно, – кивнув головою ти. – Але це тільки між нами, – додав пошепки. – Більше нікому про це не кажіть. [1, с.21.]

В цьому уривку автор сам описує як за допомогою несподіваних паралелей і метафор головний герой іронізує своє становище та піднімає насміх «Всю соціалістичну батьківщину»

Таким чином, іронія займає досить помітне місце у творчості Юрія Андруховича загалом і в романі «Московіада» зокрема. Вона виступає важливим засобом створення яскравих образів. Зокрема, часто іронія є одним із інструментів кепкування автора над самим собою (а оповідь ведеться від першої особи). Він гостро висміює негативні явища, які зароджуються в тогочасному пострадянському суспільстві (період перебудови, а саме розвал СРСР), а також окрема негативні людські якості й риси. Найбільш поширеними засобами іронії: порівняння, метафори, влучні епітети.

Формат запропонованої розвідки не дає можливості максимально описати засоби іронії, використані в романі «Московіада». Вважаємо, що такий напрям дослідження творчості Юрія Андруховича та інших письменників сучасності є перспективним з погляду мовознавчого аналізу.

Література:

1. Андрухович Юрій. Московіада: роман. Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14241>
2. Калита О. Засоби іронії в малій прозі (кінець ХХ – початок ХХІ століття): монографія. К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 238 с.
3. Пивоев В. М. Ирония как феномен культуры. Петрозаводск: Изд-во Петр.ГУ, 2000. 106 с.
4. Семків Р. А. Іронічна структура: Типи іронії в художній літературі. К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. 136 с.
5. Тараненко О. Іронія. *Українська мова: енциклопедія* / [редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. К.: «Укр. енцикл.», 2000. С. 230-231.

Каюк Ірина

студентка 4 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: к.філол.н., доц. Ковальчук М. П.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ

В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(на прикладі вивчення малих фольклорних жанрів)

Навчання дітей правильного, швидкого, усвідомленого, виразного читання на сьогодні є одним із найважливіших завдань початкової освіти. І це завдання надзвичайно актуальна, тому що читання відіграє величезну роль в освіті, вихованні та розвитку людини. Читання - це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самого себе. Читання – це і те, чому навчають молодших школярів, завдяки чому їх виховують і розвивають. Уміння і навички читання формуються не тільки як найважливіший вид мовної та розумової діяльності, але і як складний комплекс умінь і навичок, має навчальний характер, використовувааний учнями при вивченні всіх навчальних предметів, у всіх випадках позакласної та позашкільної життя. Отже, необхідна, систематична, цілеспрямована робота над розвитком і вдосконаленням навичок швидкого, усвідомленого читання від класу до класу.

Виразне читання – це мистецтво відтворення думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичено твір. Але художнє читання – це теж майстерність відтворення змісту твору зі сцени.

Виразне читання – це мистецтво відтворення в живому слові думок і почуттів (якими насичений художній твір), а також наміру виконавця і його ставлення до виконуваного твору. Для визначення цього мистецтва

користуються також термінами художнє читання, декламація (можна вживати ці терміни як синонімічні).

Структура уроків виразного читання

Готуючи учнів до уроку виразного читання, треба пропонувати їм переписати текст твору (уривок) у робочий зошит (через рядок, залишаючи місце для позначок). 2.2 Поняття виразного читання і техніки мовлення

Уміння читати не приходить само собою. Його треба розвивати вміло і послідовно. Найбільш доступною для дітей формою сприйняття художнього твору є слухання виразного читання.

Вчений-педагог М. А. Рибникова вважала, що «виразно читання - це ... перша і основна форма конкретного, наочного навчання літературі ...». (22)

Виразне читання - можливість проникнути в саму суть твору, вчитися розуміти внутрішній світ героїв. Воно поглиблює розуміння дітьми виразних засобів усного мовлення, її краси й музичності, служить зразком для учнів.

Основний принцип виразного читання – проникнення в ідейний і художній сенс читаного.

Виразне читання – одна із сторін навички читання. Читання, яке правильно передає ідейний зміст твору, його образи. Ознаки виразного читання:

2) вміння дотримуватися паузи та логічні наголоси, передають задум автора;

3) уміння дотримуватися інтонації питання, затвердження, а також надавати голосу потрібні емоційні забарвлення;

4) хороша дикція, ясне, чітке вимовлення звуків, достатня гучність, темп. (30)

Виразність – важлива вимога, що пред'являється до читання учнів початкових класів. Ми називаємо виразним таке гучне читання, в процесі якого читає з достатньою ясністю висловлює думки і почуття, вкладені автором у твір. Прочитати текст виразно, значить:

1) розкрити характерні особливості образів, картин, зображених у ньому

- 2) показати ставлення автора до подій, до вчинків героїв;
- 3) передати основну емоційну тональність, притаманну твору.

Програма початкових класів вимагає від учнів елементарних засобів виразності: дотримання пауз, логічного наголосу, вірною інтонаційної забарвлення. До цього треба додати, що основою виразного читання дітей є прагнення найбільш ясно висловити своє розуміння до прочитаного.

Великий вплив на учнів надає виразне читання вчителя. Чим виразніше прочитав учитель, тим глибше і стійкіше враження, що залишився у свідомості юних слухачів, і свідоміше подальша робота з аналізу прочитаного. Читання вчителя доставляє дітям естетичну радість, розкриваючи благородство морального обличчя героя, викликаючи глибокі емоційні переживання – «вправи в моральному відчутті», як називав їх К. Д. Ушинський. Спостерігаючи зразкове читання вчителя, учні прагнуть і самі при читанні розкривати свої ставлення до прочитаного всіма доступними їм засобами.

Головною умовою, що забезпечує виразність читання, є свідоме сприйняття тексту учнями. Природною, правильною виразності можна досягти лише на основі вдумливого читання і досить глибокого аналізу образів твору. Навчання виразного читання - одне з головних завдань початкового навчання молодших школярів. Уміння виразно говорити і читати формується протягом усіх чотирьох років початкового навчання. вихідним моментом навчання виразності мовлення та читання є жива, розмовна мова. Розвиваючи звукову сторону мовлення дітей, ми тим самим вдосконалюємо виразність їх читання . Різниця полягає в тому, що в мові відображається задум, намір мовця і конструюється власне висловлювання, а при читанні передається «чужий» текст, складений автором (письменником, поетом) і перш ніж прочитати твір виразно, треба попередньо вивчити його, зрозуміти зміст (ідею і задум письменника) і тільки після цього піднести слухачеві, прийом вимовити текст вголос так, щоб він дійшов до слухача і естетично впливав на нього.

Величезна і пізнавальне значення літератури в школі. Але вміння читати не приходить само собою. Його треба розвивати вміло і послідовно.

Першою, найбільш доступною для дітей формою сприйняття художнього твору є слухання виразного читання і розповідання вчителя. «Виразне читання» базується на знаннях, вміннях і навичках, придбаних учнями при вивченні рідної мови та літератури. Вивчення цих предметів – основа для формування якостей мови.

М.А. Рибнікова вважала, що «виразне читання – це перша і основна форма конкретного наочного навчання літературі В» [23, с.213].

Виразне читання – це втілення літературно-художнього твору звучала промови.

Говорити виразно – значить вибирати слова образні, тобто слова, викликають діяльність уяви, внутрішнє бачення та емоційну оцінку зображуваної картини, події, діючої особи. Правильно висловлювати свої думки і почуття – значить строго дотримуватися норм літературної мови.

Для виразного прочитання літературного тексту необхідно, щоб читач сам захопився твором, полюбив і глибоко зрозумів його. Робота над виразним читанням твори проходить кілька етапів:

Перший етап – підготовка слухачів до сприйняття твору, звана вступним заняттям. Зміст і обсяг цього заняття залежить від характеру твору. Чим ближче твір слухачам, тим зрозуміліше, тим менше буде ця вступна частина, а чим важче для них розуміння, тим довший буває підготовка до слухання. Коли вчитель сам готується до читання, вступний етап не зникає. Готуючись до виразного читання, вчитель прагне глибоко і ясно уявити змальовувану життя. Він читає вступну статтю, що передує текст твору, коментарі, які даються у виносках або у кінці книги. Якщо залишаються нез'ясовані питання, відповідь на них шукає в довіднику. Раніше, ніж приступити до читання, потрібно розуміти кожне слово, кожен вираз в тексті. Саме на етапі і відбувається зацікавленість читача в тексті.

Другим етапом є перше знайомство з твором, який в школі зазвичай здійснюється шляхом виразного читання твору вчителем. «Перше враження невинно свіжі, – стверджував К.С. Станіславський. – Вони є кращими збудниками артистичного захоплення і захвату, які мають велике значення у творчому процесі В». Станіславський називає перші враження «Насінням».

Станіславський рекомендує обставляти читання деякою урочистістю. У класі вчитель пропонує учням закрити книги, і уважно слухати. Слухають із закритими книгами, щоб не розсівати увагу. При розкритих книгах у хлопців завжди з'являється прагнення перевірити читця по тексту, а це розсіває їх увагу та неприємно читця. Учнів слід привчати поважати творчість, яким є читання, як вчителем, так і товаришів. У класі, який вміє слухати, під час читання настає тиша, і тільки за розширеними очима дітей і за безмовними мімічними рухами ви бачите, як вони захоплені. В«Як часто, пише М.А. Рибникова, – школярі шумлять і порушують дисципліну, а спробуйте зібрати в зал сотні три-чотири учнів на конкурс читців, і ви здивуєтеся тиші і вбирного увазі. Як часто доводилося спостерігати в класі порушення дисципліни під час пояснення вчителя і тут же бачити загальну настороженість при переході до читання віршів В». На цьому етапі важливо піднести текст так, щоб молодші школярі проникли в суть твору і відчували його.

Третій етап – розбір, аналіз твору. Аналіз має свою мету. Ми вдумуємося в твір, щоб краще його виконати, так як виразне читання, є, перш за все читання свідоме. Хід творчого аналізу повинен бути природним, як ряд відповідей на питання, які у нас виникають по мірі того, як ми вдумуємося в твір. Розбір самого твору можна вести в різній послідовності: шляхом дедукції або шляхом індукції. Перший шлях, коли йдуть від визначення теми, ідеї до композиції і до системи образів, нагадує шлях автора. Індукційний же шлях відповідає послідовності, в якій читач знайомиться з твором. Він простежує розвиток сюжету і композицію і одночасно знайомиться з образами і лише в кінці вирішує питання про темі та ідеї твору.

Таким чином, виразно читати, говорити – це значить "діяти словами", тобто впливати своєю волею на слухача, змусити бачити текст так, як бачить його або ставиться до нього мовець. Враховуючи відмінності в мовній підготовці хлопців, роботу над виразністю мови необхідно вести на уроках навчання грамоти, читання і граматики, починаючи з перших уроків, з вправ у вимові учнями глухих і дзвінких приголосних, шиплячих та голосних звуків. Це робота продовжується і при розгляданні картинок, коли власні думки дітей оформляються в пропозиція або коротке висловлювання. Необхідно в цей період допомогти хлопцям вибрати правильну інтонацію і темп мови, з тим, щоб вони сприяли правдивому вираженню думки, а звучання голосу дитини було настільки ж виразно, як і в житті.

Вчителю важливо знати методику роботи над виразним читанням. Саме він прищеплює первинні знання дітям по засвоєнню читання. Пробудити любов до читання складно, але використовуючи вище описані правила, можна швидко і ефективно отримати потрібний результат.

Література:

1. Капська А. Й. Виразне читання. К.: Вища школа, 1995. 168 с.
2. Куріпта В. І. Ефективні методи і прийоми удосконалення навички читання. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 29-30. С. 38-48
3. Пелешок Е. Робота над засобами виразності на уроках читання. *Початкова школа*. 1998. № 12. С. 12-14.
4. Потапова Т. А., Зорька Н.М. Практикум з виразного читання. Вінниця: Вид-во Вінницького пед. ун-ту, 2003.
5. Ігнатенко Н. Особливості розуміння навчальних текстів молодшими школярами. *Світло*. 2002. № 4. С. 40-43.

Козланюк Тарас
*студент 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: д.філол.н., проф. Солецький О. М.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТИЗМІВ У ПОВІСТІ М.КОЦЮБИНСЬКОГО «ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ»

У повісті "Тіні забутих предків" М.Коцюбинський використав лексичні, фразеологічні, фонетичні та морфологічні особливості гуцульської говірки, щоб надати повісті мовного колориту, притаманного Гуцульщині, для індивідуалізації мови персонажів.

Описуючи життя і побут гуцулів, їх звичаї, повір'я М.Коцюбинський вводить у канву твору чимало діалектизмів, які побутують і зараз, і серед яких значна кількість етнографічних. Письменник вводить ці слова не тільки тому, що хоче ознайомити читача з особливостями гуцульського діалекту, а й тому, що чимало понять не мали відповідної літературної назви, оскільки відомі були тільки в гуцульському побуті. Це назви деяких будівель, страв, продуктів харчування, посуду, одягу, взуття, музичних інструментів, тварин і рослин, демонологічні назви, мікротопоніми та інші. З іншого боку, автору потрібно було введення діалектизмів для надання творів гуцульського колориту, індивідуалізації мови персонажів [8, с.240].

Вживання образів у контексті фольклорного матеріалу Гуцульщини, висловленого колоритною мовою, сповненою численних діалектизмів. Причому, деякі слова вживаються паралельно з синонімічними. Наприклад, в одному епізоді описується, як Іван «сідав десь на узбіччі гори, виймав денцівку (сопілку) і вигравав немудрі пісні, яких навчився од старших». А потім читач дізнається, що він зіграв на денцівці те, що грав щезник, — на флюярі. Тому зрозуміємо, що є щось спільне в цих словах. Широко використовуючи лексику гуцульського краю, М.Коцюбинський інколи

вміщає в дужках пояснення слова. Наприклад: «Знав, що на світі панує нечиста сила, що арідник (злий дух) править усім...» [11, с.34] Або: «Одного разу він покинув свої корови і подряпавсь на самий ґрунь (верх)», «Витягалось найкраще лудіння (одежа)...» [11, с.112]. В даному випадку не можна було обійтися без діалектизмів, адже мова становить найсуттєвішу рису народу, його характеру, світогляду, способу мислення і життя. Тому вживання місцевої лексики і синтаксичних конструкцій – це вкрай необхідний засіб відтворення колориту Гуцульщини, її духу. Дивна лексика не заважає сприйняттю, вона заворює, бере у полон музикою слова, примушує зрозуміти не тільки буквальне значення слова, але й цілий поетичний образ. Тому краще сказати «царинка» замість «сінокіс», «дроб'єта» замість «вівці» тощо. Використовуючи діалектизми, автор змушує читача побачити гори і ліси і тих, хто їх населяв, очима гуцулів, у яких склався власний погляд на природу і світ. Тому вживаються слова «щезник», «чугайстир», «нявка», які характеризують саме гуцульські уявлення про нечисту силу лісів. Тому вживається слово «плай» на позначення гірської стежки, «воріння» замість цілої фрази — «огорожа з дерев'яних лат». Не кажучи вже про назви деталей одягу — гачі, крашениці (штани), табівки, дзьобні (сумки різних видів), гугля (білий козушок) тощо [4,с.264]. Ці назви, як і назви дерев, гір, річок, міфічних істот відображають ментальність народу, спосіб його поетичного і побутового мислення. Саме тому так природно зливається у повісті оповідь про події життя реального, зовнішнього і не менш реального для людини внутрішнього світу. Дійсність і вигадка, реальність і фантастика набирають певних національно своєрідних рис і допомагають точніше уявити собі дивний край – Гуцульщину, – побачити її народ у проявах духовного і побутового життя [7, с.521].

Неповторна своєрідність гуцульської говірки передає не тільки мелодику мовлення, а й надає твору особливої художньої виразності, допомагає передати національний колорит. Це відбивається в багатьох епізодах. Наведемо один з них, де своєрідна не тільки лексика, але й

побудова фрази, ритм розмовної мови, тип висловлювання, характерний для гуцулів. Під час бійки між Палійчуками і Гутенюками розмовляють Марічка та Іван, який щойно кинув у воду її кіснички:

- Нічьо... В мене є другі... май ліпші. Вона наче його потішала.

Здивований лагідним тоном, хлопець мовчав.

- Мені неня купила нову запаску... і постоли... і мережані капчурі... і...

Він все ще не знав, що сказати.

- Я си обую файно та й буду дівка...

Тоді йому заздрісне стало.

- А я вже вмію грати в денцівку [11,с.111].

Майстерно відтворюючи повір'я і звичаї гуцулів, часто в напівказковому тоні, М.Коцюбинський розкриває їх темноту і забобонність, цілком реально змальовує їх убоге життя, важку працю, господарювання. Письменник розумів, що живучість гуцульської демонології зумовлена була важким економічним становищем народу, його низьким культурним рівнем, тому в творі абсолютно відсутня ідеалізація "первісного життя", яка так притаманна творам декадентів. Гуцульські різнорівневі діалектизми в повісті М.Коцюбинського виступають передовсім засобом образотворення, індивідуалізуючи мову персонажа, характеризуючи його як носія гуцульської ментальності, матеріалізованої, вербалізованої у говіркових одиницях різного типу. Ця функція виявляє себе в усіх творах, у яких використовується гуцульський говір, але особливо виразно в тих, які писані чистою літературною мовою, що різко протиставляється діалектному мовленню персонажів:

- Любчику Іванку! Ци будемо в парі усе?

- Єк бог даст, моє солодашко.

- Ой, ні! Велику пізьму має у серці стариня наша. Не набутися нам.

Тоді його очі темніли і груз топірець в землю.

- Я не требую їхнею згодою. Най що хоче роб'є, а ти будеш моєю.

- Ой мой-мой! Шо ти говориш...

- Шо чуєш, душко [11,с.187-188]

У ментальності гуцулів чимало діалектних найменувань, які не тільки позначають якийсь предмет побуту, господарської діяльності, ландшафту і т.д., а й виступають символом, знаком. Такі діалектизми, введені в художній текст у відповідному контексті, не тільки виконують номінативну функцію, а й дають змогу з'ясувати світовідчуття, світосприймання, світобачення гуцулів. В.Кононенко цілком справедливо відзначив, що для М. Коцюбинського етнографізм трем-біта у "Тінях забутих предків" не лише лексема, а й символ: "Образ трембіти органічно входить в оповідь: "Раптом до вуха долітає давно жданий поклик трембіти. Він приносить од стаї запах кулеші та диму і довгим мелодійним трембітанням оповідає, що кошари чекають на вівці" [11, с.118]. Трембіта несе людям і радість, і печаль: "А коли сонце заходить, ватаг виносить зі стаї трембіту і трубить побідно на всі пустинні гори, що день скінчився миром, що будз йому вдався, кулеша готова і струнки чекають на нове молоко"; "І втретє затрембітала трембіта про смерть в самотній хаті на високій кичері" [11,с.256]. Повість закінчується звучанням трембіти, що сумує за загубленим життям: "Під вікнами сумно ридали трембіти" [24,с.319-320]. Крім номінативної функції, яку виконує лексема трембіта, позначаючи музичний інструмент, поширений лише на Гуцульщині, завдяки відсутності її в літературній мові, від неї віє свіжістю, новизною, що вносить у текст особливу експресію. Символізація значення діалектизму трембіта накладається на експресивність, досягнуту новизною, свіжістю і поглиблює її. Важливою функцією гуцульських діалектизмів у мові творів Михайла Коцюбинського є їх роль у художній переконливості й етнографічній достовірності відтворення побуту, соціального середовища, обстановки тощо. Відтворити гуцульський колорит, чого б він не стосувався, без використання гуцульських діалектизмів неможливо. Як можна описати, скажімо, гуцульський одяг, не використовуючи таких діалектизмів, як кресаня, гачі, киптар, черес, ташка та інші, адже ці слова не просто позначають елементи типово гуцульського строю, вони виразно вказують на

приналежність до етнографічної групи, ідентифікують носія такого "лудиня" як гуцула.

Етнографічну достовірність пейзажних описів забезпечують, поряд з іншими мовними прийомами використання таких гуцульських діалектизмів, як плай, царинка, звір, стромина, кичера і т.д., які за межами Гуцульщини не вживаються: Ліси, що дихали холодками, гірські води шуміли на скоках, а плай радісно підіймався угору поміж воринням [11,с.189].

Створюючи гуцульський колорит, такі лексичні діалектизми водночас виконують ще й пізнавальну функцію, адже вони знайомлять читача з предметами, явищами побуту, господарювання, виробничої діяльності, звичаїв, з рослинним і тваринним світом краю, особливостями рельєфу і т.д. Семантика їх стає зрозумілою з контексту, як, наприклад, діалектизму плай у наведених прикладах або з різного типу авторських пояснень. Це може бути вживання діалектизму на тлі літературного відповідника в тому ж контексті, авторські пояснення в тексті твору чи у виносках, іноді з елементами етимологізування, з'ясування природи найменування: Сухі гіллячки розсунулись тихо: з лісу вийшов якийсь чоловік. Він був без одяжі. М'яке темне волосся покривало все його тіло, оточало круглі і добрі очі, заклинилось на бороді і звисало на грудях. Він склав на великий живіт зарослі вовною руки і підійшов до Івана. Тоді Іван зразу його пізнав. Се був веселий чугайстир, добрий лісовий дух, що боронить людей од нявок. Він був смертю для них: зловить і роздере [11,с.191].

З'ясовуючи художні функції гуцульських діалектизмів у мові художньої літератури, не можна обминути їх ролі у збагаченні й розбудові системи тропів і стилістичних фігур. Це може бути використання гуцульських діалектних прикметників у ролі епітетів: Поглядаючи на овечки, що блеяли в загородах, на свій писаний ботей (стадо), на корови, що дзвонили та рули по випасах в лісі, – він не журився [11, с.204]; - Добрий вам вечір, сусідоньки красні... хе-хе... [11, с.206].

Гуцульські лексичні діалектизми в художніх текстах використовуються

як об'єкт колоритних порівнянь, часто поширений додатковими уточнювальними характеристиками, які підсилюють образність вислову.

Діалектизми у мові творів художньої літератури виконують три функції – комунікативну, етнографічну і експресивно-виражальну. Можна визначити міру вияву цих функцій у літературі того чи іншого періоду, у творчій спадщині окремого письменника, на різних мовних рівнях (фонетичному, морфологічному тощо).

