

Більшість вчителів (79 %) зазначили, що вони ведуть ЗСЖ, що, звичайно є позитивним для збереження та зміцнення здоров'я. Проте, з огляду на певну суб'єктивність відповідей, нами було проведено якісний аналіз додаткових запитань, які уточнювали особливості ЗСЖ тієї частини досліджуваних, які його ведуть та причини, які заважають дотримуватися ЗСЖ іншій частині. Так, 7 % досліджуваних зазначили, що не дотримуються здорового способу життя, а відповідь на запитання «Чому?», була наступною: «Маю шкідливі звички, перевтомлююся, мало рухаюся та мало буваю на свіжому повітрі». На нашу думку, така відповідь більше відображає характеристику способу життя респондентів, який, в даному випадку, є нездоровим, і не пояснює, чому вони не дотримуються ЗСЖ. 14 % склали відповіді досліджуваних, які одночасно і дотримуються, і не дотримуються ЗСЖ. Аналізуючи додаткові відповіді, ми з'ясували, що дотримання ними ЗСЖ характеризується непереїданням, рухливістю та активним спілкуванням, а недотримання – наявністю шкідливих звичок, які проявляються у неможливості утриматися від суперечок та дотримуватися раціонального харчування. На нашу думку, у разі, якщо у способі життя людини є компоненти, які мають систематичний негативний вплив на неї, такий спосіб життя не є здоровим, адже ЗСЖ сприяє не лише збереженню здоров'я, а і його зміцненню.

79 % досліджуваних, які ведуть ЗСЖ, до його компонентів віднесли: відсутність шкідливих звичок, дотримання режиму дня, гігієну, періодичні заняття спортом (57 %); уникання стресів, правильне харчування (7 %); загартування організму (7 %); я собі не ворог (7 %). Компоненти ЗСЖ, наведені вчителями, є загальними, типовими для більшості людей, проте, ми вважаємо, що кожна людина повинна мати індивідуальні, ефективні саме для неї способи збереження здоров'я, які за своєю суттю і є компонентами ЗСЖ. На нашу думку, збереження та зміцнення здоров'я людини можливе лише за умови систематичного ведення нею ЗСЖ, а для цього у індивіда повинна бути стійка потреба у ЗСЖ. Саме тому, в ході анкетування ми визначили особливості сформованості потреби у ЗСЖ у вчителів. Для цього, їм було запропоновано оцінити рівень сформованості потреби за шкалою від – 5 (несформована) до + 5 (абсолютно сформована).

Враховуючи те, що досліджувані самостійно оцінювали ступінь сформованості потреби, слід зауважити наявність певного рівня суб'єктивності результатів. Таким чином, у 100 % опитаних, на їх думку, сформована потреба у ЗСЖ, 57 % з яких мають абсолютно сформовану потребу (показники знаходяться на рівні 4–5 балів), а 43 % досліджуваних вважають, що мають сформовану потребу у ЗСЖ, але не на найвищому рівні (2–3 бали). Незважаючи на високі показники сформованості потреби у ЗСЖ, вчителі мають нечіткі уявлення про потреби, володіють лише загальноприйнятими заходами збереження здоров'я і, що, на нашу думку, є найбільш показовим, зі 100 % респондентів лише 79 %, за їх думкою, ведуть ЗСЖ.

Таким чином, вивчаючи особливості розвитку потреби у ЗСЖ у вчителів, ми дійшли наступних висновків:

1. Вчителі мають нечіткі уявлення про поняття потреба та компоненти ЗСЖ, а значить, потребують покращення якості цих знань з метою отримання можливості застосовувати їх у повсякденному житті.

2. Досліджувані характеризуються відсутністю систематичного дотримання ЗСЖ, яка пов'язана із нестабільною потребою у ньому, що створює необхідність розвитку стійкої потреби у ЗСЖ у вчителів для збереження і зміцнення здоров'я, покращення якості їх життя та забезпечення можливості ефективної реалізації особистісного та професійного потенціалу.

Ми переконані, що формування потреби у ЗСЖ у вчителів необхідно починати ще на стадії їх навчання в університеті. Адже саме під час навчання майбутні вчителі отримують знання, формують навички та розвивають професійні вміння, а від так цей етап є найбільш сприятливим для надання їм знань про здоров'я та ЗСЖ, виховання у них дбайливого ставлення до власного здоров'я, а також формування потреби у ЗСЖ та навичок його систематичного дотримання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *О политике Всемирной Организации Здравоохранения. «Здоровье для всех до 2000 года» // Медицинские вестн. – 1997. – № 1. – С. 22 – 23.*

УДК: 376.433.016:821,162

Кравець Н.П.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся обучения умственно отсталых учащихся в условиях инклюзии и внутриклассной дифференциации. Доказано, что успеваемость умственно отсталых школьников зависит от сформированности их читательской деятельности.