Комунікативна функція діалектизмів полягає в тому, що письменник, вживаючи діалектні елементи рідного йому говору чи наріччя у мові персонажів і авторській мові, свідомо чи несвідомо використовує їх замість слів літературної мови. Якщо лексичні діалектизми передають певні відомості про матеріальну культуру жителів тієї чи іншої місцевості, то фонетичні, морфологічні, словотворчі та синтаксичні елементи діалектного мовлення вказують на їх етнос. Експресивно-виражальна функція діалектизмів використовується переважно з метою типізації та індивідуалізації мови персонажів, щоб якнайглибше охарактеризувати реальну дійсність, відображену в художньому творі.

У XIX – на початку XX ст. функціонували східноукраїнський й західноукраїнський варіанти літературної мови. Східноукраїнський варіант базувався на південно-східних, північних і волинському та подільському південно-західних говорах, діалектну основу західноукраїнського варіанта становила решта говорів південно-західного наріччя. Основними творцями нової української літературної мови були письменники.

У повісті "Тіні забутих предків" М.Коцюбинський використав лексичні, фразеологічні особливості гуцульської говірки, щоб надати повісті мовного колориту, притаманного Гуцульщині.

З твору "Тіні забутих предків" було виписано всі речення, в яких є лексичні діалектичні форми й на цій основі створена картотека, яка стала підґрунтям для аналізу мовних особливостей повісті, майстерності користування діалектами в літературному творі.

У повісті "Тіні забутих предків" М.Коцюбинський добирає лексичні діалектизми з різних причин. По-перше, він хотів зобразити реалії, назв для яких немає в літературній мові, тож користувався тими назвами, які були в гуцульській говірці. Щоб їх пояснити М.Коцюбинський вдається до різних способів: один з них – виноска, в якій розкривається значення слова; другий спосіб – коли автор поряд з діалектним словом подає його літературне значення в дужках. Описуючи життя і побут гуцулів, їх звичаї, повір'я М.Коцюбинський вводить у канву твору чимало діалектизмів і серед яких значна кількість етнографічних. Письменник вводить ці слова не тільки тому, що хоче ознайомити читача з особливостями гуцульського діалекту, а й тому, що чимало понять не мали відповідної літературної назви, оскільки відомі були тільки в гуцульському побуті. Це назви деяких будівель, страв, продуктів харчування, посуду, одягу, взуття, музичних інструментів, тварин і рослин, демонологічні назви, мікротопоніми та інші. З іншого боку, автору потрібно було введення діалектизмів для надання творові гуцульського колориту, індивідуалізації мови персонажів.

Гуцульський говір, його елементи виконують важливі художні функції у творі «Тіні забутих предків», пов'язані з образотворенням, індивідуалізацією персонажів, етнографічною ідентифікацією героїв твору. Діалектизми, використані М. Коцюбинським у повісті «Тіні забутих предків», відзначаються багатим розмаїттям і є важливим елементом його оригінального й самобутнього ідіостилю. Крім того, вони допомагають письменникові глибше передати колорит епохи.

Література:

1. Бевзенко С.П. Українська діалектологія. К.: Наук. думка, 1980. 218 с.
2. Бестюк І. Міфогенність імпресіонізму як основа поетики повісті «Тіні забутих предків» М.Коцюбинського. *Мандрівець*. 2006. №2. С.49-55.
3. Білодід І.К. Курс історії української літературної мови: В 2-х т. Т.1. К.: Знання, 1958. 544 с.

4. Богдан М. М. Діалектизми в художніх творах М. Коцюбинського. *Структура і розвиток українських говорів на сучасному етапі. XV Республіканська діалектологічна нарада: Тези доповідей і повідомлень.* Житомир, 1983. С. 263-265.

5. Борщевський В. Вивчення творчості Михайла Коцюбинського в школі. К.: Знання, 1975. 200 с.

6. Вивчення мови художніх творів: 36. статей. К.: Знання, 1955. 276 с.

7. Грещук В. Гуцульські діалектні риси в мові повісті М. Коцюбинського "Тіні забутих предків". *Вісник Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Серія: Філологія* / [редкол.: В. Г. Матвіїшин (голова) та ін.]. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2007. Вип. XV–XVIII. С. 520-524.

8. Грещук В. Художні функції гуцульських діалектизмів у белетристичних текстах. *Лінгвістичні студії: [зб. наук. праць / укл. А. Загнітко (наук. ред.) та ін.].* Донецьк: Дон НУ, 2008. Вип. 17. С. 237-243.

9. Грицюта М. Михайло Коцюбинський: Літературний портрет. К.: Знання, 1961. 143 с.

10. Грицюта М.С. Фольклорна основа повісті "Тіні забутих предків". *Радянське літературознавство.* 1958. №1. С.53-60.

11. Коцюбинський М. Твори в семи томах. К.: Наук. думка, 1974. Т. 3. 429 с.

Колаєць Аліна

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі підвищення професійної майстерності вчителя слід розглядати як найефективніший шлях удосконалення навчального процесу. Ріст професійної майстерності залежить не лише від сукупності відомих учителю прийомів роботи, а й від розуміння теоретичних основ розробки й аналізу уроку, які відповідають сучасному етапу розвитку педагогічної науки.

Як відомо, навчальна діяльність є першим суспільно значущим видом діяльності учнів. Вона справляє всебічний вплив на їх особистість і виконує різнобічні функції: навчальну, розвивальну, виховну.

Для того, щоб забезпечити найефективніше розв'язання завдань навчання в конкретних умовах, від учителя вимагається цілеспрямований вибір найкращого варіанту побудови навчально-виховного процесу.

Аналіз літературних джерел показав, що групову навчальну діяльність не можна назвати новим явищем у шкільній педагогіці.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива традиційним формам навчання. Її підґрунтям постають ідеї Ж-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Дж. Дьюї, методичні напрацювання наших сучасників Н. Брегі, І. Добрянської, А.Ю. Савицької та інших дослідників.

Групова робота має різні форми, залежно від вмісту індивідуальної діяльності (кооперативно-групова та індивідуально-групова), види – на основі рольової взаємодії (керівник і виконавець або співвиконавці).

Під час об'єднання молодших школярів у групи необхідно враховувати їх індивідуально-типологічні особливості, що потребує взаємодоповнюючих властивостей темпераменту: сангвінік – меланхолік, холерик – флегматик; схожості особистісних орієнтацій і рис характеру тощо. У початковій школі більш доцільним є створення постійних (переважно гетерогенних) груп школярів. Разом з тим склад груп може періодично змінюватися (час від часу доцільно створювати гомогенні групи).

Організація групової роботи учнів має відбуватися з дотриманням структури, яка має такі етапи:

а) підготовка до виконання завдань у групах (об'єднання учнів у групи, розподіл роздаткового матеріалу);

б) повідомлення навчального завдання учителем та короткий інструктаж;

в) обговорення і складання плану виконання навчального завдання учнями груп, розподіл доручень;

г) виконання школярами навчального завдання; спостереження вчителя і корекція роботи

груп і окремих учнів;

д) взаємоперевірка роботи учнями, виконання завдання у групі, підведення підсумків;

е) звітування перед класом про отримані результати, доповнення і виправлення недоліків,

формулювання остаточних висновків;

є) оцінка роботи груп і кожного учасника)[3].

Важливий аспект організації групової роботи – дотримання відповідних правил співпраці:

1. Виявляти взаємоповагу до інших учасників групи.
2. Брати участь в обговоренні, використовуючи правило піднятої руки (не перебивати одного).
3. Вислуховувати думку кожного члена групи.

4. Працювати так, щоб не заважати іншим.

5. Звертатися за допомогою до товаришів та допомагати їм у випадку необхідності [3].

Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, що він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем і учнями набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки тоді, коли в групі виникають запитання, й учні звертаються за допомогою до вчителя.

Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. У цьому випадку учням набагато простіше звертатися за поясненням до ровесників, аніж до вчителя.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що “в цій роботі слабкі учні за обсягом виконують будь-яких вправ на 20– 30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня” [1, с.6].

У груповій навчальній діяльності формуються колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій та обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію, і полягає вона в тому, що учні вчаться розподіляти обов'язки, спілкуватися між собою, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності.

Окрім цих загальних переваг групової навчальної діяльності, слід зазначити й низку інших, серед яких важливими є такі:

- збільшення обсягу виконаної роботи за певний час досягається завдяки специфічному добору завдань для роботи в мікрогрупі, що в порівнянні з фронтальною та індивідуальною формами навчальної діяльності справді має значно більший обсяг;

- забезпечення активності кожного окремого учня завдяки спеціально організованій взаємодії в мікрогрупі сприяє високій результативності у засвоєнні знань і формуванні умінь;

- формуються вміння співпрацювати;

- розвиваються гуманні взаємини людей, формуються мотиви навчання;

- розвивається навчальна діяльність: утворюються такі компоненти навчальної діяльності, як планування, самоконтроль, самооцінка.

Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників [2, с. 4].

Учителю відводиться важлива роль у процесі організації групової діяльності. Він повинен створити сприятливі умови для сприймання учнями групового навчального завдання й забезпечити умови для його успішного виконання.

Перед тим, як визначити місце групової діяльності на уроках, учителеві варто проаналізувати зміст навчального матеріалу з предмета, визначити види групової діяльності, підготувати завдання для групової роботи, а для

цього слід урахувати обсяг завдань, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру допомоги вчителем. Також слід розробити пам'ятки та інструкції для учнів.

Організуючи групову діяльність учнів, учителям необхідно:

- правильно сформувати групи;
- визначити місце групової діяльності на уроках, проаналізувавши зміст навчального матеріалу з кожного предмета;
- ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;
- чітко формулювати пізнавальні завдання; визначити види групової діяльності та підготувати завдання для групової роботи, враховуючи обсяг завдань, рівень складності за навчальними можливостями учнів та міру допомоги з боку вчителя;
- скласти пам'ятки, інструкції;
- методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної діяльності на конкретному уроці, що визначають мету уроку, особливості матеріалу, який вивчають;
- регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;
- вчити молодших школярів співпраці під час виконання групових завдань;
- керувати роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі, та які регулюють діяльність учнів;
- завдання мають бути проблемними, спонукати учнів до активності, до творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій;
- уважно спостерігати за ходом навчальної діяльності в малих групах;
- зосередити увагу на праці слабких учнів;
- не створювати змагання на швидкість виконання завдань.

Функція вчителя в груповій діяльності – забезпечити учням позицію справжнього суб'єкта навчання. Керівна роль учителя в навчальному процесі не зменшується. Йому також слід пильно стежити за тим, щоб не пропустити того моменту, коли дітям особливо потрібні увага й допомога.

Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від уміння вчителя грамотно вибрати і правильно організувати ту чи іншу форму проведення уроку. Однією з важливих умов успішної роботи педагога в сучасній школі є усвідомлення не тільки відчуття відповідальності за свою справу, але і внутрішньої свободи. Разом з тим, вони мають взяти на себе абсолютну відповідальність за результат навчальної діяльності. Вчитель підвищить якість навчання дітей лише тоді, коли володітиме цілим комплексом професійних здібностей, знань і навичок педагогічної діяльності.

Реалізація інтерактивного підходу щодо організації навчання дає змогу, не знижуючи вимог програми, зробити навчальний процес для молодших школярів цікавим. Адже групова навчальна діяльність сприяє активізації і результативності навчання учнів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, уміння доводити і відстоювати свою точку зору, прислухатися до думки товаришів, відповідальності за результати своєї праці.

Література:

1. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 5-7.

2. Пометун О. І. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 1-15.

3. Шевчук Л.А. Дидактико-методичні особливості групової роботи над текстом учнів 2 класу на уроках читання.

<http://lib.iitta.gov.ua/10987/1/%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C-%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%202012.pdf>

Коляда Наталія

студентка 4 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: к.філол.н., Ковальчук М. П.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Позакласне читання – це поняття багатоскладове; це невід’ємна складова курсу читання в початковій школі. До позакласного читання входить:

- ознайомлення учнів із творами, рекомендованими програмою початкових класів;

- розширене читання творів письменника, який вивчається за програмою, з метою поглибленого засвоєння його творчості й епохи, в яку він жив й творив й творив майстер художнього твору.

Цими двома видами позакласного читання керує вчитель, проводить їх відповідно до програми з літератури.

- стихійне самостійне читання.

Воно менш за все кероване, а в такому читанні найяскравіше виявляються смаки читача, спрямованість зацікавлень особистості, внутрішній світ учнів.

Особливості позакласного читання:

- це один із важливих шляхів літературного розвитку;
- це один із шляхів морально-естетичного виховання учнів;
- це система, що формує всебічно розвинену особистість;
- позакласне читання передбачає багату скарбницю для саморозвитку;
- уроки позакласного читання спрямовують учнів на самостійну роботу з творами;

- позакласне читання виробляє потребу в читанні;
- позакласне читання передбачає свободу вибору книжок;
- уроки позакласного читання можуть мати різноманітні форми навчання (виставки книг, читацькі конференції, літературні диспути, уроки бесіди тощо).

Уроки позакласного читання збагачують знання з літератури, поглиблює вміння і зміцнює навички молодших школярів.

Мета та завдання позакласного читання в молодших класах. Провідною ідеєю позакласного читання в молодших класах було, є і буде поглиблення інтересів до читання і художньої літератури (не тільки до української художньої літератури, а й до зарубіжної), зокрема, усвідомлення значення читацької діяльності як засобу успішності навчання і розвитку особистості, свого „я”.

Основною метою позакласного читання в молодших класах являється формування в учнів стійкої потреби самостійного й осмисленого читання, формування потреби систематичного читання книг, спираючись на знання й навички. Досягти цієї мети можна лише на основі вироблення в школярів позитивного ставлення до читання за власною ініціативою[1, с.24-28].

У першому та другому класах молодших школярі спочатку треба навчити вірно та добре читати, методично вірно працювати з книжкою і доступним колом читання. Необхідно прищеплювати любов до самої книжки, до різних жанрів літератури (казки, байки, фольклор тощо), до рідної та зарубіжної літератури. Якщо за ці навчальні роки учнів навчити всьому цьому, то в них сформуються навички самостійної роботи з книжкою і можна вже сміливо переходити до наступних етапів навчання.

У третьому та четвертому класах вже постають завдання перед вчителем такі як: продовжувати формувати навички та потребу самостійно і свідомо вибирати і осмислено читати доступні дитячі книжки; розширювати читацькі уміння учнів, формувати тип правильної читацької діяльності. Відповідно до цих етапів вчителем мають бути розв’язанні завдання, які визначенні

Державним стандартом України з курсу читання молодших класів, тобто програмою 1- 4 класів.

Завдання позакласного читання в початкових класах:

- ознайомити учнів з широким та доступним колом дитячого читання;
- формувати спеціальні уміння самостійно та продуктивно працювати з дитячою книжкою, орієнтуватися у світі книжок і вибирати їх для задоволення власних пізнавальних потреб;
- формувати в учні вміння самостійно працювати з різними джерелами друкованої продукції для знаходження потрібної інформації;
- накопичення у школярів досвіду спілкування з дорослими та однолітками на основі прочитаного;
- ознайомити дітей з різними формами проведення цікавого і змістовного дозвілля з книжкою;
- виховувати кваліфікованого читача, здатного вбирати в себе інтелектуальний, морально-етичний, естетичний досвіди людства у творах дитячої літератури;
- навчити користуватися довідковою літературою та бібліотечно-бібліографічними позначками;
- вчити читати і вміло представляти великі за обсягом твори;
- розширення та поглиблення знань молодших школярів з навколишнього середовища. Формування елементів наукового світогляду;
- моральне, естетичне та трудове виховання молодших школярів; розвиток мовлення (головним чином, усного) та мислення;
- формування уявлень про літературні елементи.

Кожне з цих завдань має свої конкретні шляхи реалізації, але розв'язуються в взаємозв'язку з рештою у процесі всієї роботи на уроках класного та позакласного читання.

Позакласне і класне читання не ізольовані і не відірвані одне від одного. Позакласне читання ґрунтується на знаннях і вміннях, здобутих учнями на уроках класного читання. Успіх позакласного читання залежить передусім

від сформованості навичок читання вголос і про себе. Без цього використати програмові вимоги позакласного читання неможливо. Звідси й залежність уроків позакласного читання від класного. Уроки класного читання розвивають у дітей свідоме читання, без чого не уявляється ефективна робота над вихованням активного читача[2, с.42-57].

Свідоме читання – це розуміння тексту, знаходження причиново-наслідкових зв'язків в описуваних подіях, уміння відповісти на запитання переказати частину твору, чи весь твір, знайти необхідні для відповіді місця у тексті і процитувати їх. Цьому діти навчаються на уроках класного читання. Позакласне читання спирається і на ту любов до книги, яка з'являється у дітей в процесі роботи над творами на уроках класного читання. Позакласне читання сприяє ефективному виконанню завдань класного читання. Розширення читацького кругозору дозволяє вчителю вводити до класного читання елементи зіставлення, порівняння, узагальнення, що збагачує методику проведення класного читання.

До взаємозв'язку між позакласним і класним читанням слід вдаватися лише тоді, коли для цього є умови і виникає необхідність. Взагалі позакласне і класне читання можуть не збігатися ні тематично, ні за авторами, ні за жанрами. Залежить це від віку учнів, від їх підготовленості, від умов роботи школи.

У третьому класі розрізняють уроки позакласного читання двох видів і структур.

I тип: основний. Він складається з 4 структурних елементів, на реалізацію кожного з яких відводиться певний час. Ці елементи взаємопов'язані.

Послідовність їх, як правило, така:

1. Робота з виставкою книг прочитаних до уроку.
2. Бесіда про героїв прочитаних книг та їх авторів.
3. Доповнення, розширення, уточнення читацького досвіду дітей вчителем.

4.Завдання будинок.

II тип: урок-звіт. Це звіт про прочитані книги, тему для якого і матеріал вибирають самі діти за бажанням, готуючи потім колективні виступи про прочитане. Протягом чверті уроки-звіти проводяться 1 -2 рази. Для них типова наступна структура:

1. Групові виступи учнів за задалегідь заданому вчителем планом.

2.Виступ учителя, що знайомить дітей з новими можливостями використання книг при організації свого дозвілля.

3. Колективна літературна гра (або конкурс) з обраної теми для виявлення переможця (за рівнем начитаності, вміння орієнтуватися в світі книжок тощо).

Як правило, третьокласник поки ще не вміє коротко та змістовно розповісти про прочитане. Завдання вчителя – допомогти йому в цьому.

Найбільш бажані форми роботи на уроці – фронтальна бесіда, індивідуальні звіти, групові виступи.

У класному журналі на третьому році навчання, крім дати проведення уроку позакласного читання і відвідуваності, вчитель фіксує навчальний матеріал, розглянутий з дітьми на уроці, домашнє завдання на наступний тиждень і виставляє оцінки.

Уроки позакласного читання і у 3, і в 4 класах мають проводитися за розкладом, бажано в один і той самий день тижня, їх обов'язково слід записувати у класний журнал. Мета подібних уроків різна.

Структура уроків позакласного читання і методика їх проведення у 3-4 класах мають залежати від видів таких уроків. У методичній науці виділяють традиційні уроки (за темою) і нетрадиційні (уроки-екскурсії, уроки - КВК, інтегровані уроки). Здебільшого вчителі використовують різні форми інтегрованих уроків як за змістом, так і за формою.

Отже, на уроках позакласного читання дитина навчиться самостійному читанню книги в позаурочний час по орієнтирах, які задає вчитель, що це важливо для його подальшого вступу в життя. Природно, що при цьому весь

шлях осмислення свого ставлення до книги - від визначення її змісту в момент вибору і повноцінного сприйняття при читанні до обдумування прочитаного після того, як книга закрита, - дитина навчиться проходити тільки за допомогою самої книги. На першому і другому році навчання дитина читає новий твір лише з допомогою вчителя; на третьому ж році навчання діти освоїли і накопичили достатньо ємний і широкий читацький кругозір, вони читають зі швидкістю не менше 40-60 слів за хвилину вголос і 50-70 слів у хвилину про себе [3, с.82].

До кінця третього року навчання дитина навчиться вибирати із запропонованої вчителем літератури ті книги і твори, які йому більше подобаються; знайомитися з книжкою до її прочитання; самостійно вибирати дитячі книги без спостереження вчителя поза класом, тобто його читання в буквальному сенсі вперше стає позакласних.

У методиці позакласного читання виділяється 2 типи уроків – традиційний (урок-звіт, урок-екскурсія, урок - КВК, інтегрований урок, урок з використанням між предметних зв'язків, інтерактивних методів, інноваційних технологій). Особливо велику роль відіграють нетрадиційні уроки з розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Тому що інтерес – позитивна емоція, яка, перетворюючись в емоційну рису, стає мотивацією навчання [4,с 56-59].

Крім типу уроку, ще уроки позакласного читання поділяються за видами. Існує 3 види уроків (за вченою-методистом Г. Ткачук):

- жанровий – це вивчення творів певного жанру («У світі казки чарівної»);
- тематичний – ознайомлення з творами різних авторів та жанрів, але об'єднаними однією темою («Брати наші менші»);
- авторський – передбачає ознайомлення з творчістю одного автора (наприклад, урок на тему «Вірші Л. Костенко для дітей»).

Розвиваючи пізнавальну активність учнів на уроках авторського виду доцільно використовувати різні цікавинки з автобіографії різних поетів та письменників.

Позакласне читання – невід’ємна складова курсу читання в початкових класах. Його основна мета – сформувати читацьку самостійність учнів, сприяти розвитку інформаційної культури школярів; ознайомити з широким кругом доступної для самостійного читання літератури та її видами; навчити дітей свідомо обирати для себе потрібні, посильні книжки та читати їх, замислюючись роздумуючись над прочитаним; розвивати у школярів засобом самостійного читання бажання та вміння вчитися; використовувати дитячу літературу для виховання у молодших школярів громадянського та суспільного самопізнання.

Цей комплекс безперервно пов’язаних навчальних задач вчитель вирішує разом із школярами на протязі чотирьох років навчання на уроках позакласного читання та позаурочний час.

Щоб всі школярі навчилися самостійно звертатися до книжок, діти повинні полюбити цей вид діяльності, усвідомити його життєву необхідність, звикнути читати тільки за власним вибором та за „правилами”. Також вони повинні придбати спеціальні вміння та навички, які дозволять учням швидко орієнтуватися в доступних книгах, щоб знаходити та читати потрібний матеріал з мінімальною затратою часу та сил.