Процеси гуманізації сучасного суспільства, превалювання дитиноцентризму посприяли тому, що у спеціальних навчальних закладах для розумово відсталих дітей з легкою розумовою відсталістю почали навчатися діти з помірною розумовою відсталістю, а частина дітей з порушеннями психофізичного розвитку отримала можливість навчатися в масових школах завдяки введенню інклюзивної форми навчання. Це знову повернуло нас до проблеми читання школярів, адже завдяки читацьким знанням та умінням учні зможуть здобувати необхідну інформацію не лише з паперових носіїв, а й використовуючи сучасну комп'ютерну техніку.

Проведений нами аналіз особових справ розумово відсталих учнів 1 – 4 класів засвідчив, що з масової школи до першого класу приходять в середньому лише 20% дітей; 25% періодично відвідували дитячий садок; 35% ніде не навчалися. З 28% дітей активно самотужки працювали вдома, готуючи їх до майбутнього шкільного навчання (переважно це діти з синдромом Дауна). Крім того, значна частина дітей має різноманітні коморбідні порушення.

Внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин, учні з легкою і помірною розумовою відсталістю здебільшого навчаються в одному класі, що вимагає запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання. Але успішність навчання в умовах інклюзії чи внутрішньокласної диференціації вимагає від школярів опанування необхідними знаннями й уміннями для засвоєння навчального матеріалу. Певним чином забезпечує це сформованість у них на належному рівні читацької діяльності.

Під читацькою діяльністю ми розуміємо спеціально організовану форму взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), направлену на корекцію розумових і фізичних порушень учня-читача. Читацька діяльність полягає у

корекційно-компенсаторній спрямованості навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідоме кероване активне, мотиваційно забезпечене сприйняття тексту твору і творче опрацювання його залежно від психофізичних можливостей та потреб учня з метою формування активного читача, його ціннісних орієнтацій і естетичних потреб. Забезпечує формування читацької діяльності цілеспрямована робота з книжкою, оскільки "виховати звичку користуватися книжкою як основною формою проведення дозвілля, дати розумово відсталому навичку використання книги як довідника – ось завдання, які стоять перед школою в цілому" [2, с. 179]. І насамперед, продовжує О. Граборов, "головною в усі роки залишається художня література." [2, с.180]. Проте у розумово відсталих інтереси, мотивація до читання знижені: дітям важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності між зображеними у творі подіями та вчинками героїв, осмислювати сутність прочитаного з метою усвідомлення змісту навіть простого за фабулою невеличкого художнього твору – мініатюри.

Н.Морозова, вивчаючи пізнавальні інтереси розумово відсталих учнів, прийшла до висновку, що школярі лише у певній ситуації цікавляться відповідними процесами, тому пізнавальні інтереси у них спонтанно не виникають. Оптимізація їх можлива завдяки виконанню дітьми завдань, спрямованих на формування позитивних рис характеру, волі, виховання моральних почуттів, прищеплення навичок моральної поведінки, свідомої дисципліни. Переважно читацький інтерес пов'язаний з проблемою формування потреб та мотивів навчання, з яких розпочинається будь-яка діяльність, зокрема й читацька.

Досліджуючи читацьку діяльність учнів масової школи, відомий методист Б. Степанишин виділив наступні етапи формування її у школярів: I етап – докомунікативний, II етап – комунікативний, III етап – посткомунікативний. [6]. Щодо формування читацької діяльності у розумово відсталих учнів, нами виділено наступні етапи: I – початковий (підготовчий – 4 класи), II – формувальний (5 – 6 класи), III – заключний (7 – 10 класи). Найважчим для школярів є опанування знаннями й уміннями протягом початкового етапу.

Починаючи з підготовчого класу, реалізуємо змістові лінії предмету читання, насамперед формуємо навичку читання, розвиваємо художньо-естетичні смаки, знайомимо з бібліотечно-бібліографічними знаннями й уміннями, елементами літературознавчої пропедевтики. Діти знайомляться з художньою книжкою шляхом запровадження теми "Зустріч з книгою", зокрема з поняттями: книжка, художня книжка, зі структурними елементами книжки – обкладинка, назва книжки, призначення ілюстрації на обкладинці, ілюстрації у змісті тексту тощо. Водночас знайомимо з правилами дотримання санітарно-гігієнічних вимог у роботі з будь-якою книжкою.