За програмою позакласного читання спеціальні знання, вміння та навички відображенні у вигляді вимог, закріплюючих рівень оволодіння культурою самостійного читання під кінець кожного року.

Керівництво самостійним дитячим читанням здійснюється протягом 3-х етапів:

1. Підготовчий етап (1 клас).
2. Навчальний етап (2 клас).
3. Основний етап (3-4 класи).

Кожен з етапів має свою мету та завдання, свої вимоги до проведення та організації позакласного читання. Взагалі, вчителеві треба приділяти більше уваги та часу організації та проведенню позакласного читання в молодших класах, тому що загальновідомо, що у книжки, яка довго була основним джерелом інформації та популярним засобом дозвілля, з'явилися могутні суперники – телебачення, відео. Уроки позакласного читання мають власну специфіку та принципово відрізняються від уроків класного читання: на цих уроках вирішуються інакші задачі.

З однієї сторони, це відносно вільні уроки, на яких розвиваються читацькі інтереси, кругозір дітей, їх естетичні смаки та почуття, сприймання художніх образів, їх уявлення та творчість. З іншої сторони, на цих уроках виконуються визначенні програмні вимоги, формуються навички та вміння, необхідні активному читачу.

Уроки позакласного читання повинні бути цікавими, стати святом книжки, учні чекають їх із нетерпінням, готуються до них на протязі тижня або двох.

Ось чому важливо правильно та вірно організовувати позакласне читання в молодших класах, використовувати різноманітні форми і методи навчання на уроках, ретельніше готуватися до них, спрямовувати позакласне читання так, щоб дитина не розгубилася в книжковому морі, щоб до її рук потрапляли найнеобхідніші твори. Щоб спілкування з ними стало звичним, щоденним і, що дуже важливо, приємним заняттям.

Література:

1. Науменко В.П. Програма з читання. *Початкова школа*. № 7. 2003. С.24-28.
2. Мартиненко В. Робота з дитячою книжкою. *Початкова школа*. № 6, 2001. С.42-57.
3. Шейко Г.К. Інноваційні методи роботи в початковій школі. К: Ранок, 2008. 82с.
4. Підлужна Г.В. Позакласне читання молодших школярів: реалії та перспективи. *Початкова школа*. № 6. 2004. С.56-59

Кузьмин Віра

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.філол.н., доц. Ковальчук М.П.

НАЗВИ ПРОДУКТІВ ХАРЧУВАННЯ У ГОВІРЦІ СЕЛИЩА ЛАНЧИН: ЛІНГВОГЕОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Вивчення лексики говірок залишається одним з актуальних питань діалектології. Діалектне мовлення перманентне (змінне) явище, у якому колективна пам'ять зберігає відомості про споконвічну народну культуру, реагує на соціально-економічні та культурно-історичні зрушення в суспільстві.

Їжа є елементом не лише матеріальної, а й духовної культури народу. Інноваційні процеси в суспільстві впливають на традиційну культуру, вносячи корективи й у сферу харчування. Сучасні різкі зміни у харчуванні призводять до архаїзації традиційної лексики досліджуваних груп, до появи ряду нових назв. З огляду на це фіксація діалектної лексики, зокрема на електронних носіях, уведення її до наукового обігу та різноаспектний аналіз залишаються важливими завданнями діалектологів.

Назви їжі – важлива та невід'ємна частина лексичного складу кожної мови. Вони віддавна цікавлять учених; звісно ж, ці студії мають різноаспектний характер. Досліджувати слова на позначення їжі в межах етнографічних розвідок почали ще в ХІХ ст. Це були і принагідні зацікавлення, і вичерпні наукові праці, як, наприклад, докторська дисертація М. Сумцова «Хліб в обрядах та піснях» [5].

Назви обрядових страв стали предметом дослідження П. Коненка на основі авторських записів у Скалатському повіті [4]. З-поміж пізніших етнографічних студій про харчування в різних регіонах Західної України

вирізняються дослідження Т. Гонтар, зокрема монографія «Народне харчування українців Карпат» [3], у якій описано харчові продукти, їхню обробку, домашній посуд та начиння, щоденну, святкову та обрядову їжу горян XIX – першої третини XX ст., а також зміни в сучасному харчуванні. Також можна відзначити статті М. Бубряк «Назви традиційних страв у говірках українських Карпат» [1], С. Яценка «Гуцульські кулінарні назви (на основі лексикографічних праць)» [6].

У нашій статті проаналізовано найуживаніші назви страв та напоїв, досліджено їх етимологію, розкрито способи приготування окремих номінованих реалій. При аналізі кулінарних назв використано лексикографічну працю «Тлумачний словник гуцульських говірок» П. Гавуки [2].

Народна кулінарія – важлива частина матеріальної культури нації, яка порівняно з іншими її різновидами є найбільш консервативною. Їжа належить до стійких компонентів культури і, за визначенням академіка несе основне етнічне навантаження.

Основна функція їжі – біологічна. Харчування є основною фізіологічною потребою людини. Їжа, крім біологічної функції, виконує й соціальну, яка має низку різновидів, передовсім це об'єднувальний та розмежувальний. Спільне споживання їжі є об'єднувальним чинником у суспільстві. Не можна уявити собі забаву та й відвідування гостей без частування.

Кожна господиня виявляє творчість у приготуванні їжі, „удосконалює” страву, додає чи, навпаки, вилучає ті чи інші складники. Креативний характер відзначає і кулінарну номенклатуру. Нові страви потребують нових назв, і тут народній фантазії немає меж.

Одне з найстаріших поселень у верхів'ї Пруту Ланчин відоме в усій тодішній окрузі за даний природою щедрий дар – сіль, поклади якої в Ланчині досить потужні. З її переробкою та продажем тісно пов'язана вся історія Ланчина.

Перша письмова згадка про Ланчин припадає на 1400 рік. Цей період українська історіографія відносить до староукраїнського періоду (14-18 ст.). Характер харчування досліджуваного населеного пункту формувався в значній залежності від природно-географічних умов і зумовлених ними напрямів господарської діяльності.

Як кажуть в Ланчині: “Аби свята сі вдали, треба фист файно зріхтувати” – (щоб свята пройшли вдало, треба гарно зготувати)

До загальноживаних слів у селищі Ланчин належать такі :

Їда, їди, їжа – те, що їдять.

Олива – олія(фабрична).

Париний огірок – малосольний огірок.

Заливне – драглиста страва, яку одержують при охолодженні м'ясного або рибного відвару з подрібненими шматочками м'яса чи риби.

Крашанка, галунка – пофарбоване в один колір яйце.

Малисник – тонкий млинець, у який загортають начинку.

Окріп – кип'ячена вода.

Завиванець, зави'ванник – пиріг з начинкою, згорнутий у трубку кількома шарами.

Галаретка – желе.

Мармуляда – варення.

Квасна сіль – лимонна кислота.

Льоди – морозиво.

Чокуляда – шоколад.

Мнікушка – м'якуш.

Медівник – медовий пиріг.

Гишки – холодець.

Крухке – пісочне печиво.

Пранники – домашнє печиво.

Пляцок, печиво – торт(будь – який)

Тіст, кісто – локшина.

Заправити, зарідити – додати до страви компоненти.

Сировиця – ропа.

Коливо, колово – обр. Зазвичай рисова або пшенична каша, яку несуть до церкви у поминальний день.

Лій – жир рогатої худоби, що вживається в їжу: козачий лій, овечий лій.

Цюця, цюцю дит – цукор ,цукерок.

Палюшки – ліниві вареники

Саламаха – товчений часник із олією, що подається до картоплі в мундирах.

Сільодка – оселедець.

Палиниці – пісні коржики.

Балабух – Невеличка булочка. Прісний виріб, який дівки пекли на Андрія. Прісний корж з маком .

Квашені помідори – малосольні помідори.

Зарєда, зажарка, смажка – підсмажена заправка на будь-який смак для перших страв і замість підливки – для другого.

Назви продуктів рослинного походження.

Різні види груш: *кляпси, дулі, цукрівки* .

Яблука: *папирівки, слимачки, ославки*.

Квасоля: *ковалі, солотвинки, лопатки*.

Квасоля – *фасолі*.

Круглі сливи – *дрисливиці*.

Грецькі горіхи – *волоські горіхи*.

Ревінь – *рабарбар*.

Цитрина – *лимон*.

Позички, пузички, порічки, позюньки – червона смородина.

Позюнкове повидло – варення з червоної смородини.

Вапринове повидло – варення з агрусу.

Яфинове повидло – варення з чорниці.

Закришка – подріблена зелень, якою приправляють рідкі страви.

Ріпа – картопля.

Буряк – буряк.

Гогодзи – брусниця.

Лісниці – висушені яблука.

Бібковий лист – лаврове листя .

Городина – овочі.

Назви хліба та випечених із борошна виробів

Василь, Меланка – обрядові круглі хлібини (калачі) , що кладуть одну на одну на столі на Святий вечір.

Стручень – солодкий білий хліб.

Мнікушка – м'якуш.

Пирепічка – кругла хлібина.

Дора – проскура.

Назви традиційних страв. Назви перших страв

Зупа – суп. *Моя зупа, а ваш хліб.* Про єдність у справі.

Капусняк – суп із квашеної капусти.

Печені – тушене м'ясо.

Фурмаска або підпалка – бульйон, заправлений перепаленою мукою.

Юшка – курячий бульйон.

Гриби приймлені – гриби , заправлені перепаленою мукою.

Приймлений борщ –український борщ.

Росольник – суп з малосольним огірком.

Бурачєнка – борщ з кукурудзяною мукою та сироваткою.

Назви других страв.

Колочена ріпа – картопляне пюре.

Коніки – голубці з кукурудзяною крупкою, листя буряка і шкварків.

Пляцки жарен, терченик – деруни.

Жарений пструг – смажена форель.

Ріпа в лутині – картопля в “мундирах”.

Пирого з дробиною – вареники з маком .

Книглі, книдлі, книглі – страва у вигляді галушок з тертої картоплі і пшеничного борошна, іноді до картоплі додавали кукурудзяного борошна, трохи сиру або бринзи.

Кльоцки, клюцки, клюцкі – невеликі прісні вироби, які споживали з молоком.

Пирого – вареники. *Як єс ни пиріг, то ни пирожися. Про негідну поведінку. *Пирого не вороги, можна їсти будь-коли. Про узвичаєність страви. *Зварила би пирого, коби сир та масло. Про небажання робити.

Палюшки – галушки.

Затирка – страва з борошна , різновид галушок .

Начинена качка – фарширована качка.

Лупеші – варена картопля з бобом.

Закваснені фасолі – варена квасоля вариться з узваром.

Марципани – смажені пиріжки з картоплі , всередині з сиром або м'ясом.

Січеники – м'ясний виріб із посіченого м'яса або риби, який обсмажують, надаючи йому круглої або довгастої форми.

Назви салатів.

М'ясний салат – олів'є.

Шуба, оселедець під шубою- холодна страва, яка становить шари оселедця, моркви, буряка, картоплі, майонезу .

Цвіклі – приправа з буряка і хрону до м'ясних страв.

Мішанина – холодна страва з дрібно нарізаних сирих або варених овочів, зелені, яець. Готують на Великдень.

Назви страв із крупів.

Пинцак – перлова каша.

Рижова каша – рисова каша.

Кулеші – каша з кукурудзяної муки.

Кулеша із варом і повидлом – кукурудзяна мука грубого помолу з узваром і варенням.

Назви молочних продуктів.

Гнітанка – печений сир .Печуть до Великодня.

Маченка – домашній сир із сметаною , що подається до дерунів.

Кисляк, квасне молоко – кефір.

Моня – молоко.

Молозиво – густе молоко, яке виділяють корови перед пологами і в перші дні після пологів.

Куластра – густе молоко, яке виділяють корови перед пологами і в перші дні після пологів.

Кваснина – сироватка.

З слова цієї групи також належать до гуцульських та буковинських говірок.

Назви м'ясних страв та виробів з м'яса.

Мнєсо – м'ясо.

Салтісон, салкісон – зельц. Очищений, промитий і проварений свинячий шлунок, начинений шматочками вареної голівизни, язика тощо, приправлений спеціями, добре спресований.

Шкварок – підсмажений шматок сала, з якого частково витопився жир.

Солонина – відокремлений від м'яса підшкірний свинячий жир, що зберігається солоним і вживається сирим.

Поліндвіца, полінгвіца, полінтвіца – м'ясо із середньої частини хребта туші . Копчене філе свині.

Кров'янка, кєшка – домашня ковбаса, начинена кашею і кров'ю

Паштетівка – домашня ковбаса, начинена паштетом.

Буджене мнєсо – копчене м'ясо.

Буджена солонина – копчене сало .

Лівер – їстівні нутрощі забитої худоби.

Назви напоїв.

Горбата – чай з липового цвіту.

Вар з сушениць – узвар із сухофруктів.

Чир – узвар.

Первак – самогонка першого вигону.

Перцівка – горілка з перцем.

Бормотуха – алкоголь кустарного виготовлення низької якості.

Калганівка – самогонка, настояна на калгані.

Брага, брашка – закваска для самогону.

Сивуха – алкоголь кустарного виробництва.

Як показує аналіз, деякі слова з ланчинської говірки перегукуються з гуцульською та буковинською говірками. Всього 37 слів які мають однакове значення. Більша кількість слів притаманні покутсько-буковинській говірці.

За лінгвальною природою кулінарна термінологія представлена двома групами: однослівні (іменники, (субстантивовані) прикметники) та аналітичні: прості, складні словосполученнями.

Народну кулінарну номенклатуру репрезентують фонетичні, словотвірні, граматичні та лексико-семантичні варіанти.

Отже, процес формування лексем на позначення продуктів харчування рослинного походження та страв із них на території селища Ланчин формувався ще з давніх часів. Більшість виявлених назв має чітко визначену етимологію й використовуються як в українській літературній мові, так і в її діалектах. Номінації страв здебільшого мотивовані словами, що вказують на спосіб приготування продукту. Зустрічаються назви, не зафіксовані українською літературною мовою, але більшість слів є нормою літературної мови, частина – спільні для багатьох говірок інших наріч.

Література:

1. Бубряк М.М. Назви традиційних страв у говірках українських Карпат. *Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні: Матеріали наук.-практ. конф.* Ужгород, 1993. С. 67-70.

2. Гавука П.Д. Тлумачний словник гуцульських говірок. Словник. Косів: Писаний Камінь, 2017. 296 с.

3. Гонтар Т.О. Народне харчування українців Карпат. Київ: Наукова думка, 1979. 116 с

4. Коненко П. Народна пожива у Скалатському повіті. *Матеріали до української етнології*. Львів, 1918. Т. 18. С.96-109.

5. Сумцов Н.Ф. Хлеб в обрядах и песнях. Харьков, типография М.Зильберберга, 1885. 137 с.

6. Яценко С. Гуцульські кулінарні назви (на основі лексикографічних праць). *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2009. Вип. 46. Ч. II. С. 172-179.

Марціновська Тетяна

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

ІНТЕГРАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сьогодні особливо гостро постає проблема пошуку внутрішніх резервів підвищення результативності навчання. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в початковій школі привели до відродження такого методичного явища як інтеграція навчання, яке поступово переходить сьогодні з дискусії в практику. Одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання в сучасній школі є інтеграція, під якою мають на увазі процес зближення і поєднання різних навчальних предметів.

Актуальність ідеї інтегрованого навчання в тому, що вона є оптимальною для сучасного етапу розвитку національної школи, адже на даному етапі є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного для її засвоєння. В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та демократизації. За кордоном розробляється і впроваджується безліч освітніх технологій, що базуються на інтегративних підходах. Проте питання, що таке інтегрований урок, залишається суперечливим, проблема впровадження інтегрованих занять в початковій школі мало досліджена, принцип інтеграції недостатньо відображений у чинних підручниках, учителі, не маючи чіткої системи методичних рекомендацій, вимушені розв'язувати вказані проблеми на емпіричному рівні.

Про важливість інтеграції знань неодноразово наголошувалось у прогресивній педагогіці. Ще в епоху Відродження вчені, виступаючи проти схоластики в навчанні, підкреслювали важливість формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ. Я. А. Коменський вважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами. Не втратили актуальності думки Д. Локка про доцільність наповнення змісту одного предмета фактами інших. К. Д. Ушинський справедливо вважав, що знання та ідеї, які повідомляються будь-якими науками, повинні органічно об'єднуватися у світлий і, по можливості, широкий погляд на світ та життя взагалі.

Сьогодні ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох вчителів-практиків. Саме дослідженням дидактичних особливостей інтеграції змісту навчання займалися видатні педагоги: О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська та інші [1].

Традиційної методики проведення інтегрованих уроків ще немає. Але вчитель завжди усвідомлює головне дидактичне завдання уроку: чи то повторення навчального матеріалу, його закріплення, чи то набуття умінь і навичок, засвоєння нових понять, закономірностей, або ж прагне до реалізації декількох дидактичних завдань, що має місце в комбінованому уроці.

На інтегрованих уроках діти працюють легко, із цікавістю засвоюють широкий матеріал. Важливим є те, що придбанні знання і навички застосовуються школярами в їх практичній діяльності не тільки в стандартних ситуаціях, а й дають вихід для прояву творчості та інтелектуальних здібностей. Інтегровані уроки розвивають мислення і мовлення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та багато інших позитивних якостей особистості, які так важливо закладати якомога швидше.

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах [2].

Мета інтегрованих уроків у початковій школі: – створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища; – формування системного мислення; – збудження уваги; – формування позитивно емоційного ставлення до пізнання; – формування творчих пізнавальних здібностей учнів; – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їхньої пізнавальної діяльності; – підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; – створення творчої атмосфери в колективі учнів; – виявлення здібностей учнів та їх особливостей; –

формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями між предметних зв'язків, опорними схемами; – підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; – ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання; – формування особистості, здатної розв'язувати складні життєві проблеми.

Відмінність інтегрованого уроку від традиційного саме в тому, що: предметом вивчення на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про суть яких міститься в різних початкових дисциплінах; на уроках застосовується широка палітра використання між предметних зв'язків при різнобічному розгляді однопланових об'єктів; інтегрованим урокам відповідає своєрідна структура, методи, прийоми і засоби, які сприяють його організації та реалізації поставлених цілей [3].

Інтегровані уроки цікаві тим, що вони дають можливість творити учителям та учням. Усі без винятку етапи уроку повинні бути пов'язані між собою, розповідати одну і ту саму історію, повсякчас ускладнюючи завдання. Але при цьому всі завдання мають бути різного характеру, від простішого до складнішого. І при цьому дітям їх не складно, а цікаво їх виконувати. Підготовка до інтегрованих уроків забирає багато часу. До нього повинні бути готові учні, а, насамперед, вчитель. Урок не повинен бути перенасиченим, містити в собі багато різної інформації. З такого уроку діти винесуть мало користі. А от коли все ґрунтується навколо однієї певної теми, то результативність буде високою.

Молодші школярі найкраще сприймають матеріал, який подається в ігровій формі, тому доцільно використовувати ігрові ситуації, творчі, а можливо навіть фантастичні, історії. Навчальні ігри можна проводити на будь-якому етапі уроку. Як правило, під час навчальної гри навіть сором'язливі, невпевнені у собі діти стають активними. Якщо після уроку у дітей світяться радістю очі, сяють посмішки – урок досяг своєї мети. Дуже важливо, щоб учень лишив згадку про такий урок. Тому доцільно організувати урок так, щоб в кінці учні виготовили маленький «витвір

мистецтва». Це може бути малюнок, аплікація, об'ємний виріб із певного матеріалу, тощо.

Доцільніше використовувати інтеграцію на уроках узагальнення, на яких навчальний матеріал реалізується навколо фундаментальних знань разом із матеріалом практичної спрямованості.

До інтеграції з різних предметів є конкретні вимоги: наукові знання повинні висвітлювати багатогранність проблеми, що вивчається, її цілісність і взаємозв'язок; відбір та інтеграція знань повинна здійснюватися на теоретичному рівні та підкорятися меті реалізації навчальнопізнавальної, соціально культурної функції основ інтеграції знань.

Інтеграція навчальних предметів – це вимога часу, це творчість, самобутність, мистецтво педагога . Інтегрований урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу учнів, такий урок дає можливість підводити дітей до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки [2].

Таким чином, методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків впливають на результативність процесу навчання: знання набувають якості, системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

Література:

1. Інтеграція навчального процесу URL: http://tetjanaslivchuk.blogspot.com/p/blog-page_24.html?m=0
2. Інтегроване навчання молодших учнів у новій українській школі. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/30112017/3/KOP.pdf>
3. Проведення інтегрованих уроків. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-provedennya-integrovanih-urokiv-yak-odin-iz-shlyahiv-formuvannya-pozitivno-emociynogo-stavlennya-do-piznannya-42132.html>

Морочило Ольга

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: д.пед.н., проф. Лапто В.В.

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості юнацтва усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарадити справі може створення такої системи народної освіти, яка виховувала б національне свідомих громадян України.

Чому система виховання та освіти мусить бути саме національною? Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно, найперше, для найповнішого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей, виявлення етнопсихологічних особливостей. Однак сучасна етнокультурна ситуація в Україні, особливо на Півдні та Сході, далека від тієї, яка потрібна для повноцінного духовного та інтелектуального відродження народу. Діти не залучаються з раннього віку до культури та історії свого народу, бо не знаходяться під прямим формуючим впливом україномовного середовища. Не використовують повною мірою своїх можливостей заклади народної освіти, хоча протягом

останніх років і відбулися значні зрушення в українському шкільництві. Маємо на увазі не лише загальний процес демократизації школи, а й виникнення нових концепцій та дисциплін, до яких входить і народознавство. Звичайно, введення до шкільної програми такого предмета не вирішить остаточно виховних завдань, але принаймні дасть підґрунтя для майбутньої роботи у плані створення національної системи освіти і виховання. Цей курс повинен бути стрижнем усієї навчальної та виховної системи в школі, складовою частиною кожної навчальної дисципліни від першого класу до останнього. Розпочинатись таке виховання має у дитячому садку. Певна річ, що для кожного етапу розвитку дитини українське народознавство повинно мати різноманітні форми викладу, оскільки завдання курсу на цих етапах теж різне.