З метою формування пізнавального інтересу до читання, щоб викликати позитивну мотивацію до читання, потребу в читанні, в роботі з книжкою, знайомимо з аудіовальними уміннями, зосереджуючи увагу до слова, завдяки чому діти розуміють значення і смисл кожного слова, яке чувають або читають, що сприяє розумінню змісту прослуханого або читаного тексту та усвідомлення його смислу. Адже слова, як вважав О. Потебня, є засобом розуміння іншого, як самого себе. На думку відомого мовознавця людина, яка дуже мало читає або не читає взагалі, не може по-справжньому розуміти не лише інших, а й саму себе. Зважаючи на читання як на досить складну творчість, В.Сухомлинський радив спершу вводити вихованця "у світ слова", а потім вводити "у світ книги". Адже "чим більше "важкий" учень читає, тим виразнішою стає його думка, тим активніші його розумові сили"[5,с.157]. Насамперед формуємо сигніфікативну (означальну) функцію мовлення, сутність якої полягає у поєднанні слова з мисленнєвим образом предмету, дотримуючись індивідуального підходу – дієвого засобу підвищення інтересу учнів до навчання взагалі та до читання зокрема. Щодо запровадження індивідуального підходу в роботі з розумово відсталими учнями О.Граборов наголошував: "індивідуальний підхід до учня повинен бути організований з таким розрахунком, щоб індивідуальні темпи роботи в кінцевому підсумку підвести до деякого спільного колективного ритму: учня необхідно зробити в повній мірі здатним до фронтальної роботи класу." [3, с.86]. Індивідуальний підхід вимагає "ставлення до кожного учня як до особистості, ... формує дитину у прекрасну повноцінну особистість." [1, с. 94]. Врахування індивідуальних особливостей кожного розумово відсталого школяра, який навчається у класі в умовах інклюзії чи внутрішньокласного диференційованого навчання необхідно тому, що в дітей різний рівень розвитку пізнавальних можливостей, різна увага, яка значно впливає на працездатність, різна сила порушення нервових процесів. Більшість дітей розгальмовані, що негативно впливає на стан їхньої уваги та працездатності й проявляється у незадовільному засвоєнні навчального матеріалу.

Оскільки основним завданням початкового етапу є формування навички читання, увага звертається на формування якісних ознак читання, насамперед свідомості й правильності. "У першому і другому класах допоміжної школи вся увага повинна бути звернена на правильність читання"[2, с. 123]. Правильність читання забезпечується завдяки формуванню фонематичного слуху і слухового сприймання шляхом опанування учнями уміннями розрізняти артикуляційні особливості фонем. Водночас проводиться корекція звуковимови, яка у розумово відсталих школярів значно порушена. Діти навчаються сприймати у процесі виконання артикуляційних вправ візуальні характеристики мовлення (ритм, пауза, тривалість), оволодівають уміннями розрізняти ритміко-артикуляційні структури слів, визначати напрям звуку, повторювати за учителем слова з одночасним відтворенням їхньої ритміко-інтонаційної структури. Одночасно звертається увага на мовне дихання. Такі вправи проводяться щоденно на уроках читання в процесі слухання учнями протягом 3-5 хвилин оповіді учителя, завдяки застосуванню ним методу розповіді, оскільки це "виробляє художній смак слухачів, розбуджує їхню літературну цікавість, розвиває їхню увагу, привчає до гарної мови." [5, с. 211]. Слухання оповіді поволі захоплюватиме учнів до читання. Адже читання дорослим з книжки, навіть з дуже цікавої для певного віку книжки (будь-то забавлянка, казочка) буде неефективним, доки розумово відсталі школярі не опанують аудіовальними уміннями, що й спричинило запровадження на початку кожного уроку читання методу розповідання (оповіді). Теми оповідей співзвучні з життям учнів класу: невеличкі історії з ознаками повноцінної структури будь-якого тексту: зачин – основна частина – заключна. До оповіді ставляться певні вимоги: спочатку учитель разом з учнями вибирає тему оповіді, пропонуючи їм кілька тем, а діти вибирають ту, яка їм сподобалася. Героями оповіді, як правило, стають учні класу, незважаючи на стан їхньої успішності. Кожна дитина – герой оповіді, включена до розповідання, намагається фантазувати, оповідаючи разом з учителем ту подію, яка з нею "сталася". Створюється атмосфера присутності, пов'язана зі щоденним життям школярів. Зв'язок з життям, зі знаним та відомим дітям, викликає бажання слухати оповідь, особливо якщо вона інтерпретується в казковому спрямуванні, що допомагає міркувати, уявляти те, про що їм оповідається, чим забезпечується формування позитивних читацьких інтересів, зацікавленості до книги, прагнення

швидше навчитися читати й самому дізнаватися з книжок про все цікаве. Оповідь супроводжується відповідною мімікою, жестами, інсценізацією з метою концентрації уваги учнів. Допомагають опора на наочність або стилізовані іграшки. Водночас діти рефлексують – намагаються бути подібними до героїв прослуханих оповідей, що сприяє формуванню у них соціально-нормативної поведінки.