Перебіг навчально-виховного процесу, базованого на народознавстві, відбувається без психологічного тиску на дітей. Вони просто не відчують, що їх виховують, оскільки виховання проходить здебільшого в контексті повсякденного життя, у формах і способах, притаманних народному життю і наближених максимально до потреб учнів.

Слід наголосити на необхідності широкого впровадження в практику виховної роботи у школі заходів саме на основі народних звичаїв та обрядів. Не забуваймо, що у наш складний час стресів та психологічного перенапруження дитини їй необхідно час від часу це напруження якимось чином знімати, а участь у народному ритуалі, за дослідженням вчених, – один із найкращих видів психологічної релаксації.

Завдяки засобам народознавства учні глибше відчують, що знання про свій народ – це пізнання себе, свого народу, його історії та культури, усвідомлюють нерозривну єдність із попередніми поколіннями українського народу, з їх духовним світом. Засвоєння цих традицій має світоглядний характер, через них формуються потреби, моральні ідеали, переконання, бачення світу. Водночас на їх основі індивід дістає перші уроки моральності, зразки поведінки в родині і суспільстві, виробляє манери.

Мета – проаналізувати проблему формування основ національної свідомості у учнів молодшого шкільного віку засобами народних традицій.

Завдання:

1. Вивчити стан досліджуваної проблеми у педагогічній літературі.
2. Розглянути особливості формування національної самосвідомості у молодшому шкільному віці.
3. Визначити шляхи формування основ національної свідомості в умовах

Початкової школи.

Теоретична та практична цінність дослідження полягає у поглибленні та розширенні теоретичних аспектів організації виховного процесу у початковій школі стосовно національного виховання, а також обґрунтуванні основних педагогічних умов оптимізації цього процесу в навчально-виховній роботі з учнями.

Дослідження, особливо останніх років, свідчать, що пращури українців в епоху глибокої античності, часів трипільської культури, мали власну писемність, агрокалендар, виховні традиції і звичаї. Протягом тисячоліть народна система виховання зароджувалася, розвивалася, захищаючись від руйнівного впливу.

Невичерпним джерелом, з якого народжувалася і поступово набувала сталості, узагальненості системи виховання, була життєдіяльність наших пращурів ще в дохристиянські часи. Передача життєвого досвіду, набутих знань, умінь від покоління до покоління складало сутність історичного буття народу. Трудова, насамперед хліборобська діяльність наших предків набувала пріоритетного напрямку в житті і вихованні підростаючих поколінь.

З глибин віків розвивалась сповнена чарівної краси, високої моралі розмаїта народна творчість: пісенна, музична, танцювальна, декоративно-прикладна та ін.

В епоху Київської Русі система виховання набуває чітко окреслених національних ознак. Функціонували такі її головні ланки: родинне виховання початкові училища, середня і вища школа. Для потреб держави, розвитку культури готувалися літописці, філософи, оратори, письменники, церковні та державні діячі. Значний внесок у розвиток національної системи виховання робили церква, релігія. Служителі культури відкривали нові навчально-виховні заклади.

За відродження національної системи виховання все життя боровся Великий Кобзар України Т. Г. Шевченко, в 1861 році він видав український буквар, наснаживши його ідеями і засобами народної педагогіки, народознавства. У всьому світі шанують здобутки українських істориків – літописців Величка, Граб'янку, Самовидця. Світову етнографію збагатили видатні українські народознавці І. Франко, В. Гнатюк, П. Чубинський, Ф. Вовк, М. Кравченко та ін.

Національна система виховання є складовою і невід'ємною частиною життєдіяльності, життєтворчості рідного народу. Тому система компонентів народної духовності, шляхи і засоби їх формування мають визначати сутність і зміст національної системи виховання.

Внаслідок відсутності власної державності школа в Україні на початку ХХ ст. була не засобом просвіти народу, а урядовою інституцією, здійснювала "політику рабського виховання"

Протягом багатьох років виховували людину комуністичного майбутнього. Забувши, що справжня любов до Батьківщини-це знання її історії, традицій, звичаїв. Свого часу К. Ушинський писав, що, нерідна українській дитині школа не розвиває, а псує її душу, вона "чужа й непривітна", "безсила", бо не спирається на єдино плідний ґрунт – рідну мову навчання й народні почуття, і, нарешті, "непотрібна" українському народові

"Як немає людини без самолюбства - так і немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і

могутню опору для боротьби з його поганими природними, особистими, сімейними, родинними нахилами".

Цілком справедливо стверджував А.С.Макаренко, що майбутнє країн рух вперед залежить від виховання особистості, яка повинна знати про це майбутнє, не тільки говорити про нього і читати, але й всіма почуттями переживати рух вперед нашої країни, її успіхи.

Щоб діти стали народом, творцями своєї долі, необхідно, аби вони за час навчання, виховання в сім'ї, школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко проїнялися його національним духом, способом мислення і буття. Адже нація – це насамперед, сукупність різноманітних духовних прикмет та природних історично обумовлених ознак "тіла, душі, розуму", тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно - історичної спільності людей.

Отже, молодший шкільний вік є однією з головних ланок у розвитку особистості. Саме в цей період слід закладати основи для подальшого формування національно свідомого громадянина своєї держави. Народні традиції, звичаї та обряди-це саме те, що кожен вчитель повинен використовувати у виховній роботі з учнями молодшого шкільного віку. Відтворюючи українські традиції у різних видах діяльності учні з легкістю засвоюють їх, намагаються зрозуміти та з точністю відтворити їх. Найефективнішим методом для засвоєння національних традицій та обрядів учнями молодшого шкільного віку є гра, оскільки вона є провідною діяльністю учнів молодшого шкільного віку.

Як кожне, цілісне, системне психоутворення національна свідомість розвивається протягом кількох вікових періодів. Формування національної свідомості залежить від певних співвідношень соціального середовища і внутрішніх суб'єктивних умов, які складаються в кожному віковому періоді.

"Винятково важливо, щоб світ думок, почуттів, переживань молодшого школяра поступово розширювався - від погляду на своє село, місто, область,

до погляду на свою Батьківщину, на сучасне й майбутнє, на звичаї, традиції та обряди свого народу.

Національне виховання в українській державі має бути спрямоване на формування у дітей молодшого віку світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної та світової духовної культури.

Національне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти. В основу національного виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. Головна мета національного виховання – набуття дітьми молодшого віку соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування національної духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розвитку держави, готовності її захищати. Отже, національне виховання є основним стрижнем всього навчально-виховного процесу сучасної школи.

Молодший шкільний вік у житті дитини є саме тим періодом, коли слід розпочинати формування в неї елементів національної самосвідомості. Не секрет, що дитячі роки найсолодші, найприємніші, найуразливіші. Не забувається й несеться через усе життя те, що прищеплення було з дитинства. Воно тепле, рідне, своє. Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Це стає можливим завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей у цей віковий період

Завдяки національному вихованню в молоді найповніше реалізуються природні нахили, формується національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд.

Що ж таке народна педагогіка? Це – результат колективного творчого внеску багатьох поколінь у духовну культуру народу, це найгуманніші й найдемократичніші ідеали виховання.

Ідеали, цілі й завдання, шляхи й засоби виховання народної педагогіки відображені у фольклорі (казках, легендах, прислів'ях і приказках, піснях), а також в іграх і танцях. Іграшках та прикладному мистецтві, музиці, святкових обрядах, традиціях, звичаях та обрядів трудового й сімейного виховання.

Відомо, що навчання й виховання – не тільки зовнішній вплив педагога на учнів, а й внутрішній процес формування особистості. Не знаючи сутності цього процесу, тобто психології людини, педагог діятиме наосліп.

Організація виховання на основі зв'язку з життям – єдиний шлях розв'язання найважливішого завдання народної педагогіки – залучення до соціального досвіду людей кожного нового покоління.

Мета курсу народознавства – ознайомити дітей з багатствами господарсько-культурної спадщини українського народу, народними традиціями і на цій основі формувати в них етнічну самосвідомість, кращі якості національного характеру, прагнення до відродження національної культури..

Дійовим засобом відродження нації є формування в людини почуття національної гідності і гордості за Україну, відмова від почуття національної меншовартості, що втілювалось у поняття поваги до «старшого брата».

Національне виховання в сім'ї передбачає: виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей мови, території, культури, відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню

національної гідності, залучення дітей до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

Завдяки традиціям, звичаям і обрядам, закладеним у них народної ідейності, моральності, естетики кожен учень, зазнавши на собі благодатний вплив народних духовних скарбів, прагне з честю продовжувати заповіти батьків, дідів і прадідів.

Щоб діти стали народом, творцями своєї долі, необхідно, аби вони за час навчання, виховання в сім'ї, школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко проїняли його національним духом, способом мислення і буття..

Зрозуміло, що ці якості потрібно виховувати у дітей тими засобами, методами, способами, традиціями, мораллю, що вироблені народом впродовж його всього історико-культурного розвитку.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський. Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини.

Нова українська школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства.

Література:

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (програмно-виховний контекст) Київ, 2014. 48 с.

2. Волошин П. М. Виховання громадянськості молодших школярів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: монографія. Умань: М.М. Сочінський, 2016. 211 с.

3. Гавриш Н.П. Національне виховання учнівської молоді / упоряд. Ж.М. Сташко. Київ: Шк. світ, 2011. 125 с.

4. Дубина М. І. Виховання патріотизму в учнів та студентської молоді. Київ: Експрес-Поліграф, 2010. 403 с.

5. Українська звитяга і мужність: хрестоматія з військ.-патріот. виховання укр. молоді. / упоряд.: Рудюк С. П. Тернопіль: Богдан, 2010. 572 с.

Москалюк Андрій

*студент 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.філол.н., Ковальчук М. П.

ЛЕКСЕМИ-СУБСТАНТИВИ У В'ЯЗНИЧНОМУ ЖАРГОНІ

Існування «своєї» мови (військової, спортивної, наукової, торгівельної, медичної) є однією з соціально-психологічних закономірностей функціонування різних соціальних і професійних груп і прошарків населення. У кримінальному світі теж існує своя мова, виявляється в формі злочинського (в'язничного) жаргону («злочинської мови», «блату», «блатної музики», «фені»). Кримінальний жаргон – не випадковість, а закономірне явище, що відбиває специфіку субкультури злочинного середовища, ступінь її організованості і професіоналізму. Кримінальний жаргон – явище міжнародне. Він народився і розвивається разом зі злочинністю. Є багато

досліджень з історії виникнення, розвитку і функціонування кримінального жаргону, а також різних словників і довідників.

Однак в соціально-психологічному плані ця проблема ще достатньо не досліджувалася. Кримінальний жаргон – неминучий атрибут кримінальної субкультури, але це не означає, що з ним не треба боротися. Щоб успішно вести боротьбу з кримінальним жаргоном, необхідно вивчити закономірності його розвитку. Монументальна праця О. Горбача “Арго в Україні” розглядає етнографічні, лінгвістичні та літературні джерела (періоду 1870-1950 рр). Крім того, міститься аналіз праць К. Вікторіна з мови лірників Тернопольщини [3] та В. Боржовського про лірників східного Поділля [2]. Вийшли друком окремі роботи О.Горбача: “Арго українських лірників” [7], “Арго українських вояків” [6], “Арго українських школярів і студентів” [8]. Огляд арго кримінального середовища містить реєстр праць, серед яких знаходимо “Записки із мертвого дома” (1861 – 1862) Ф.Достоевського.

Досить значний внесок у проблему арготизмів зробив О.Горбач. Він зафіксував арго лірників, картярів і шахістів, вояків, школярів і студентів, проступницько-тюремних і вуличних прошарків [5; 6; 7; 8]. У 1977 р. виходить друком наукова розвідка Й.Дзензелівського “Арго волинських лірників”, додатком до якої став словник із 1700 лексем [10]. У часи незалежності України вийшов друком словник Л. Ставицької “Український жаргон: Словник” (2005).

М.Бартоліні говорив: “арго не є незалежною мовою із власними фонетичною та морфо – синтаксичною системами: це сукупність термінів, що мають підкреслене виразно-емоційне забарвлення та можуть взаємодіяти з термінами, що належать до койне” [1, с. 108].

На думку О. Горбача , “якщо в давніших професійних арго переважають іще “перекручення” та “засекречення”, то нове міське арго виказує опертя головно на переосмисленнях і позичках, зчаста теж уже народньою етимологією спертих на якусь власну лексему” [5, с. 527].

Проблему функціонування арготизмів досліджували Л.Ставицька, І.Онищенко, О.Тараненко, Н.Линник. Вони вивчали різноманітні прояви “таємної мови” у публіцистичних текстах.

Матеріал зібрано методом картування за сприяння співробітників колонії.

Існують різні припущення про походження кримінальної і, зокрема, злочинської мови. Вважають, що при виникненні кримінального жаргону в нього увійшло багато слів з професійної мови моряків.

Стверджувати про ступінь розвиненості злочинського жаргону важко, оскільки наявні словники відображають лише частину мови, яким користуються кримінальні елементи. Словники свідчать лише про те, в якій мірі дослідники і співробітники правоохоронних органів знають цю мову.

На розвиток злочинського жаргону сильний вплив зробили запозичені з російської мови вульгаризми. Але зводити злочинську мову до вульгаризмів, до ненормативної лексики можна. Поповнюючись за рахунок інших «природних» і «штучних» мов, він сприяв створенню мов різних злочинних співтовариств, що не відносяться до злочинців в законі.

Найважливіша функція кримінального жаргону – «шифрування» думок і тим самим забезпечення невразливості злочинного співтовариства.

Володіння кримінальних жаргоном завжди використовувалося неповнолітніми та молоддю як засіб самоствердження в злочинному середовищі, підкреслення уявної переваги спільноти злочинців над іншими людьми. Він виник і з об'єктивної необхідності розпізнавання «своїх» і виділення їх в особливу «касту», яка протистоїть законослухняним громадянам. У цьому кримінальний жаргон за своїми функціями схожий з татуваннями.

Основна термінологія в ньому позначає зміст і характер кримінальної діяльності, предмети і знаряддя злочину.

Словничок жаргонних слів.

- Баланда – юшка. Баландер – роздавальник їжі у в'язниці.

- Баш – крихта плану на "косяк".
- Бугор – бригадир.
- БУР, ПКТ – барак посиленого режиму, приміщення камерного типу.
- Вовчок – вічко на камерних дверях
- В'язаний, "севепіст" – табірний поліцай – носить нарукавну червону пов'язку з буквами СВП – секція внутрішнього порядку.

- Гарантійка – загальна пайка, "Кровна".
- Гачок – зачіпка з метою вимагання.
- Двадцятка – храмовий рада, що подавав прохання відкрити храм.
- Дзвінок – день звільнення після відбуття повністю терміну ув'язнення.
- Довесок – додатковий термін.
- Дурь – наркотики.
- Духота – душевні муки.
- Забить – застовпити, зайняти місце.
- загасити, заховати що-небудь, змусити замовкнути кого-небудь.

"Загашнику" схованку.

- Засвітити – показати як би ненароком.
- Зек – укладений, ув'язнені, укладена. Скорочення, прийняте в гулагівських документах: списки, відомості і т.д. У книзі – зе / ка, як вимовляється.

- Каер – радянський каторжанин. Засуджений до каторжних робіт на строк 20 років ВТТ.

- Каліки – різні ліки: пігулки, мазі, примочки, свічки. Приймаються всередину для підняття самопочуття.

- Катит не катит – проходить якесь речення чи ні.

- Командировка – ділянка, підлегла табірному відділенню.

- Конде – карцер, камера СІЗО.

- Конь – мотузка, пропущена зовні між віконцем і камерою для передач з камери в камеру потайки від наглядців.

- Контора – презирливе назва відділу поліції.

- Контра – контрреволюціонер
- Кормушка – вузенька хвіртка в камерних дверях, через неї подають камерникам їжу і воду,
- Косяк – цигарка з підвішеним наркотиком, анаша, план.
- Критая – в'язниця, куди садять табірних їв- порушників без додавання терміну
- Кукла, фомка, обріз – знаряддя злочинних дій у шахраїв, хакерів, грабіжників.
- Кум – оперативник в таборі, в тюрмі. Зазвичай начальник оперативної частини.
- Клепки – відбитки пальців у живих і у мертвих. У вбитого у втечі відрубували кисті рук для зняття в спецчастини відбитків пальців на підтвердження того, що саботажник ліквідовано.
- ксива – вид, паспорт, "онуча", "форма 9" – вовчий квиток, парт- Комс-профбілети і т.д.
- Лишенець – позбавлений радянських прав. Людина, зайва в СРСР.
- Ліпило – табірний лікар, тюремний лікар.
- Маза – захист. Відмазатися – захиститися. Повернення програшу в картковій грі. Відмазка – дія з метою відвернути увагу від основного прихованої справи.
- Мамка – жінка, яка народила в ув'язненні.
- Мент – наглядало, міліціонер
- Мокруха – злочин з вбивством.
- Мутити – невизначена балаканина з метою уникнути відповіді.
- Наркоша – зник до наркотиків. "Посаджений на голку".
- Незаможник – сільський бідняк.
- несун – злодюжка-виробничник.
- Охра – нагляд, конвой.
- Паровоз – головний по груповому слідчій справі
- Пахан – шановний шахрай, на волі власник блат-хати.

- Підігрів – передачі потайки від наглядачів курива і хліба пекетешнікам або карцерників.

- Писанина – книги, відозви, листівки антирадянського змісту, молитви, вірші, пісні, малюнки

- Повернуть – відповісти ударом на удар

- Підхоплення – догідлива підтримка.

- Понт – похвальба, пиха, хвастощі, догідливість, лукавство. Понт - дволикий.

- прикинути – чисто одягнений, одягнений по моді. "Фірмачі".

- Профілактика – побиття з метою поставити когось на місце.

- П'ятий кут – рятувнє положення при побитті, "шукати п'ятий кут".

- Саботажник – в концтаборі який не виконує норми виробітку, ухилятися від роботи (туфтач, відмовників).

- Самоохранник – зе / ка, що заслужив довіру лагадміністрації. Самоохраннікі "Шестеро" наглядачів, стояли вартовими на вартових вежах.

- Саморуб – відрубав собі пальці на правій руці, бажаючи позбутися від важкої роботи.

- Стукач – донощик. Теж кумовник – стукнути – донести.

- Сука – відступник від злочійського закону.

- Совки, праски – виробничники. Виробничий колектив.

- Скрипушнік – злочій на залізниці. "Чемоданщик".

- Сухарь – ховається під чужим ім'ям.

- Сизі – чекісти. Блакитні.

- Смерш – "Смерть шпигунам". Контррозвідка.

- Тримати зону – управляти зоною за згодою, зазвичай тримає зону якась масть: злочії, суки, мужики.

- Фарт – замаскована кримінальна відповідальність.

- Фашист – у кримінальників – за / ка-політик, "зрадник батьківщини, ворог народу". У совпропагандистів – член Німецької соціалістичної робітничої партії, гітлерівець. Прихильник Муссоліні.

- Філон – ухилятися від роботи.
- Феня – злочинський жаргон.
- Хімік – зонник до кінця табірної терміну, відправлений на роботу на вільне промислове підприємство під нагляд комендатури МВС.
- Чифір – міцний чай.
- Чесний вор – вважає суками і козлами діячів марксизму-ленінізму і пролетарського інтернаціоналізму, в лікарні, в бурі.
- ЧОН – червоноармійські загони по забезпеченню.
- Шистьорка – прислужник у злочинців.
- Шмон – обшук.
- Шніфт – очі. Вийняти шніфт – вибити око.
- Шнир - прибиральник в тюрмі, в таборі.
- шконка – тюремне ліжко.

Як видно з наведених прикладів, кримінальний жаргон покликаний вирішити комунікативні ситуації, що виникають в кримінальному співтоваристві в зв'язку з різними життєвими ситуаціями: підготовкою та вчиненням злочинів, приховуванням слідів, збереженням в таємниці від сторонніх злочинних намірів, виявленням проникли в кримінальне середовище агентів правоохоронних органів, забезпеченням відпочинку та розваг і т.п. Все це говорить про те, що кримінальний жаргон є «повноцінним» засобом спілкування і повідомлення інформації в злочинному середовищі, накопичувачем, хранителем і передавачем наступним поколінням кримінального досвіду і кримінальних традицій, норм, ритуалів і інших атрибутів злочинного світу.

Література:

1. Бартоліні М. О. Горбач. Українське аргю. Львів: Інститут ім. І. Крип'якевича НАН України, 2006. 636 с.
2. Боржковский В. Лирники. В. Боржковский. Киевская старина. 1889. Т. XI. С. 653-708.

3. Вікторин Кость. Дедовська (жебрацька) мова. *Зоря*. Львів 1886. № 13-14. С. 237-239.

4. Гнатюк В. Лірники. Лірницькі пісні, молитви, слова, звістки і т. п. про лірників повіту Бучацького. *В.Гнатюк Етнографічний збірник*. 1896. Вип. 2. С. 1-76.

5. Горбач О. Арго в Україні. Львів: Інститут мовознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 2006 (Серія “Діалектологічна скриня”). 688 с.

6. Горбач О. Арго українських вояків. *О.Горбач. Наукові записки Українського вільного університету*. Мюнхен, 1963. Ч. 7. С. 138-173.

7. Горбач О. Арго українських лірників. *О.Горбач. Наукові записки Українського вільного університету*. Мюнхен, 1957. Ч. 1. С. 5-44.

8. Горбач О. Арго українських школярів та студентів. *О.Горбач. Наукові записки Українського вільного університету*. Мюнхен, 1966. С. 3-55.

Олексюк Іван

студент 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: ст. викладач Чепіль М. В.

ВПЛИВ РУХЛИВИХ ІГОР І ЗАБАВ НА РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Педагоги всіх часів відзначали, що рухлива гра добродійно впливає на формування дитячої душі, розвиток фізичних сил і духовних здібностей. У результаті життя і побуту мільйонів людей протягом віків в Україні сформувались народні ігри. У цих іграх відображаються звичаї нашого

народу, їх побут та уявлення про світ. Вивченням національних рухливих ігор займався «батько української фізичної культури» Іван Боберський, який видав посібник «Рухливі ігри та забави» [1].

Насамперед дітям цікавий сам процес дій, миттєві зміни ігрових ситуацій. Доводиться самостійно знаходити вихід з непередбачених ситуацій, намічати мету, встановлювати взаємодії з товаришами, проявляти спритність, витривалість, координацію і силу. Уже саме нагадування про наступну гру викликає у дитини позитивні емоції, приємне хвилювання. Серед учених поширена думка, що гра – це структурна модель поведінки дитини. За допомогою гри вона пізнає довкілля і готується до активного його перетворення, адаптується в соціумі, вчиться взаємодіяти з дітьми [2]. Тому для всебічного розвитку дитини гра займає далеко не останнє місце. Під координаційними здібностями слід розуміти, по-перше, здатність доцільно будувати цілісні рухові акти, по-друге, здатність перетворювати вироблені форми дій або перемикатися від одних до інших, відповідно, вимогам мінливих умов [3].

У молодшому шкільному віці відбувається «закладка фундаменту» для розвитку всіх здібностей, а також придбання знань, умінь і навичок при виконанні вправ на координацію. Цей віковий період називається «золотим віком», маючи на увазі темп розвитку координаційних здібностей [4]. Провідну роль у трактуванні координаційних здібностей відводять координаційним функціям центральної нервової системи [5].

Рівень координаційної здібності визначається такими характеристиками індивіда:

- Швидко реагувати на різні сигнали, зокрема, на об'єкт, що рухається;
- Точно і швидко виконувати рухові дії за мінімальний проміжок часу;
- Диференціювати просторові часові та силові параметри руху;
- Пристосовуватися до мінливих ситуацій, до незвичайної постановці завдання;

· Прогнозувати (передбачати) становище рухомого предмета в потрібний момент часу.

Тільки сформовані координаційні здібності – необхідна умова підготовки дітей до життя, праці, служби в армії. Вони сприяють ефективному виконанню робочих операцій при постійно зростаючих вимогах у процесі трудової діяльності, підвищують можливості людини в управлінні своїми рухами. Координаційні здібності забезпечують економне витрачання енергетичних ресурсів дітей, впливають на розмір їх використання, так як точно дозоване в часі, просторі і за ступенем наповнення м'язове зусилля і оптимальне використання відповідних фаз розслаблення ведуть до раціонального витрачання сил. Отже, є актуальним довести що ефективним засобом розвитку координаційних здібностей у дітей молодших класів є саме рухливі ігри.

Рухлива гра – це усвідомлена, емоційна діяльність дітей, спрямована на досягнення розумової ігрової мети. Крім цього, рухлива гра – це активна рухова діяльність дітей. Ігри є одним із самих доступних і найбільш поширених засобів фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку [8]. Вони відіграють особливо важливе значення для різнобічного фізичного розвитку дітей, так як до них входять основні природні рухи людини (ходьба, біг, стрибки, метання, ловля та ін.). Крім того в іграх ці рухи використовуються у різних поєднаннях і комбінаціях [1]. Мета, засоби, місце проведення ігор дуже різноманітні, вони різняться між собою за змістом та методикою проведення. Важливим моментом спілкування з іграми є обізнаність із їх структурою. Кожна гра переслідує певну мету, яка вказує напрям розвитку дитини (сенсорний, фізичний, соціальний, інтелектуальний, емоційний); ситуацію гри, що включає місце, атрибути, статевий та віковий склад учасників; правила (або хід) гри [1].

Рухливі ігри, які спрямовані на розвиток швидкості це: «Ловці», «День і ніч», «Виклик номерів», «Ривок за м'ячем», «Підсічка скакалкою», «Кругова охота». Рухливі ігри, які спрямовані на розвиток спритності: естафета

«Пінгвінів», естафета «Біг раків», естафета «З набивними м'ячами», естафета «Ходьба з випадками», естафета «Ходьба в присід», естафета «Збережи рівновагу». Рухливі ігри, які спрямовані на розвиток відчуття ритму: «Веселий музикант», «Плескайте як я», «Сива шапка», «Женчичок», «Гоп-скок», «Метелиця», «Трійки». Рухливі ігри, які спрямовані на розвиток орієнтування в просторі та рівноваги: «Знайди свій будинок», «Гуси-лебеді», «Хто швидше», «Дід Мороз», «Їжак і миші», «Діти і півник», «Рибалки і рибки», «Козлик», «Спиною вперед», «Дивні птахи», «Мотузочка» [6].

Методів розвитку координаційних здібностей безліч, серед них є і рухливі ігри, але проаналізувавши результати досліджень авторів по характеристиці молодшого шкільного віку, можна зробити висновок, що розвиток координаційних здібностей в цьому віці найбільш успішний, а так як провідною діяльністю є ігрова, і учні легко піддаються емоціям, то застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури у початковій школі найбільш раціонально для розвитку і вдосконалення координаційних здібностей.

Література:

1. Цьось А.В. Українські народні ігри та забави. Луцьк, 2009. 89 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитания игрой Москва: Просвещение, 2007. 132 с.
3. Лях В.І. Поняття «координаційні здібності» і «спритність». *Теорія і практика фізичної культури*. 2003, № 8. С. 44-46.
4. Григорян Е.А. Рухова координація школярів залежно від віку, статі і занять спортом: Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2006. 18 с.
5. Давидов С.Ю. Морфофункціональні показники і розвиток моторики у дітей 3-6 річного віку різних типів конституцій. *Теорія і практика фізичної культури*. 2005, № 11 . С.39-43.
6. Мудрик С.Б. Рухливі ігри на уроках фізичної культури. Луцьк, 2008. 89 с.

Павлюк Юлія

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: д.пед.н.проф. Лапто В.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Застосування проблемного навчання в умовах початкової школі в нас час є досить актуальним питанням. Сьогодні вже саме життя вимагає розробки і впровадження диференційованого підходу до освіти, активних прийомів, форм і методів навчання. Організація проблемного навчання сприяє більш активному і продуктивному засвоєнню учнями найважливіших знань, а також формування вмій та навичок. Наше завдання не тільки дати дітям суму знань, але навчити спілкуватися, вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації, навчити дитину жити.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням.

Мета проблемного навчання передбачає прискорене оволодіння дитиною суспільно-історичним досвідом, що нагромаджений попередніми

поколіннями. Досягнення цієї основної мети сьогодні здебільшого реалізується за допомогою пізнавальної взаємодії вчителя і учня, результатом якої є інтенсивне формування знань учня та стрімкий розвиток його індивідуальних сил і здібностей.

Висока ефективність проблемного навчання ні в кого з науковців та учителів сучасної школи не викликає сумніву, однак його використання в шкільній практиці – явище не таке вже й часте. Однією з причин цього є порівняно складна технологія його реалізації. Треба зазначити, що у педагогічній літературі проблемне навчання називають видом навчання, в основі якого лежить метод проблемного вивчення матеріалу.

Отже, розкрити суть проблемного навчання – це в першу чергу розкрити особливості методу проблемного вивчення матеріалу.

Структура методу проблемного вивчення матеріалу включає в себе такі етапи:

- створення проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- висунення гіпотез;
- перевірка висунутих гіпотез;
- аналіз результатів перевірки гіпотез;
- висновок і узагальнення;
- повернення до проблемної ситуації.

Проблемне вивчення матеріалу розпочинається зі створення проблемної ситуації. Чому саме з проблемної ситуації, а не з формулювання проблеми? Якби навчання розпочинати відразу з формулювання проблеми, то учні сприйняли б цю проблему як не "свою" і напевне дехто з них подумав би: учитель її сформулював, то ж учитель нехай її і розв'язує. Виникає, таким чином, необхідність здійснити такі кроки, які б наблизили проблему до учня, тобто такі кроки, після яких учень проблему сприйняв би як свою власну.

Отже, проблемна ситуація – це своєрідна драбина, користуючись якою можна вийти на формулювання проблеми, це засіб для формування інтересу учнів до даного питання. Але це тільки один аспект проблемної ситуації.

Проблемна ситуація – це ускладнення або завдання, яке може вивести учня на формулювання проблеми. Йдеться про те, що це, очевидно, таке ускладнення (завдання), коли пошук шляхів виходу з нього призводить до формулювання проблеми. Проблемна ситуація характеризується уявною несумісністю двох інформацій. Поєднання двох несумісних інформацій, яке породжує проблему, називають інформаційно-пізнавальною суперечністю.

Структуру її можна подати у вигляді поєднання однієї інформації з її несумісною другою інформацією, об'єднаних за допомогою логічного сполучника "і". Необхідно підкреслити, що проблемну ситуацію не можна створювати на незнанні учнями якого-небудь матеріалу, вона завжди створюється на знанні, але на суперечливому знанні. Після створення проблемної ситуації здійснюється формулювання проблеми. Школа проблема педагогічного навчання.

Проблема – це об'єктивне питання, яке виникає в ході пізнання або цілий комплекс питань, розв'язання яких становить значний практичний чи теоретичний інтерес.

Як же підвести учнів до формулювання проблеми? Зазначимо, що уміння бачити проблему там, де вона є, не менш важливе від уміння її вирішити. До того ж, розв'язання проблем, виявлених самими учнями, відбувається на вищому рівні розумової активності.

Побачити проблему - це означає усвідомити те питання, яке впливає з поєднання несумісних, на перший погляд, інформацій. Уявна несумісність цих суперечливих інформацій і веде до виникнення питання, до формулювання проблеми. Думка людини спрямована на те, щоб не допустити логічної суперечності, але це можна зробити тільки через постановку проблемного питання.

Отже, щоб сформулювати проблему, яка впливає з даної проблемної ситуації, необхідно чітко визначити одну і другу суперечливі інформації. Здійснюючи операцію порівняння, встановити між ними різницю чи їх тотожність і розв'язати цей "розумовий конфлікт", сформулювавши проблему, або, як інколи кажуть, проблемне запитання. Запитання "чому?", яке виникає унаслідок проблемної ситуації, є лише першим і необхідним кроком до формулювання проблеми, а для її остаточного формулювання необхідно всебічно і глибоко проаналізувати саму проблемну ситуацію.

Третім етапом у реалізації технології проблемного навчання є висунення гіпотез щодо шляхів розв'язання сформульованої проблеми. Гіпотеза – це своєрідна стратегія вирішення проблеми. Її створення можливе тільки тоді, коли учні дуже глибоко вникнуть у суть самої проблеми, усвідомлять її глибину.

Взагалі кажучи, у ході уроку учні разом з учителем можуть висунути декілька гіпотез вирішення поставленої проблеми. Кожну з гіпотез треба перевірити. Отже, наступний етап технології проблемного вивчення матеріалу – перевірка висунутих гіпотез. Перевірка висунутих гіпотез передбачає залучення учнів до активної розумової діяльності. Вона відбувається з допомогою учителя. Якщо декілька учнів висунули гіпотези, то виникає потреба сформувати групи, які б займалися перевіркою кожної гіпотези. Необхідно вислухати кожну групу, знайти в їх міркуваннях помилку, якщо вона є.

Уявлення про навчальну проблемну ситуацію, як про динамічне явище, що має свій зміст, структуру, особливості зміни і взаємодій з іншими чинниками навчального пізнання відкривають широкі можливі перспективи щодо поглибленого аналізу закономірностей функціонування проблемних ситуацій у навчанні. Розглядаючи структурно-функціональну модель внутрішньої проблемної ситуації, Матюшкін запропонував триланкову будову проблемної ситуації (невідоме, пізнавальна проблема, інтелектуальні можливості учня). Але вона відтворює загалом зрілу стадію розвитку

проблемної ситуації, або, інакше кажучи, ця будова являє такий зріз у становленні мислительної діяльності учня, коли істотні властивості проблемної ситуації добре розвинуті й розрізнені, не являють собою якусь сукупність випадковостей. Проте психолого-дидактичний зміст навчальної проблемної ситуації далеко не вичерпується тільки зазначеними структурами. З метою сформулювати і наповнити конкретним змістом закономірності функціонування проблемної ситуації здійснено поглиблений психологічний аналіз внутрішньої проблемної ситуації, одним з результатів якого є розробка її структурно-функціональної моделі.

Обґрунтування моделі показує, що суттєвий бік проблемної ситуації становить пошукова пізнавальна активність учня, яка є внутрішнім критерієм міри його участі у пізнавальній творчості, виступає якісною характеристикою пізнавальної діяльності, її внутрішнім моментом.

Пізнавальна активність – це причина і водночас наслідок прогресивного функціонування проблемної ситуації. Наявність навчальної проблемної ситуації охоплює також і такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності як мотиви, мета, внутрішні умови мислення. Причому ця діяльність являє собою не сукупність реакцій учня на новизну навчального матеріалу, а виступає як функціональна система, що має свою будову, постійні переходи та перетворення її підсистем. Найперше "діяльність = дія = операція" та "мотив = мета = умови", тобто має свою закономірну логіку розвитку.

Проблемна ситуація – психологічний стан, що виникає в результаті мислительної взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається.

Залежно від її складових, виділяють чотири компоненти проблемної ситуації:

- 1) об'єкт (матеріал, що вивчається),
- 2) суб'єкт (учень),

3) мислительна взаємодія (процес мислення, спрямований на об'єкт)

4) особливості цієї взаємодії (зважаючи на виявлені суперечності), аналіз яких переростає в пізнавальну потребу учня розкрити суть об'єкта, що вивчається.

У навчальному процесі завжди є два об'єкти учень і матеріал, над яким потрібно думати. Матеріал сам по собі не викликає в суб'єкта пізнавальної потреби. Тому невід'ємною складовою проблемної ситуації є дія учня, його взаємодія з навчальним матеріалом, спрямована на засвоєння об'єкта пізнання.

Викладачеві необхідно так подати навчальний матеріал, щоб він сприяв появі особливого виду мисленої взаємодії, залучив учня до проблемної ситуації та викликав у нього пізнавальну потребу. Одним із психологічних структурних елементів проблемної ситуації є інформаційно-пізнавальна суперечність, без якої проблемна ситуація неможлива.

Типи проблемних ситуацій

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють такі **типи проблемних ситуацій**:

- усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;

- зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;

- суперечність між теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;

- суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають:

Створення проблемної ситуації – найвідповідальніший етап у проблемно-розвиваючому навчанні.

Функціонування будь-якої явної проблемної ситуації, розпочинаючись з моменту виникнення і завершаючись моментом зняття її в пізнавальній активності в процесі діяльності учня має двохфазовий (двоскладовий) характер. Перша фаза включає всі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації, друга – процеси, які забезпечують її розв'язання. Це так звані переборення. Своєрідною межею між цими фазами є той момент навчального пізнання, коли в свідомості учня суперечність між відомими і невідомими знаннями максимально загострена, тобто, коли вони зрівноважені. Цей момент настає під час словесного формування проблеми та переходу учня до її розв'язання. Зокрема, вища зрівноваженість протилежностей досягається на етапі вищого рівня боротьби – на початковому етапі розв'язання протиріч.

Суть процесу переборення учнем навчальної проблемності полягає в тому, що воно виявляється у визначенні ними реального змісту зв'язків і відношення між елементами проблемної ситуації, у перетворенні цієї ситуації в ситуацію знайому, пізнану та опануванні новими знаннями й прийомами мислення.

Кожну фазу проблемної ситуації можна поділити на два етапи: виникнення і встановлення проблемної ситуації, а також розв'язання і зняття її. Отриманий повний функціональний цикл проблемної ситуації у фазах і етапах характеризуватиметься:

а) завершеною послідовністю 4 етапів функціонування, які, характеризуючись взаємопереходами, ідуть один за одним і в такий спосіб забезпечують динаміку цілісного розвитку продуктивного мислення;

б) насиченістю кожного етапу відповідним психологічним змістом (суб'єктивна невизначеність, інтелектуальне утруднення, здивування, позитивні і негативні емоції, внутрішній конфлікт з точки зору оптимальної приставленості психічних явищ у пізнавальній діяльності учня);

в) спрямованість фаз і етапів на розв'язання освітніх, розвиваючих і виховуючих завдань навчання, які в своїй результативній сукупності

приводять учня до оволодіння знаннями вищого рівня узагальнення, до певного приросту в розвитку творчих здібностей, та вдосконалення соціально-цінних рис особистості.

З моменту виникнення проблемної ситуації поведінка учня може бути різною, а саме:

1) у зв'язку з оцінкою невідомого як недостатнього суб'єктивно значимого, учень не робить спроб розв'язати проблемну ситуацію, відмовляється від пошукових дій. За цієї умови проблемна ситуація не формується, на її основі не визначається ні проблема, ні завдання, а уявлення про бажане - мету учіння - змінюється;

2) учень використовує відпрацьовані способи дій. Пошук розв'язку здійснюється за розгорнутим типом і включає насамперед впізнавання ситуації, що не завжди приводить до правильного розв'язання проблеми;

3) учень проблемну ситуацію оцінює як життєво значиму, але шляхи розвитку проблеми ще не відомі. Це зумовлює розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації спроб дій тобто стимулюють інтенсивні формування внутрішньої проблемної ситуації, що водночас створює передумови для її наступного подолання учнем.

Отже, становленням проблемної ситуації можна назвати той відрізок навчально-пізнавального процесу, в ході якого проблемна ситуація виникає, або складається як цілісне утворення але ще не склалось і не сформувалось остаточно, не обрало своїх дійсних рис.

Сформувавшись проблемна ситуація непомітно наближається до розв'язку і зникнення. Інакше кажучи, психічні явища формування проблемності стають умовами її подолання. У ньому зосереджується і суть саморуху, саморозвитку будь-якої внутрішньої проблемної ситуації.

1) Умови оптимального використання проблемного навчання в школі I ступеня

Основна мета проблемного навчання– забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, нормами і цінностями,

інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей.

У системі проблемного навчання провідними є такі умови:

- виникнення в учня гострої, ситуативно спричиненої пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом та осмислення її як внутрішнього поштовху до дії;

- становлення пізнавальної активності учня під час суб'єктивного пошуку більш узагальнених знань і норм діяльності, які у свою чергу становлять основу для виконання наступних навчальних завдань;

- актуалізація раніше засвоєних знань, норм і цінностей та визначення мети пошукової діяльності за конкретних умов навчання;

- усвідомлення й суб'єктивне сприйняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання;

- розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язування проблемної задачі;

- формування пошукових продуктивних процесів мислення, що утримує пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність;

- відшукування невідомих елементів знань і норм та становлення мотиваційних новоутворень – потреб, установок, узагальнень, переконань, вартостей тощо.

2) Характеристика методу проблемного викладу

В основі технології проблемного навчання лежить метод проблемного викладу матеріалу.

Проблемний метод - це метод створення проблемної ситуації, активної пізнавальної діяльності учнів, що складається в пошуку і вирішенні складних питань, які потребують актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами явищ, закономірностей.

За класифікацією І.Я. Лернера і М.Н. Скаткина метод проблемного викладу відноситься до продуктивного типу методів, тому що сприяє

розвитку творчого мислення. Для діяльності вчителя характерна постановка проблем і розкриття доказового шляхи її вирішення. Діяльність учня характеризує сприйняття знань, усвідомлення знань і проблеми, увагу до послідовності і контроль над ступенем переконливості рішення проблеми, уважне прогнозування чергових кроків логіки рішення, мимовільне запам'ятовування (значною мірою). Чи означає це, що пояснювально-репродуктивні методи не слід використовувати взагалі? Ні, звичайно. Накопичення знань про факти, придбання відомостей інформаційного характеру найбільш ефективно забезпечується використанням репродуктивних методів, застосування яких не пов'язано з витратою настільки значної кількості часу, як при використанні методу проблемного навчання. З іншого боку, при вивченні занадто важкого для учнів матеріалу, пояснювально-ілюстративний метод забезпечує більш ґрунтовне засвоєння матеріалу всіма учнями.

Таким чином, необхідно раціонально поєднувати пояснювально-репродуктивний і проблемний методи навчання.

Отже, однією з умов успішності навчання за Дж. Дьюї є проблематизація навчального матеріалу, яка здійснюється шляхом створення проблемних ситуацій, вирішення проблемних завдань, тобто використання проблемного методу навчання.

Застосування проблемного навчання в початковій школі є досить актуальним. Та для того, щоб проблемне навчання принесло бажаних результатів, вчитель повинен знати ряд особливостей організації роботи з учнями початкових класів, враховувати їхні вікові і фізіологічні особливості, вміти застосовувати спеціальні методи і прийоми, а також вдало керуватися принципами навчання. На підвищення ефективності навчання суттєво впливає оптимальне використання стимулюючого впливу проблемних ситуацій на розвиток розумової активності учнів. Його успішна реалізація в практиці школи безпосередньо пов'язана із здійсненням педагогічно-доцільного керівництва учнівським пізнанням: збільшення позитивної і

зменшення негативної дії проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів досягається завдяки різнобічному врахуванню залежностей, що існують між компонентами проблемної ситуації та провідними характеристиками в розвитку учня як особистості.

Різний рівень трудності проблемної ситуації по різному впливає не тільки на розвиток мислення, а й на мотиваційно-вольову сферу учня. Ми повинні враховувати, що ефективність розумової діяльності залежить від міри пошукової активності учня, що сприяє усвідомленню суперечностей і з'ясування умов їх успішного розв'язання.

Отже, щоб досягти успіху, вчитель повинен врахувати структуру проблемного навчання, особливості роботи з дітьми, закономірності розвитку, покладатися на набутий досвід дітей, а також творчо ставитись до завдань.

Література:

1. Зайчук В. О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інноваційний аспект. Т. Луцьк : Твердиня, 2009. 312 с.
2. Телячук В. П. Інноваційні технології в початковій школі : посібник 2-ге вид. Харків : Основа, 2008. 233 с.
3. Федорчук В. В. Педагогічні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г., 2016. 267 с.
4. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

Перегінець Вікторія

студентка 4 курсу Коломийського

навчально- наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

науковий керівник – Солецький О.М.,

доктор філологічних наук, доцент

**«ТЕМА БУЛІНГУ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ –
ПОЧАТКУ ХХ СТ.» І МЕТОДИКА ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ**

З-посеред багатьох різноманітних тем в українській літературі кінця 19-початку 20 століття виразно виокремлюється зосередження на описах шкільного життя, комунікативних відносин у цьому соціальному середовищі й шкільного насильства. Насамперед, це пов'язано з активних розвитком освітньої сфери, розбудовою шкільної інфраструктури та поступовим впровадженням однакових освітніх прав для дітей з різних соціальних станів, що дало можливість найбільш вразливим верствам стати учасниками навчального процесу. Явища соціальної конфронтації, статусності та ієрархічності стали частиною шкільного «світу», демонструючи незмінну актуальність для соціуму законів боротьби та «утвердження через приниження іншого».

Ціла низка художніх творів, публіцистика та мемуари гучно акцентували цю тему, зокрема, «Хмари» І.Нечуя-Левицького, «Хіба ревуть воли...» та оповідання Панаса Мирного, твори Б.Грінченка, М.Коцюбинського, І.Франка, В.Стефаника та багатьох інших. Метою нашого дослідження є констатування теми «булінгу» в українській літературі означеного періоду, виявлення природи та своєрідності конфліктів, їхньої стадіальності та етапності, типовості задля вибудування профілактичних заходів щодо поширення у сучасному шкільному середовищі. На нашу думку, таким профілактичним засобом може бути правильно організований

аналіз художніх текстів про цю тему на уроках літератури. Ми пропонуємо кількаваріантну модель такої інтерпретації. Зокрема, з використанням методу емпатії (співпереживання з персонажем «булінгової» ситуації) – передбачає поступову реконструкцію емоцій та переживань персонажа задля того, щоб учні відчували тягар такої напруженості (тут можливе часткове використання психоаналітичної методології). Другий варіант – це використання технології ситуативних візуалізацій – вербальне відтворення на уроці описів сцен, у яких перебуває персонаж (опис виразу обличчя, постави, жестів, міміки). Ця технологія дозволяє візуалізувати конфлікт, що сприяє підкресленню його трагічної емоційності, отожд «показує» негативний ефект цього явища уповільнено. Третій – виправлення «неправильних» дій – це варіант «втручання у сюжет твору», що скерований на виправлення неправильних вчинків персонажів, демонстрування прикладів альтернативної гуманної поведінки.

Булінг – явище, що може виникнути в більш-менш організованих, сталих дитячих колективах, стосується і впливає на всіх його учасників, спричиняючи порушення навчально-виховного процесу в школі, викликає тривалі наслідки для особистості, інколи навіть віддалені в часі. Діти та підлітки є найбільш вразливою категорією, вони соціалізуються, формують власну систему сприйняття світу, систему цінностей та пріоритетів, навчаються різним моделям поведінки, і, на жаль, булінг стає однією з таких моделей [1, с.169].

Булінг лише в меншості випадків є фізичним насиллям, а більш розповсюдженим знуцанням, яке відбувається між дітьми, є вербальне приниження та різного роду образи, а також виключення з референтної групи, неприйняття та ізоляція, розповсюдження неправдивих чуток та інша поведінка, яка тим чи іншим шляхом завдає шкоди потерпілому. Усі ці різноманітні дії приводять до приниження Іншого та отримання кривдником задоволення від цього, і цикл насильства не обривається, а лише набирає обертів. [1, с.171].

З давніх-давен письменники різним чином описували цю тему в художній обсервації, адже явище булінгу було актуальним здавна, мало свої ситуативні форми, тенденції та, на жаль, навіть традиції. Наприклад Іван Франко у своєму оповіданні «Грицева шкільна наука» звертався до цієї теми. Головний герой оповідання – маленький сільський хлопчик, що виростав на лоні природи, під опікою люблячих батьків, змалку привчений до праці. Він з радістю йде до школи, передбачаючи цікаве навчання різним наукам. Після року навчання «Гриць вертав додому якраз такий мудрий, яким був перед роком» [2, с. 96]. З усієї шкільної науки виніс він лише безглузде «а баба галамага». Читаючи це оповідання, стає сумно та страшно за те, які часи були колись на землі – коли жорстокі, бездушні вчителі знали лише один засіб впливу на учнів – різку, коли далекі від живого життя шкільні предмети перетворювали роки навчання на справжню каторгу. Школа калічила дітей як фізично, так і духовно.

До цієї проблеми звернувся і розкрив Борис Грінченко у своїх оповіданнях. Вони вчать насамперед людяності, добра, дають уявлення про красу й потворність людської душі. Читаючи його твори для дітей мимоволі поринаємо у цікавий і захоплюючий світ дитячих образів, переймаємося їх болями, турботами, вчимося важливих життєвих істин, адже кожен твір несе повчальний зміст.

Виховання з дитини особистості було метою Грінченка-педагога. Заради цього письменник формує особливий стиль дитячих оповідань, зрозумілий дітям. Його твори встигають запобігти формуванню негативних рис характеру і тому є актуальними і до сьогодні [2, с.3].

Глибиною проникнення у внутрішній світ дитини позначене у оповіданні «Дзвоник», яке за темою і характером розгортання конфлікту не має аналогів в українській літературі. Це оповідання присвячене Іванові Франкові у 25-річний ювілей його літературної діяльності [3]. У ньому йдеться про семирічну сироту Наталю, яку після смерті матері віддають до міського дитячого притулку. Уся увага письменника зосереджена на показі

моральних страждань дитини, що опинилася в незвичних умовах, у зовсім незнайомому середовищі. Вона живе серед людей, які не хочуть і не можуть зрозуміти її душі. Здавалося б, тепер Наталі стало краще: вона нагодована й одягнена, спить у теплому ліжку, начальниця її не б'є й не лає. Та все ж дитині неймовірно тяжко: щоденне глузування із «селючки», відокремлення від інших, відчуженість тяжким гнітом придавили її.

Наталі нелегко жилося і вдома, особливо після того, як не стало матері. Тепер, на перший погляд, усе змінилося на краще: вона нагодована й одягнена, спить у чистому, теплому ліжку. І все ж дитині в притулку невимовно тяжко, бо відчуває себе самотньою, чужою, відірваною від звичайного сільського побуту, а ще, чи не найголовніше, глузування однолітків травмують її психіку.

Образ дзвоника асоціюється у дитини з казарменим режимом. Дзвоник паралізує волю дитини, її думки. Він здається Наталі живою істотою, яка за всіма наглядає та несподівано вривається в її спогади.

Важливо згадати ще Володимира Винниченка, який своїми творами привертає увагу морально-етичній проблематиці, розкриттям психології людини. Свідченням цьому є дитяче оповідання "Федько – халамидник". Воно назване за іменем головного героя твору – Федька – хлопчика з робітничого передмістя. За непосидючу вдачу, схильність до витівок хлопчика прозвали на вулиці "халамидником", тобто бешкетником, розбишакою [4, с. 2].

В основі твору лежить конфлікт, який трапився в дитячому середовищі: через непорядну поведінку одного хлопчика помер інший, але подібна ситуація могла б статися й серед дорослих. На "дитячому" матеріалі письменник порушує далеко не дитячі проблеми вірності в дружбі й товаришуванні, порядності. Ці проблеми автор розкриває через два центральні образи оповідання – Федька й Толі, через майстерний аналіз їхньої психології та вчинків.

Таким чином, від булінгу страждають і агресори, і жертви. Всі вони переживають емоційні проблеми, не вміють будувати стосунки з людьми, мають проблеми психо-емоційного розвитку. Вони потребуватимуть підтримки дорослих, які б допомогли їм розвинути здорові відношення з людьми не лише у школі, але й протягом усього їх подальшого життя.

Щодо наслідків булінгу (цькування) для спостерігачів, то такі діти також зазнають значних психічних травм. Спостерігачі отримують досвід безсилля перед владою натовпу або сильнішого, сорому за свою легкодухість, оскільки не наважуються заступитися і підтримували цькування зі страху виявитися наступною жертвою. У тих, хто стає свідками булінгу, нерідко виникає переконання, що насильство – це нормально. Спостерігачі страждають від відчуття безпорадності, часто потерпають від депресивних станів чи перезбудження [5, с. 59].

Письменники чутливі до всього, що відбувається довкола, тож тема булінгу рано чи пізно повинна була б прозвучати в їхніх творах.

Література:

1. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 169-173.
2. Грицева шкільна наука (1903) Малий Мирон і інші оповідання. Львів, 1903. С.17-33.
3. Грінченко Борис. Дзвоник. Київ: Видавництво «Веселка», 1969. 162 с.
4. <https://uk.bookmate.com/books/QlgkfaQc>
5. Гончаров В.В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі. *Соціальний педагог*. 2009. №11. С. 59-61.

Савчин Оксана

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Кожне суспільство створює систему освіти відповідно до своєї сутності й рівня соціально-економічного розвитку. Натомість як у системі освіти відбиваються його проблеми і потреби у певний історичний період. Освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, на сьогодні, проблема якості шкільної освіти знаходиться в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства. Якісна освіта – це шлях до економічного процвітання, необхідна передумова існування культурного розмаїття, джерело соціального прогресу та інструмент самореалізації особистості. Саме зараз відбувається кардинальне реформування змістовітчизняної освіти в загальноосвітній школі – упровадження Концепції нової української школи [5, с. 40].

У цій концепції визначено основні напрями реформування загальної середньої освіти, що відображені в національному законодавстві та нормативно-правових актах, які свідчать про те, що перед педагогічною наукою і практикою висунуто низку складних і відповідальних завдань, пов'язаних з обґрунтуванням й упровадженням змісту освіти на компетентнісній основі, нової структури навчання; розбудовою педагогіки співробітництва тощо.

Пошук інноваційних технологій навчання та виховання здійснюється педагогами-науковцями постійно. Стрімкий розвиток суспільства вимагає постійного оновлення як змісту освіти та і форм його організації та впровадження. Питання розробки інноваційних технологій навчання

займалися такі науковці як О. Арламов, О. Білер, М. Бургін, О. Вишневський, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова та ін. Дослідження основ педагогіки співробітництва займалися Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Б. Нікітін, С. Соловейчик В. Сухомлинський В. Шаталов, новітні технологій навчання для початкової школи, зокрема й педагогіку співробітництва досліджують М. Грищенко, В. Ковтунець, О. Макаренко, Т. Нанаєва, І. Підласий та ін.

З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України педагог повинен уміти працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо. Концепція нової української школи передбачає застосування педагогіки співробітництв, як таку, що сприятиме ефективному формуванню компетенцій учнів початкової школи.

У педагогічному словнику навчальне співробітництво визначається як напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу; спільна діяльність учителя та учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, на єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток школярів у процесі навчання й виховання [8, с. 20].

Доречним є визначення С. Соловейчика [9, с. 496], який стверджував, що співпраця – це спільна робота рівних, про те, що співробітника не можна примусити відповідати або викликати до дошки. Тим більше, співробітника не можна оцінювати .

Ми погоджуємося з думкою В. Калошина та О. Безносюк [4, с. 8-15], які зазначають, що метою педагогіки співробітництва є навчання разом, а не просто гуртом. Найбільш цікавими варіантами навчання в співробітництві є навчання в парах, в команді, колективна взаємодія, дослідна робота в малих групах тощо. Починати навчання в взаємодії або співробітництві необхідно з планування приміщення, потім поступово, крок за кроком привчати учнів: взаємодіяти у групі з будь-яким партнером; працювати активно, серйозно ставитись до дорученого завдання; ввічливо й доброзичливо спілкуватися з

партнерами; відчувати почуття відповідальності не тільки за свої власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів, усього класу; повністю усвідомлювати, що спільна робота в групі – це серйозна і відповідальна праця.

Психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки співпраця двох суб'єктів. Цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого, – надає учневі можливість діяти самостійно.

Як зазначає В. Шулдик [10, с. 287] поліпшення взаємин вчителя і учнів належить до найважчих щодо реалізації. Тут не можна ні спрощувати, ні фальшивити, ні перекручувати, бо все видно, як кажуть, неозброєним оком – атмосфера співробітництва є або її немає.

Слід зазначити, що впедагогіці співробітництва використовуються найрізноманітніші форми навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність.

Беручи до уваги дослідження вчених [1,2,7] щодореалізації педагогіки співробітництва за останні роки, можемо зазначити, що у багатьох випадках вона помилково зводилася до виключно групової роботи. Натомість як педагогіка співробітництва має бути присутня і в колективній спільній діяльності (під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми) тощо). І навпаки: групова робота не обов'язково є ознакою співробітництва. У цьому помилка багатьох педагогів-практиків. Вони об'єднують учнів у групи, часто для розв'язання репродуктивних завдань, і думають, що організують співробітництво. Потім скаржаться, що це не дає відповідного результату.

Стисло охарактеризуємо ідеї на яких ґрунтується педагогіка співробітництва:

- *ідея навчання без примусу* (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всіх засобів примусу з

арсеналу педагогічних засобів. Успіх навчання залежить від повторення. Багаторазові повторення приводять до того, що хоче учень чи не хоче, він усе одно буде знати і вміти все, що необхідно [7, с. 30]. Учні мають прагнути йти до школи та здобувати нові знання. Заохочення та мотивація відбуватися шляхом використання педагогічних прийомів мотивації, будови навчального матеріалу з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів;

- *ідея важкої мети* (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна ціль, водночас учитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Учні в цьому випадку поєднують не просто мету, а саме віру у можливість подолання труднощів. Засоби досягнення ефективності навчання за цією ідеєю передбачають використання інноваційних технологій, методів проектів тощо.

- *ідея опори* (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді. Отже, слід правильно будувати навчальний матеріал максимально структуруючи інформацію, проте не переважувати її.

- *ідея вільного вибору* (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору, сам брати участь у складанні завдань для однокласників [6, с. 56-57]. Це необхідно, щоб учні почували себе партнерами педагога в навчанні. Таким чином, учневі надаються певні управлінські можливості.

- *ідея випередження* (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Випередження програми приносить учням задоволення, викликає гордість:

учитель перестає залежати від програми, він вільніше розпоряджається часом на уроках [7, с. 30]. Реалізація цієї ідеї в початковій школі передбачає розуміння причинно-наслідкових зв'язків всієї навчальної інформації, а не окремої її частини.

- *ідея великих блоків* (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) заснована на тому, що у крупному блоці матеріалу (об'єднання 6 – 10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему. Вивчення матеріалу блоками звільняє дитину від страху перед труднощами: блок пройдений, основна думка схоплена. Учень не боїться, що він не зрозуміє її та відстане. Він спокійно працює далі, усвідомлюючи деталі й подробиці. Одними з засобів реалізації таких уроків, є сучасні технології навчання.

- *ідея відповідної форми* (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає у тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається, це допомагає розвивати, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, підґрунтя для вище перелічених якостей здебільшого і формується упродовж навчання у початковій школі.

- *ідея інтелектуального фону класу* (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості. Щоб створити обстановку співробітництва, учитель намагається підсилити прагнення до різноманітних знань, а не тільки шкільних. Реалізації цієї ідеї в початковій школі сприяє проведення уроків поза межами класу, проектна та дослідна діяльність тощо.

- *ідея самоаналізу* (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, вони і поведуться гідно, і

працюють набагато старанніше. Тобто учні початкових класів, уже з перших днів навчання у школі мають відчувати себе невід'ємною частиною колективу і прагнути йому відповідати[6, с. 56-57].

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо дійти висновку, що ідея співробітництва вчителя з учнями загалом, та початкових класів зокрема, передбачає не примушування, а їх взаємодію з метою впровадження ідей нової педагогіки, наголошується на тому, що не можна учнів протиставляти один одному, слід будувати міцні довірливі стосунки між учителем та кожним окремим учнем та поміж учнями.

Ми погоджуємося з думкою О. Вишневського [2, с. 7-15], який зазначає, що до реалізації ідей педагогіки співробітництва (педагогіки партнерства) ведуть, зрештою, два шляхи. По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» — «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові й поваги до неї, «схиляється до її рівня». Слідом за В. Сухомлинським цей шлях пропонував і Ш. Амонашвілі. На жаль, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і, як наслідок, не всі учні вірять у свою «рівність» з учителем. По-друге, шлях розподілу функцій вчителя та учня і організації їхньої співпраці, про що вже йшлося вище. У функції вчителя входить ретельно підготувати вдома для учня навчальне завдання відповідно до вікових особливостей і інтересів, продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня початкових класів – на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати.

У такому випадку обидва учасники навчання і виховання – вчитель і учень рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Таким чином, реалізується ідея рівності. Завдання вчителя початкових класів побудувати навчальний процес таким чином, щоб учень почував себе розкуто й подекуди не звертав уваги на вчителя.

Доречним є твердження О. Вознюк [3, с. 176-179], що педагогіка співробітництва передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки

відносин. Це означає, що дещо змінюється стиль відносин вчителя та учнів. Його основи складає не забороняти, а спрямовувати; не управляти, а співкерувати; не примушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору.

Тільки за таких умов можливе навчання без примусу, яке характеризує: вимогливість, заснована на довірі; захопленість, народжена цікавим викладанням; заміна примусу бажанням, яке породжує успіх; ставка на самостійність і самодіяльність дітей; застосування непрямих вимог через колектив. За наявності таких умов учень має право на помилку, власну точку зору, вільний вибір, відчуває зацікавленість вчителя в її долі, оптимістично береться за кожну справу, що і є одними з вимог Нової української школи.

Спираючись на все викладене вище, можемо дійти висновку, що впровадження педагогіки співробітництва в початковій школі забезпечить умови не тільки якісного навчання учнів, а й сприятиме розвитку їх індивідуальності, формуванню креативності, умінню працювати в колективі, забезпечить мотивацію для пошуку нового й дозволить побудувати демократичний й гуманний педагогічний процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та впровадженні дидактичної моделі уроку з урахуванням основних ідей педагогіки співробітництва для початкової школи.

Література:

1. Білер О.С. Метод поетапного засвоєння змісту навчального матеріалу при навчанні використання комп'ютерних технічних засобів навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук.пр.* – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2012. Вип. 37. С. 167 – 172.

2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студентів ВНЗ. Дрогобич «Коло», 2006. С. 7-15

3. Вознюк О.В. До проблеми побудови синергетичної педагогіки. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі*

неперервної системи : наук.-метод. зб. / за ред. проф. М. М. Заброцького. Київ-Житомир : ЖОППО, 2007. С. 176-179.

4. Калошин В.Ф., Безносюк О.А. Від авторитарності до співробітництва і толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2001. №2 (16). С. 8-15.

5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

6. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид.група «Основа», 2010. 360 с.

7. Педагогіка співробітництва. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/

8. Педагогічний словник: Сушинська Г. Г., 2019. – 20 с.

9. Соловейчик С. Л. Педагогіка для всіх. URL: <https://www.rulit.me/books/pedagogika-dlya-vseh-read-494217-1.html>

10. Шулдик В.І. Теорія та методика сучасного уроку біології : навч.-метод. посібник. Умань.: ПП Жовтий, 2013. 287 с.

Скрипник Роксолана

студентка 4 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.філол.н., доц. Волощук Г. М.

ЖІНОЧА ЕКЗИСТЕНЦІЯ УКРАЇНСЬКОГО СВІТУ

В РОМАНІ ОКСАНИ ЗАБУЖКО

«ПОЛЬОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ З УКРАЇНСЬКОГО СЕКСУ»

Роман Оксани Забужко «Польові дослідження з українського сексу» став етапним явищем у сучасній українській літературі. Відкритість і щирість

оповідачки створюють особливий сповідальний настрій, що поєднується з глибоким критичним аналізом процесів в українській літературі, культурі та суспільному житті. Намагання поглянути на українське життя збоку дозволило авторці зробити широкі філософські узагальнення та прогноз щодо майбутніх шляхів розвитку нації.

Одна з наскрізних проблем твору – взаємини українських жінок та чоловіків. Образ «нового українця» постає лише в опозиції до образу українців-сучасників, які зображуються як пасивні, слабкі та пригноблені. Інфікованість страхом, який «передавався у спадок», зруйнувала традиційний образ чоловіка як захисника й господаря, породила тип вічно невдоволеного невдахи, ще до початку дії налаштованого на поразку. Комплекс меншовартісності наклав свій відбиток на психологію українця: «Взагалі все, що українці можуть про себе повідати, то як, і скільки, і на який спосіб їх били[1, с. 12]». Такий погляд героїня твору Оксана винесла ще з дитинства, спостерігаючи за власним батьком-дисидентом, що під тягарем вічного страху повільно конав у маленькому провінційному містечку. Думка, що в умовах несвободи нація вироджується, червоною ниткою проходить крізь увесь твір. Тому традиційні чоловічі функції виконує жінка, яка просто повинна бути сильною та підтримувати слабких українських чоловіків, щоб не стати на бік їхніх катів.

Проте героїня роману Оксана мріє про «чоловіка породи», «колишніх легінів минулого», які в її свідомості протилежні звироднілим і слабким сучасникам: «Ми ж були вродливим народом, відкритозорим, дужим і рослявим, самовладно-міцно вкоріненим у землю, з якої нас довго видирали з м'ясом...».

У цьому контексті поява Миколи, єдиного сильного українця, якого зустріла Оксана, стає для неї несподіваним відкриттям: «То був перший мужчина з твого світу, перший, з ким обмінювалась не просто словами, а зараз усією бездонністю мерехких, колодязним блиском підсвічених тайників, тими словами відслонених, і тому говорилося легко, як дихається й

сниться». Проте роки, проведені в провінційному місті, відбилися й на ньому. Як наслідок – душевна «відмороженість», «знехоть до нормального контакту», що характеризують Миколу. Єдине його бажання – самореалізуватися, вирватися, як і Оксана, «геть із льоху, де ядушно смерділо напіврозкладеними талантами, догниваючими в безруху життями, немитим сопухом марних зусиль: українською історією». У такій боротьбі за виживання було знищено можливість щирості та душевної відкритості. Микола не в змозі зняти панцир, яким відмежувався від жорстокого навколишнього світу, позбувшись вічного страху, відродитись для нового життя. Душевна відстороненість, замкненість у власному герметичному світі, куди він не допускає навіть кохану жінку, роблять з Миколи людину, «відкрити до зла», наділену лише руйнівною силою: «Нещасний чоловік, Миколо: любив машину – розбив, любив жінку – зламав». Таким чином, Микола, незважаючи на внутрішній потенціал, не реалізується в тексті твору як носій образу «нового українця», лишаючись у межах старого світосприйняття.

У творі «Польові дослідження з українського сексу» постає новий тип особистості жінки. У сучасній жіночій прозі представлена нова концепція особистості жінки, яка визначена Софією Філоненко як «концепція жінки з роздвоєним», «роздертим» еством: «бажання бути вільною, незалежною, справді емансипованою часто суперечить глибинному потягу до родинності і материнства». Жінка прагне бути хорошою матір'ю, дружиною, але поряд з тим бажає бути незалежною, самодостатньою особистістю, намагається реалізувати себе в різних сферах, а це призводить до того, що вона не може повністю реалізуватися ні у першому, ні в другому випадку. Важко також не погодитись із Л. Таран, яка визначає новий тип героїні жіночої прози як «універсальну гуманітарну особистість». Така особистість «вбирає» в себе скарби людської культури, вона відкрита до діалогу з нею і водночас сама творить нові культурні цінності, прагнучи реалізувати себе в якомога ширшій сфері художньої та інтелектуальної діяльності.

Роман Оксани Забужко «Польові дослідження з українського сексу» можна розглядати як втілення філософських ідей у художньому тексті. У романі відчутний вплив праці відома французького філософа А. Камю «Міф про Сіфіза. Есе про абсурд». Уся дія в романі О.Забужко обертається навколо переживання героїнею абсурдності власного життя. Абсурд є атрибутом існування героїні роману пані Оксани, оскільки вона є, передусім, жінкою, до того ж українкою, до того ж – українською письменницею. На думку дослідниці Лариси Масенко, «прив'язаність героїні «Польових досліджень...» до материнської мови прирікає її на відчуження, «випадіння з ряду» (за відомим висловом Василя Стуса) – і не тільки на чужині, де мовний бар'єр є природним явищем, але й у себе вдома, в зденаціоналізованому російськомовному Києві».

О. Забужко помітила ледь накреслену позитивну тенденцію літературного розвитку 80-х років ХХ століття – відтворення складного внутрішнього світу жінки-митця. Суттєвою рисою свідомості нової героїні є внутрішня роздвоєність, боротьба між патріархальними стереотипами і емансипаційними прагненнями. Гендерна проблематика, активно освоювана письменницею, допомагає глибше осмислити драматизм буття жінки в патріархальному світі.

Література:

1. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. О.Забужко. К.: Згода, 1996. 142с.
2. Масенко Л. Визначальні мотиви «Польових досліджень з українського сексу» О. Забужко. *Слово і час*. 1997. № 2. С. 28-32.
3. Ткаченко А. Мистецтво слова: [підручник для студентів вищих навчальних закладів]; [2-е вид., випр. і доп.]. К.: ВПЦ Київський ун-т, 2003. 448 с.
4. Філоненко О. Тип мислячої жінки в українській жіночій прозі 90-х років ХХ століття (електронний ресурс). Режим доступу: <http://bdpu.org/wp-content/uploads/2018/10/monografija-Filonenko.pdf>

Сидорук Інна

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ЯК МЕТОДУ НАВЧАННЯ

Останні роки характеризуються поступовим входженням системи освіти України в Європейський освітній простір. Зміна освітньої парадигми передбачає цілеспрямовану реалізацію компетентнісного підходу. Важливим напрямом цієї роботи є аналіз можливостей та пошук резервів творчого використання відомих у дидактиці методів навчання у світлі сучасних тенденцій розвитку освіти, одним із яких виділяємо дидактичну гру.

Проблемам гри приділяли значну увагу мислителі і педагоги як минулого, так і сучасного: Платон, Арістотель, Рабле, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, К. Ушинський, А. Макаренко, Л. Виготський, В. Сухомлинський.

Дидактична гра належить до активних, нетрадиційних, визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра, як метод навчання, організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворювальної діяльності через перетворювальну до головної мети – творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукова діяльність стає більш ефективною, якщо їй передують відтворювальна та перетворювальна діяльність, під час якої засвоюються прийоми навчання [1].

Суть дидактичної гри – моделювання, імітація (наслідування). Саме в дидактичній грі в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється дійсність,

відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості школяра, що впливає на характер її мотивації, формуванню творчого мислення [2].

Дидактична гра виконує декілька основних функцій: мотиваційно-спонукальну; навчальну; виховну; орієнтаційну; соціокультурну; комунікативну; самореалізаційну; діагностичну; корекційну. Отже, даний метод навчання є поліфункціональним, що дозволяє використовувати його на різних етапах організації навчального процесу.

На думку О. Савченко дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волюві якості дитини. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової праці [4, с. 216].

Зокрема, О. Савченко виділяє наступні види дидактичних ігор, що використовують у початковій школі: сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання.

В. Чайка класифікує дидактичні ігри на: рольові (учні грають казкових, фантастичних персонажів. При цьому відбувається збагачення їх уявлень про трудові, професійні чи особистісні взаємини з іншими людьми, підготовка до реальних життєвих ситуацій. Рольові ігри допомагають розв'язувати проблему мотивації в навчанні); ділові (учні набувають якості вчинків, що формують соціальні риси і характер майбутньої особистості. Ділові ігри класифікують на навчальні, виробничі і педагогічні. Навчальні ігри дають змогу встановити в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і в такий спосіб змодельовати більш адекватні

порівняно з традиційним навчанням умови формування особистості. Основна мета виробничих ділових ігор – підвищення кваліфікації працівників управлінських апаратів, підприємств та організацій. Педагогічні ігри спрямовані на розвиток професійно-особистісних якостей педагога, уміння працювати в реальних умовах,); організаційно-діяльнісні (використовують для професійної підготовки фахівців, підвищення їх кваліфікації, оптимального розв'язання завдань особистісного самовизначення в професійних ситуаціях); комп'ютерні (використовують для вивчення мови програмування і формування комп'ютерних знань, а також вивчення різних дисциплін за допомогою комп'ютерних програм) [6].

М. Кларін докладно описав рольові навчальні ігри (гра-драматизація, гра-моделювання в гіпотетичних умовах), імітаційно-моделюючі ігри (гра-вправа, гра-ілюстрація, гра з посилювальним рольовим компонентом, гра зі спільним прийняттям рішення у складному соціальному контексті), дискусії («Круглий стіл», «Засідання експертної групи», «Форум», «Симпозіум», «Дебати»). Саме ці види ігор доречно використовувати в роботі з учнями основної школи та в ході навчання студентів [3].

Одним із чинників забезпечення ефективності дидактичної гри виступає реалізація всіх її елементів. До структури дидактичної гри відносять: дидактичне завдання, яке визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей; ігровий задум, в якому маскується дидактичне завдання; ігровий початок, що істотно впливає на створення ігрової атмосфери; правила гри; ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму й водночас здійснення поставленого педагогом завдання; підбиття підсумків [2].

Розглядаючи зв'язок навчального процесу та дидактичної гри як своєрідного засобу його реалізації, важливо враховувати, що дидактична мета формується у вигляді ігрового завдання, навчальна діяльність підпорядковується правилам гри, а успішне виконання завдань сприяє досягненню ігрового та навчального результатів.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмета, є такі питання:

а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці.

б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу.

в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів.

г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання.

д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих [4].

О. Савченко виокремила оптимальні способи використання дидактичних ігор в системі уроків у початковій школі: весь урок будується як сюжетно-рольова гра (уроки-мандрівки, уроки-казки тощо); під час уроку гра використовується як структурний елемент; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів загальності тощо).

Ю. Федусенко виділив чинники, що визначають тривалість дидактичної гри у часі та її місце на уроці (школа першого ступеня): рівень складності навчального матеріалу, що пропонується у змісті дидактичної гри; досвід учителя в організації та проведенні навчально-ігрової діяльності; досвід участі учнів у дидактичних іграх; особливості учнівського контингенту [6, с. 33].

До переваг використання дидактичної гри віднесено: безпосередній вплив на формування в учнів навчальної мотивації; стимулювання ініціативи та творчого мислення; включення у навчальну діяльність практично всіх молодших школярів; набуття ними досвіду співробітництва; встановлення міжпредметних зв'язків; забезпечення пізнавальної насиченості навчального процесу; створення «неформального середовища» для учіння та сприятливих передумов для формування різноманітних стратегій розв'язання завдань; прояв учнями вольових зусиль при розв'язанні поставлених завдань; «структурування» знань, які можуть застосовуватися в різноманітних галузях; забезпечення міжпредметних зв'язків; об'єднання розрізнених уявлень у складну та збалансовану картину світу тощо.

Визначено, що використання дидактичних ігор в основній школі дає змогу учням долати суттєві труднощі в навчанні, бачити власні помилки, оцінювати досягнення, поєднувати теоретичні знання з практичними [2].

Безперечно, дані переваги використання дидактичної гри співвідносяться із завданнями реалізації компетентнісного підходу та особливостями організації та проведення сучасного навчального заняття в освітніх закладах різних типів.

Вважаємо, що цілеспрямоване, систематичне використання даного методу навчання в освітніх закладах різних типів сприятиме формуванню в тих, хто навчається, ієрархічно-підпорядкованих компетентностей (ключових, загальнопредметних і предметних). Потенційний позитивний вплив даного методу на успішність реалізації компетентнісного підходу обумовлює подальше проведення наукових досліджень задля розробки комплексу дидактичних ігор, спрямованих на формування компетентностей певного виду, визначення дидактичних та методичних засад їхнього використання в закладах дошкільної, загальної середньої, вищої та післядипломної освіти; характеристики критеріїв та показників ефективності даної роботи.

В результаті аналізу поняття «дидактична гра» виявлено, що воно поступово розвивається в межах дидактики. Науковцями схарактеризовано суть дидактичної гри як методу навчання, її особливості, основні функції, структуру, етапи організації, дидактичні умови та оптимальні способи використання тощо. Отже, поліфункціональність даного методу навчання, можливість використання в навчальних закладах різних типів, із представниками різних вікових груп, на різних етапах вивчення певної теми зумовлюють його цілеспрямоване використання в ході реалізації компетентнісного підходу до організації навчального процесу. Перспективу подальших наукових розвідок у цьому напрямі можуть становити педагогічні дослідження з метою розробки дидактичних ігор та методичних підходів до їх цілеспрямованої організації в ході впровадження компетентнісного підходу в навчальних закладах різних типів [2].

Література:

1. Використання дидактичних ігор на уроках у початковій школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-didacticnih-igor-na-urokah-u-pocatkovij-skoli-167536.html>
2. Змістова характеристика дидактичної гри як методу навчання. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/2/82.pdf>
3. Використання дидактичних ігор на уроках. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-didacticnih-igor-na-urokah-himii-220340.html>
4. Дидактична гра – незамінний атрибут навчально-виховного процесу в початковій школі. URL: <https://klasnaocinka.com.ua/uk/article/didacticni-igri-u-rochatkovikh-klasakh.html>
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ: Грамота, 2012. – 504 с.
5. Федусенко Ю. І. Граючись – перемагаємо! Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: результати педагогічного експерименту. *Рідна школа*. – 2007. – № 11–12. – С. 30–34.
6. Чайка В. М. Основи дидактики. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/48290-metod-formuvannya-pznavalnogo-nteresu.html>.

Томенчук Оксана

студентка 4 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: к.філол.н., доц. Ковальчук М.П.

ЖАРГОННА ЛЕКСИКА У ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ ЛЮКО ДАШВАР

(на матеріалі роману «Село не люди»)

Жаргон як соціальний діалект будь-якої мови тісно пов'язаний із її загальнонародною основою. Сучасна молодь активно використовує в мовленні молодіжний жаргон і сленг, що являють собою вербалізовані знання про світ, її уявлення про ієрархію цінностей, ставлення до фактів дійсності.

Сленгізми – це емоційно-забарвлена лексика, що частіше виникає в усному мовленні і характеризується своєрідною формою вираження – використанням слова в переносному значенні, розмаїттям відтінків, починаючи від іронічних, завершуючи грубими чи навіть вульгарними; а також диференціацією залежно від сфери вжитку. Під жаргонізмами розуміють різновид мови, соціальний діалект, що відрізняється від загальноприйнятої особливим лексичним наповненням, фразеологією тощо. Характерною рисою жаргонних лексичних одиниць є те, що їх використовують певні соціальні, професійні чи інші групи, об'єднані за уподобаннями. Жаргонізми як мовні одиниці неодноразово ставали об'єктом спеціальних мовознавчих розвідок [4], лексикографічних праць [2; 3], енциклопедичних лінгвістичних тлумачень [5, с. 182-183].

Виокремлюють три основні шляхи поповнення молодіжного жаргону і сленгу: запозичення, семантична модифікація слів, словотвірні процеси. Запозиченими є, наприклад, такі жаргонізми і сленгізми: *гаджет*, *глючити*, *гуглити*, *дівайс (пристрій)*, *мило (електронна пошта)*. Як бачимо, запозичення є внутрішньомовними (з інших соціальних жаргонів,

професійної лексики) або з інших мов. Частина лексики виникає в результаті семантичного переосмислення слів. В основі семантичних змін може лежати метафоричне чи метонімічне переосмислення слів літературної мови, ігрове перероблення відомих лексем, наприклад: *баняк (голова), ботан (заучка), валити (утікати), відстій, втикати (гальмувати, тупити), Кльово! Суперово! Кайфово! Кучеряво! Офігеть! Кайф! Ульот! Бомба! Жесть! Жир! (Круто!), не фонтан! (не дуже добре)*. Такі перетворення не тільки виражають іронію щодо предметів і явищ довколишньої дійсності, але й демонструють загальний рівень розвитку мовців, образність мислення, можливість сприйняття нестереотипних знакових зв'язків, знання мовної системи і мовної норми. Словотворення відбувається як шляхом афіксації, так і скорочень і абрєвіації. Наведемо приклади: *геймити (грати в гру на комп'ютері), електронка, есемесити, урл/урла (адреса сайту в Інтернеті)* та ін.

У романі Люко Дашвар «Село не люди» [1] часто натрапляємо на жаргонізми, сленгізми, а також на ненормативну лексику, що вказує на відходження від цензури як нової тенденції сучасної української прози. Така лексика надає потужного емоційного забарвлення твору, є головним інструментом у передачі характеру, культури персонажів, оскільки мова людини віддзеркалює її внутрішній світ, виховання, цінності тощо. Завдяки такій лексиці автор може «погрузити» читача у світ персонажів, чітко усвідомити його погляди на життя та навіть мислити в унісон з героями твору.

З огляду на те, що згаданий роман ще не ставав матеріалом дослідження на наявність і функції в художньому тексті жаргонної лексики, з метою опису цих одиниць в аспекті їх лексико-граматичної класифікації та враховуючи формат пропонованої розвідки виявлені жаргонізми поділяємо на такі лексико-граматичні класи: іменники, дієслова, прислівники.

Серед прикладів функціонування жаргонізмів-субстантивів необхідно виокремити такі (лексеми, що становлять об'єкт дослідження, виділено – *О. Т.*):

- «... *Ха! Унашому кіоску тільки самогонка та казьонка.* (Казьонка означає «горілка державного розливу», жаргонізм);

-

- «... *Ромка, ти ж мене знаєш, падло! Я ж сам пити не можу. Я не алкоголік.*» (Падло у значенні «підла, негідна людина», сленгізм з елементами докору);

- «... *Раїса язиком плеще, а руки вже працюють: борошно дістала, яйце вбила, сільки трохи, водички. Буде балабуха.* (Балабуха означає «невеличка булочка» місцевий жаргон);

- «... *І які ж то були крученики! Катерина один з'їла, другий, третього хтіла – рука не тягнеться... Соромно.*» (Крученики означає «смажена страва, переважно з овочів», місцевий діалектизм);

- «... *От холера!* – татко ледь розсолом не поперхнувся.» (Холера уживається як лайливе слово, жаргонізм);

- «... *Цього ранку біля постаменту розляглися і прогнулися під товаром аж дванадцять розкладачок.*» (Розкладачка означає «легке розкладне ліжко», жаргон);

- «... *А оце всяка лабуда – гребінці, ножиці, заколки, леза...*» (Лабуда – це щось незначне, недостойне уваги, місцевий жаргон);

- «... *Інструкція чувачелло!*» (Чувачелло у значенні «молодий чоловік», «юнак», молодіжний сленг).

Другу групу жаргонізмів, виявлених у романі «Село не люди», становлять дієслова-жаргонізми:

- «... *Та чого їй плентатися? Мені зовсім не довіряєш?*» (Плентатися у значенні «іти», «повільно пересуватися», тут вживається як жаргонізм забарвлений іронічним підтекстом);

- «... *Ішла від Людки, а біля кіоску мужики тирлувалися. Почула...*» (Тирлуватися у значенні «стояти, збившись до купи, у тісну групу людей», тут вжито як діалектизм);

- «... *Отож, доню, біля кіоску. Я б тій Тамарці-бізнесменці всі патли повискубувала. Зараза...*» (Патли повискубувати означає

«повисмикувати волосся», «зробити комусь боляче смикаючи за волосся», цей сленгізм вживають переважно жінки, коли погрожують суперниці. Тут маємо жаргонний фразеологізм);

- «... *Доню, ти що боса швендяла?*» (Швендяти у значенні «бродити, блукати де-небудь», вжито як жаргонізм з елементом докору);

- «... *Дошкандибала до шафки, у шухлядці голку знайшла.*» (Дошкандибати у значенні «дійти кудись окладаючи зусиль», в даному випадку жаргонізм);

- «... *До шостої ще хвилин двадцять. Мамка з татком із дому здиміли, а в Катерини ще справ і справ.*» (Здиміти у значенні «піти, поїхати кудись», «зникнути», сучасний молодіжний жаргон);

- «... *Саня, ти мене задрав! То «нам треба підготуватися», то «їх треба підготувати». Ми так ніколи не зберемося.*» (Задрати у значенні «дуже набриднути комусь», «утомити когось», молодіжний жаргон).

Прислівники-жаргонізми становлять третю, кількісно найменшу лексико-граматичну групу:

- «... **Онде** Килимівка, ліс, озеро... Там бабка Килина...» (Онде уживається при вказуванні на щось на певній відстані, місцевий сільський діалектизм);

- «... Сама виметикувала: руки й ноги заніміють, не захочеш, а прокинешся **вдосвіта.**» (Вдосвіта в значенні «дуже рано, перед світанком», місцевий діалектизм).

Як бачимо з наведених прикладів, жаргонна лексика, зокрема, в тканині художнього тексту, – одне з найбільш суперечливих мовних феноменів. Важко віднайти будь-який інший лінгвістичний феномен, з приводу якого так діаметрально протилежно розходилися б думки дослідників.

Жаргон має відкритий характер і зазвичай виникає в порівняно великих групах носіїв мови, об'єднаних за ознакою професії (професійні жаргони), стану в суспільстві, за віковою ознакою. Жаргонна лексика хоч і належить до обмеженого вживання й функціонує в межах незначної групи носіїв, вільно

вступає у взаємозв'язки з різними лексичними одиницями, які побутують як всередині даної мови в процесі взаємодії різних стилів, так і в інших мовах.

Отже, жаргонна лексика – це своєрідна картина світу, потужна семіосфера певного часового зрізу культури, що відкриває у слові смислову перспективу як концентрат соціокультурного, духовного, психологічного клімату епохи.

Здійснивши опис жаргонної лексики, виявленої в тексті роману Люко Дашвар «Село не люди» в межах іменника, дієслова і прислівника, можемо констатувати певну характеристику щодо кількісного співвідношення цих лексико-граматичних класів слів. Зокрема, виявлено, що іменники та дієслова фіксують майже однакову частотність вживання у творі – відповідно 47%, і 41%. Слова, що належать до інших лексико-семантичних класів, наприклад, прислівники, вживаються у повісті поодинокі. У подальших лінгвістичних студіях тексту роману «Село не люди» перспективним можуть бути дослідження жаргонної лексики в аспекті її функціонально-стилістичного опису.

Література:

1. Дашвар Л. Село не люди. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2007. 270 с.
2. Єрмоленко С. Українська мова. Короткий тумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 480 с.
3. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови. К.: Критика, 2003. 336 с.
4. Ставицька Л.О. Проблеми вивчення жаргонної лексики: Соціолінгвістичний аспект. *Українська мова*. 2000. № 1. С. 55-69.
5. Українська мова. Енциклопедія / За ред. В.М. Русанівського та ін. НАН України. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні, Ін-т укр. мови. К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П. Бажана, 2000. 750 с.

Фешак Юлія

студентка 4 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: д.пед.н., проф. Лапто В.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті вказується на особистісній орієнтації освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття початкової, базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. На жаль, організаційно-педагогічні засади освітнього процесу закладу загальної середньої освіти орієнтовані на учня, котрий розвивається згідно з визначеними нормами для цього віку, без урахування особливостей його психофізичного розвитку. Запровадження інклюзії в освіту уможливило рівний доступ до навчання усіх дітей з урахуванням різних освітніх потреб, індивідуальних можливостей та спільне навчання в закладі освіти.

В Україні основними нормативними документами, які забезпечили упровадження інклюзії в освіті, були: Наказ Міністерства освіти і науки від 11.09.09 № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки»; Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 № 912); «Про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», а також відповідні нормативні акти. Відтепер, гарантують інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 2953-VIII від 25 травня 2017 р.)

та постанова КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Однак, запровадження інклюзії в освітній простір створює проблеми підготовки висококваліфікованих компетентних майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Інклюзивна освіта (від англ. inclusion – включення) – система освітніх послуг, яка створює можливості навчання всіх без винятку дітей, у тому числі дітей з психофізичними вадами, в загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, адаптуючи навчальне середовище до потреб дитини.

Головною метою інклюзивного навчання і виховання є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими потребами.

Основними завданнями інклюзивного навчання і виховання є:

- забезпечення права дітей з особливими потребами на здобуття освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців;
- виховання в учнів любові до праці, здійснення їхньої допрофесійної підготовки, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення;
- виховання школяра як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе;
- надання в процесі навчання і виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця .

Інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині право на самореалізацію, соціалізацію в природному середовищі, розкриття природних здібностей, отримання необхідної допомоги та підтримки з боку однолітків, педагогічного колективу школи та відповідних спеціалістів.

Це можливе за умови правильно і відповідно адаптованого освітнього середовища.

Важливого значення набуває створення сприятливого позитивноемоційного клімату в класі, школі, включення дитини з психофізичними вадами в життя суспільства, її прийняття вчителями, однолітками, батьками та розуміння її особливостей. Як зазначає Л. Прядко, «втілення в життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідея інклюзії вимагає від педагогів не лише «включити» учня з особливими освітніми потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, але і самим «включитися» у процес взаємодії з іншими, у процес командної співпраці.

Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими на нові ідеї, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей» Інклюзія вимагає зміни ставлення до людей з психофізичними вадами, переходу від ізоляції їх до повного включення. Інклюзивна освіта є проблемою не лише освітньою, а й соціальною, психологічною. Дитина з особливими потребами почуватиме себе комфортно, коли в школі ні однолітки, ні вчителі, ні будь-хто не будуть акцентувати увагу на її ваді, коли такий школяр буде повністю рівний з іншими.

У багатьох країнах світу певні особливості в розвитку давно перестали вважати хворобами, а стали сприймати як спосіб життя таких людей і приймати їх такими, як вони є. Треба зосереджуватися не на змінах у поведінці, розвитку таких дітей, а на пристосуванні до їх особливостей розвитку, тому що перший крок до успішної інклюзії – це визнання права дитини на особливості.

Вада – це не хвороба, а пожиттєва особливість дитини, зумовлена специфічністю будови та функціонування як центральної нервової системи, так і інших функцій організму, тому, незважаючи на можливий прогрес у розвитку, такі діти назавжди залишаються з особливостями.

Найважливіший метод допомогти дітям з вадами психофізичного розвитку – це позитивне прийняття їх такими, якими вони є. Успіх інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами залежить від психолого-педагогічного супроводу командою спеціалістів, які будуть працювати з ними. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними вадами надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки.

Це обумовлено і психологічними особливостями таких дітей, їхніми зниженими можливостями спонтанного розвитку, і соціальними ситуаціями розвитку їхньої особистості (невдачами у попередньому навчанні і вихованні, неблагополучними родинними умовами тощо).

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) в дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу

Згідно з рекомендацією психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) в індивідуальному навчальному плані дитини з особливими потребами, яка навчається в інклюзивному класі, передбачено від 3 до 8 годин на тиждень корекційно-розвиткових занять з учителем-дефектологом, психологічний супровід та допомога асистента вчителя.

Злагоджена робота спеціалістів сприятиме створенню для дітей з особливими потребами атмосфери найбільшого сприяння їхньому особистісному становленню і захищеності. Тому такого особливого значення в інклюзивній школі набуває діяльність не лише кожного окремого вчителя, а узгодженість дій всього педагогічного колективу. Із самого початку має бути

визначено, які саме фахівці будуть працювати з дитиною, надавати їй освітні та додаткові спеціальні корекційні послуги в навчальному закладі.

Важливо створити міждисциплінарну групу супроводу, що працює як злагоджена команда. Вона має спільну мету, спрямовану на задоволення освітніх потреб та підтримки учнів з особливостями розвитку. Фахівці, що входять до складу команди, виконують різні функції (ролі), але залежні один від одного, координуючи спільну діяльність, та розглядають себе як складові одного цілого.

До складу такої групи має входити:

- координатор (завуч школи),
- вчитель,
- педагог супроводу (асистент вчителя),
- вчитель-дефектолог,
- психолог,
- логопед та інші.

Злагоджена і цілеспрямована діяльність кожного з учасників групи супроводу дитини з психофізичними вадами в навчальному закладі має своє коло завдань, а також – спільні актуальні цілі щодо розвитку дитини, над якими працює на кожному занятті з метою корекції недоліків та розвитку збережених можливостей дитини, становленню її соціальної адаптації та отриманню нею якісної освіти в навчальному закладі.

Навчання дітей з психофізичними вадами в інклюзивному класі забезпечується реалізацією принципу корекційної спрямованості навчального процесу, диференційованого та індивідуального підходів. Організація корекційно спрямованого навчання у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмного матеріалу, а й для подолання в них недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту, особистості тощо).

Педагогічна корекція — складна система засобів і впливів на учня з вадами, спрямованих на послаблення або виправлення вад його розвитку, яка ґрунтується на максимальному використанні збережених можливостей дитини і реалізується у двох взаємопов'язаних напрямках:

1) послаблення або виправлення недоліків у тій чи іншій сфері розвитку дитини;

2) сприяння розвитку дитини як цілісної особистості.

Окремої програми з корекційної роботи для дітей з особливими потребами вчитель інклюзивного класу не складає. Процес навчання – основний шлях виправлення вад та розвитку особистості учнів з психофізичними вадами. В індивідуальній програмі розвитку вчитель та асистент вчителя за допомогою психолога та вчителя-дефектолога на основі рекомендацій ПМПК визначає основні корекційні цілі навчання, відповідні адаптації та модифікації навчального матеріалу, доповнюючи розгорнутою характеристикою учня, де звертається увага на індивідуальну структуру дефекту дитини з особливими потребами, її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку.

Таким чином, спільними зусиллями педагогічного колективу школи можна здійснити прогноз розвитку дитини з психофізичними вадами, визначити зміст, методи та форми корекційної роботи та індивідуального підходу. На кожному уроці вчитель добирає кілька корекційних завдань, які обумовлені дидактичною метою уроку і характером навчального матеріалу. Важливо проводити корекційну роботу в системі кожен день, на кожному уроці, обираючи відповідні корекційні завдання, які фіксуються в конспекті уроку. **Л. Прядко** виділяє такі засоби корекції з урахуванням конкретної категорії порушення, як:

- ✓ - адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів;
- ✓ - наочність навчання;
- ✓ - уповільненість процесу навчання;
- ✓ - повторюваність у навчанні та вихованні;

- ✓ - оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності;
- ✓ - включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод;
- ✓ - дотримання охоронного педагогічного режиму;
- ✓ - позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування;
- ✓ - стимулююча функція педагогічної оцінки.

До цього можна додати, що основою навчання в інклюзивному класі є застосування індивідуального та диференційованого підходів, оскільки вчителю доводиться працювати з різноманітним дитячим колективом. Ефективність навчання залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожної дитини і створити відповідні освітньо-корекційні умови. За визначенням С. Миронової, «здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі – означає, що, працюючи з цілим класом, треба орієнтуватися на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості.

Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей». Таким чином, реалізуючи індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами, вчитель повинен адаптувати навчальний матеріал в межах одних і тих же завдань та однакового змісту навчання. Наприклад, завдання, які вчитель пропонує вголос для всіх учнів класу, для дітей з порушеннями слуху він має надрукувати, для дітей з порушеннями зору застосовувати аудіозаписи вправ, якщо вони не можуть прочитати їх в підручнику, або використовувати наочні матеріали зі збільшеним шрифтом тощо.

Такі адаптації застосовуються, коли всі учні навчаються за однією програмою і повинні оволодіти однаковими знаннями, уміннями й навичками. Коли ж деякі учні мають відставання в розумовому розвитку, варто застосовувати модифікації змісту навчального предмета, тобто зміну

його концептуальної складності. Однак модифікації слід розглядати як останній засіб, який можна застосувати після того, як повною мірою були розглянуті можливості іншої адаптації (використання техніки, додаткових людських або інших ресурсів).

Стосовно окремих дітей (наприклад, тих, хто має лише порушення зору або аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, необхідних для засвоєння матеріалу, була б зовсім недоречною. При модифікації скорочується зміст навчального матеріалу, визначаються основні поняття, які учень повинен засвоїти.

Т. Сак радить розподіляти навчальний матеріал для дітей з розумовими вадами на три категорії:

- ✓ - те, що школяр повинен засвоїти обов'язково;
- ✓ - те, що він має знати;
- ✓ - те, що він може знати.

Таким чином акцентується увага на першій категорії знань, «інформацію з інших категорій треба викладати вже після того, як дитина з особливими освітніми потребами опанувала ключові, найсуттєвіші відомості. Якщо не дотримуватися такої послідовності, пам'ять учня перевантажиться надмірною інформацією, а знання будуть формальними».

В інклюзивному класі одним із показників ефективно налагодженого навчання вважається парна та групова форми організації навчальної діяльності. При цьому навчальний процес структурується так, щоб забезпечити достатню взаємодію, підтримку, повагу й прийняття кожного школяра в класному колективі. У співпраці учні вчаться мислити, обговорювати та вирішувати проблеми, ефективніше переносити набуті знання, уміння й навички в нові нестандартні умови. Для дітей з особливостями розвитку парна та групова діяльність допомагають зменшити рівень стресу й тривожності, пасивності внаслідок невпевненості своїх сил, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом.

Крім того, під час співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток. Таким чином, інклюзивна освіта є однією з альтернативних форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє їм навчатися за місцем проживання, перебувати в соціумі та реалізувати свої потенційні можливості, здібності та нахили. Інклюзивне навчання може бути ефективним при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов: сприятливий позитивно налаштований клімат в школі, прийняття дитини з особливими освітніми потребами, розуміння її особливостей, надання кваліфікованої допомоги з боку команди спеціалістів.

Отже, основою навчального процесу в інклюзивному класі можна вважати корекційну спрямованість навчального процесу, що передбачає виправлення вад та розвиток збережених природних можливостей дитини з психофізичними вадами, індивідуальний підхід та диференційоване викладання, що дозволяють зробити навчання гнучким, особистісно орієнтованим, можливим для розмаїтого дитячого колективу.

Література:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: Пляда, 2015. 172 с.
2. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Кушнір Г.М., 2015. 152 с.
3. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А.А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
5. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.- метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.
6. Школа для кожного: навчальний посібник / упоряд. Байда Л.Ю. Київ: Альянс прес., 2015. 60 с.

Шмид Вікторія

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника»

Науковий керівник: к. психол. н, доц. Микитюк Г.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН

У СІМ'ЯХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Проблематика трудової міграції, її впливу на родинні зв'язки та батьківсько-дитячі взаємостосунки безперечно є актуальною темою сьогодення. Сім'я – це одна із найбільш стародавніх форм соціальної спільності людей, яка через різні канали і за допомогою певних механізмів пов'язана з усіма сферами діяльності людини. Змінюючись та розвиваючись разом із зміною та розвитком суспільства, сім'я сприяє вирішенню багатьох важливих економічних та соціальних задач. Водночас сім'я задовольняє всі найважливіші особистісні потреби людини: потреба в довірливому спілкуванні, співпереживанні, тобто шлюб набуває значення як важливий інститут організації особистого та сімейного щастя.

На зміну традиційній сім'ї приходять сім'я нового типу, основними ознаками якої на даний момент виступають: катастрофічне погіршення матеріального благополуччя, відсутність нормальних умов для її життєдіяльності, зміна цінностей. Саме тому питання виховання дітей, дитячо-батьківських взаємостосунків в сім'ях заробітчан, впливу відсутності батьків на особистісний розвиток дітей та їх соціалізацію потребує ретельного вивчення.

На даний момент все більшого поширення набуває так звана дистантна сім'я. В результаті не сформованості соціально-психологічних умінь вирішувати міжособистісні проблеми, протистояти складним соціально-економічним обставинам трудові мігранти, орієнтуючись на позитивний досвід заробітчанства близьких та рідних, все частіше вдаються до вирішення

сімейних та особистісних проблем шляхом трудової міграції. В результаті є погіршення батьківсько-дитячих стосунків. Нормами батьківсько-дитячих стосунків на даний момент є авторитарна, домінантна поведінка батьків, пригнічення дитячих потреб, заборона прояву емоцій і почуттів, використання дітей для задоволення своїх незадоволених потреб, що в комплексі формує співзалежну поведінку і веде до дисфункційного розвитку особистості.

В сім'ях трудових мігрантів внаслідок багатьох причин існує дефіцит спілкування батьків та дітей в родинному середовищі. Основними факторами сімейного життя є: емоційна єдність дитини з батьками; атмосфера захищеності, любові. У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні властивості людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного «Я», відчуття його тотожності за будь-яких життєвих обставин, засвоєння прийомів протидії зовнішньому тискові, вироблення критеріїв ставлення до інших людей. Спілкування батьків з дитиною зумовлюється установками стосовно неї, які відображають особливості їх сприймання та розуміння дитини.

Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу «Я», прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, які їх оточують. Усе це позначається на соціальній адаптації дітей. Сімейне неблагополуччя негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродяжництвом та ін. Все це свідчить, що діти з неблагополучних

сімей мають більше причин для поповнення рядів важковиховуваних, правопорушників, наркозалежних.

Діти із задоволенням проводять дозвілля з батьками, але підлітки з стабільних сімей намагаються знайти в цьому якусь вигоду для себе (наприклад, грошову). Майже всі опитувані вважають, що між батьками і дітьми має бути стовідсоткова довіра, хоча насправді її дуже мало у батьківсько-дитячих стосунках даних сімей. Найбільш високий рівень довіри діти відчувають до матері.

Проблема сімей трудових мігрантів стає все більш актуальною і вимагає радикальних змін щодо утвердження в свідомості української нації цінності інституту сім'ї, для всебічного зміцнення правових, моральних та матеріальних засад сімейного життя.

Для вивчення та аналізу дитячо-батьківських стосунків в підлітковому віці опитано було 2 підлітки з сімей трудових мігрантів та 2 підлітки, які виховуються в повних сім'ях.

Аналіз результатів опитування показав, що в підлітків, батьки яких за кордоном, показники по шкалах, що описують особливості спілкування підлітків і батьків, є значно нижчими, ніж у підлітків, які виховуються обома батьками. За шкалою «Співпраця» – в сім'ях трудових мігрантів рідше зустрічається реалізація матір'ю авторитарного стилю у сфері прийняття рішень, тобто при ухваленні рішень тиск на дитину відсутній. Заохочення батьками автономності дітей в сім'ях трудових мігрантів проявляється яскравіше. Діти заробітчан зазначають, що батьки частіше передають їм відповідальність за свої дії та вчинки; підтримують їхнє прагнення самостійно приймати рішення; дозволяють самим вирішувати як проводити вільний час; розпоряджатись коштами.

Відповідно рівень вимогливості, контролю та авторитарності в сім'ях трудових мігрантів є значно нижчим, ніж у сім'ях, в яких батьки працевлаштовані на Україні.

Аналізуючи особливості емоційних стосунків трудових мігрантів з дітьми, можна зробити висновок, що рівень емоційної дистанції між ними достатньо великий у порівнянні з сім'ями, де батьки проживають спільно з

дітьми та беруть активну участь у їхньому вихованні та навчанні. Збільшення емоційної дистанції між батьками та дітьми, втрата емоційного зв'язку батька, особливо матері, з дитиною негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому.

Негативний вплив заробітчанства відмічаємо не тільки на батьківсько-дитячі стосунки, значні зміни констатуємо і у взаємостосунках між подружжям. Наприклад, у стосунках з чоловіком/дружиною відмічаємо підвищення рівня ворожості, що проявляється в образах на чоловіка/дружину, навіть після вирішення проблеми; побудові власних планів, незалежно від планів чоловіка/дружини; сварках між подружжям через дрібниці. В повних сім'ях, на протигагу сім'ям трудових мігрантів, констатуємо високий рівень доброзичливості між подружжям.

Отже, рівень задоволеності сімейними стосунками у сім'ях трудових мігрантів значно нижчий від аналогічного рівня в сім'ях, де подружжя проживають спільно з дітьми, що дає можливість зробити висновок про те, що трудова міграція призводить до розриву емоційного зв'язку між членами сім'ї, особливо між батьками та дітьми, призводить до послаблення психоемоційного поля, для існування якого необхідний постійний емоційний контакт.

У дослідженні було встановлено, що успішність процесу сімейної соціалізації визначається здатністю родини створити для дитини необхідні умови її особистісного розвитку у ситуації тривалої епізодичної відсутності одного з батьків.

У дистантних сім'ях трудових мігрантів встановлюється своєрідний «мерехтливий» режим функціонування, тоді коли дитина проводить більше часу тільки з одним із батьків, впливає модель сімейних відносин, яка має

нестійкий характер, стиль батьківського виховання є непослідовним, обумовлений неузгодженими батьківськими позиціями.

Література:

1. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*. 1995. № 4. С. 4-9.

2. Варениця О., Макаренко О. Соціально-психологічні проблеми дітей у родинях нелегальних трудових мігрантів. Український науковий і громадськополітичний часопис «Соціальна політика і соціальна робота». 2006. С. 72-83.

3. Веретенко Т. Г., Заверико Н. В. Соціально-педагогічна робота з дистантними сім'ями. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Вип. 444. Чернівці ЧНУ, 2009. С. 14-22.

4. Гевчук Н. С. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей трудових мігрантів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2009. Вип.11. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkr/Sp/2009_11/3.pdf.

Якубовська Романа

студентка 3 курсу Коломийського

навчально-наукового інституту

*ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

Науковий керівник: к.пед.н., доц. Поясик О.І.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ

У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Пізнання завжди починається з безпосереднього споглядання, з спостереження речей, явищ, тобто з безпосередньої взаємодії людини з виучуваними предметами за допомогою органів чуття. Щоб пізнати

невідомий предмет, дитина повинна його з усіх боків оглянути, визначити форму, колір, твердість, смак, запах тощо. Вивчений так фактичний матеріал стає основою для дальшої розумової його обробки. Усяке мислення здійснюється тільки на основі даних, набутих в результаті безпосереднього або опосередкованого ознайомлення з предметами, явищами, процесами.

Ще у 17 ст. було обґрунтоване застосування наочних методів навчання на уроках Я.Коменським у праці «Велика дидактика». Учений сформулював «золоте правило» дидактики: «...все, що тільки можна, подавати для сприймання почуття, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, макове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...» [1, с. 126].

Відповідно до функцій наочності засоби унаочнення також дуже різноманітні: предмети та явища навколишньої дійсності; дії вчителя й учнів, що демонструють, як треба виконувати ту чи іншу операцію та як і яким обладнанням користуватися; зображення реальних предметів – різноманітні іграшки, предметні малюнки, картини, образні моделі з паперу, картону й символічні зображення – карти, таблиці, схеми, креслення тощо.

До наочних засобів належить також інформація, яку учні сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільми, діафільми, звукозапис, радіо, телепередачі. Ці види наочності називають аудіовізуальними, оскільки інформацію вони передають через звук і зображення [4].

У початкових класах застосовується природна, малюнкова, об'ємна, звукова і символічно-графічна наочність. Зрозуміло, що кожна з них має свої позитивні і негативні моменти, і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці.

Ефективність процесу сприймання підвищується, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, позначати певними словами. У таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли

сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових знань, повідомлюваних учителем. Показники розвитку спостережливості – вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення й об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак та властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування установки на спостереження [2].

Вибір наочності для конкретного уроку зумовлюється не тільки його навчальною метою, а й іншими чинниками. Зокрема, специфікою мікросередовища школи та попереднім рівнем готовності дітей, їхнім емоційним станом, віком, резервом навчального часу. Особливо важливим джерелом чуттєвого досвіду майже на всіх уроках є актуалізація емоційних спостережень дітей. Це положення глибоко розвинув у своїх працях В. О. Сухомлинський. «Природа мозку дитини, – писав він, – потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед – серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил. Ось де причина того явища, з яким часто зустрічаються вчителі в початкових класах: дитина тихо сидить, дивиться тобі в очі, немовби уважно слухає, але не розуміє жодного слова, що педагог розповідає і розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється...» [3].

До наочних засобів належать також інформація, яку учні сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільми, діафільми, звукозапис, радіо, телепередачі. Ці види наочності називаються аудіовізуальними, оскільки інформацію вони передають через звук і зображення.

Вчасно використана виразна наочність – це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів.

При виборі наочних засобів навчання потрібно враховувати, що вони найбільш успішно вирішують наступні дидактичні завдання:

- сприяють розвитку в учнів наочно-образного мислення;
- виступають в ролі засобу активізації уваги при засвоєнні будь-якого навчального матеріалу;
- сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- дозволяють конкретизувати розглядувані теоретичні питання;
- розширюють сферу практичних застосувань розглядуваних об'єктів, які безпосередньо не можуть бути використані для спостереження на уроці;
- створюють можливості для моделювання явищ, що безпосередньо не спостерігаються;
- наочно систематизують і класифікують досліджувані явища на схемах, таблицях і т.п.;
- виступають в ролі методів стимулювання інтересу до учіння, створення установки на ефективне учіння;
- дозволяють в конкретизованій формі одержати інформацію про ступінь навчального матеріалу.

Для вивчення багатьох об'єктів і явищ, недоступних для безпосереднього сприймання їх у природі, вчитель використовує й графічні наочні посібники: картини, таблиці, схеми, кольорові листівки, роздавальні картки тощо.

Разом з стінними таблицями вчитель може використовувати роздавальні картки, листівки або кольорові ілюстрації з книжок і журналів. Головна цінність їх полягає в тому, що вони забезпечують індивідуальну роботу учнів, допомагають конкретизації природничих уявлень і понять, виробленню довірливої уваги, мислення і естетичних смаків, підвищують ефективність уроку.

Великий навчальний і виховний ефект дає демонстрування на уроках початкової школи навчальних кіно-, діафільмів, діапозитивів та інших наочних посібників.

Отже, засоби наочності мають велике дидактичне, виховне та практичне значення. Їх правильне, оптимальне використання дасть змогу забезпечити

процес навчання необхідними методичними та емоційними моментами. Процес мислення молодших школярів за роки шкільного навчання проходить етапи від конкретного, наочного до абстрактного, теоретичного. Використання наочності в навчальному процесі початкової школи є необхідним. Наочність у навчанні сприяє формуванню уявлень, що правильно відображають об'єктивну реальність.

Застосування наочних засобів формує в учнів образні уявлення, а також поняття, для розуміння зв'язків і залежностей, що є одним із найважливіших положень дидактики. Використання різних видів наочності активізує пізнавальну діяльність учнів, але тільки комплексне їх застосування дає позитивні результати під час навчання

Література:

1. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. Педагогіка, 2009. Т.1. 328с.

2. Наочність у початкових класах. URL: <https://vseosvita.ua/library/pedagogika-statta-naocnist-u-pocatkovih-klasah-150886.html>

3. Наочні методи навчання. URL: <https://studfile.net/preview/5512094/page:3/>

4. Організація діяльності вчителя щодо використання коштів наочності на уроках у початковій школі URL: <http://ukrbukva.net/page,13,104196-Organizaciya-deyatel-nosti-uchitelya-po-ispol-zovaniyu-sredstv-naglyadnosti-na-urokah-v-nachal-noiy-shkole.html>.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

LOGOS

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ

Випуск III

Редакційна колегія:

Ланно В.В. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Микитюк Г.Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Відповідальність за достовірність фактів, викладених у матеріалах, несуть автори.

Друкується за рішенням вченої ради Коломийського навчально-наукового інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 7 від 22 травня 2020 року).

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 7,67

Наклад 100 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,

тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93

email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.