Отже, формування умінь читацької діяльності у розумово відсталих школярів варто починати з перших днів перебування дітей у школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. *Загальні методи навчання*. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
2. Граборов А.Н., Кузьмицкая Н.Ф., Новик Ф.М. *Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей*. – М.: Госучпедиз, 1941. – 278 с.
3. Граборов А.Н. *Очерки по олигофренопедагогике*. – М.: Госучпедгиз, 1961. – 194 с.
4. *Обережно: дитина!* В.О. Сухомлинський про важких дітей: темат. збірник /упор. Т.В. Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2008. – 264 с.
5. Русова С. *Вибрані педагогічні твори*. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
6. Степанишин Б.І. *Викладання української літератури в школі: метод. посібник для вчителя*. – К.: Проза, 1995. – 254с.

Козинко Л.Л.

ФОЛЬКЛОРНИЙ ТАНЕЦЬ У ПРАКТИЦІ ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ АНСАМБЛІВ УКРАЇНИ

Анотація

Основное внимание статьи уделено особенностям использования украинской фольклорной хореографии в сценической деятельности фольклорно-этнографических ансамблей народного танца Украины. Проводится анализ особенностей внедрения элементов фольклорного танца при постановке спектаклей.

Ключевые слова: хореография, танец, фольклор.

Однією із груп професійних колективів народно-сценічного танцю, що побутує на теренах України є фольклорно-етнографічні ансамблі, серед яких: Київський академічний театр українського фольклору «Берегиня» (м. Київ), Український академічний фольклорно-етнографічний ансамбль «Калина» (м. Київ), Фольклорний ансамбль національного обряду «Родослав» (м. Житомир), Народний фольклорно-хореографічний ансамбль «Славутич» (м. Дніпропетровськ). Характерною особливістю даних колективів постає використання мистецьких форм, таких як: хореографічне, музичне, драматичне, художнє мистецтво що виступають у різноманітних формах синтезу.

Зупиняючись на діяльності фольклорно-етнографічних ансамблів народного танцю, спробуємо прослідкувати хореографічне мистецтво у вигляді автентичного та народно-сценічного варіантів втілення. Проаналізуємо особливості застосування цих двох видів українського танцю на прикладі діяльності Київського академічного театру українського фольклору «Берегиня», а саме виставі «Миколай іде – Різдво веде» або «Щедрий вечір, добрий вечір, український вертеп», що присвячена традиційним українським зимовим святам.

Загалом, у ході вистави, поєднуючись із іншими видами мистецтв або виступаючи окремо, танець може втілюватись як у і автентичній, так і народно-сценічній формі та виконувати різні функції, серед яких:

1. Танець вплетений у тканину вистави, що слугує створенню загально-емоційного враження, відтворенню історичної епохи або театралізації дійства.
2. Танець, що слугує поєднанням мізансцен, сцен вистави та сценічної дії у єдине ціле, тобто танець як зв'язковий елемент.
3. Поєднання різних танців у великі танцювальні епізоди, що складають окремі картини вистави.

Сценографічно початок вистави «Миколай іде – Різдво веде» означений як вертеп: перед глядачем розкривається вертепна скринька із якої виходять актори. Основна дія вистави розгортається в українській хаті, для відтворення якої використовуються столи, стільці, рушники та інші речі характерні для традиційного побуту. Виконавці одягнені у пристосований для сцени традиційний український одяг Центрального регіону України. Також, поступово на сцені з'являються і характерні для вертепу персонажі у відповідному одязі: Св. Миколай, Янголи, Ірод та його військо, Чорт, Смерть, Біда тощо. Особливої яскравості виставі надають персонажі Кози, Діда, Меланки, Циганки тощо.

Основна сюжетна лінія вистави спрямована на відтворення традиційної для українців новорічної обрядовості. Усі епізоди вистави є рівнозначними та розкривають зимові обряди у хронологічному порядку, що надає цілісності та завершеності загальній драматургії.

Розпочинається вистава із танцювального дивертисменту що коротко змальовує традиційні зимові гуляння. На сцені розгортається парний танець, у постановці якого хореограф В. Вітковський використав різноманітні види бігів притаманних українському фольклорному танцю, зальотний крок, «тинки», «вихилясники», «голубці», оберти тощо. Також представлено танець циганки, що ворожить молоді та різноманітні елементи рядження, які традиційно супроводжували танцювальне мистецтво.

Продовженням сценічної дії є поява Святого Миколая та Янголів, що виконують пісні та готують глядачів до перегляду вистави. Першим святом яке інсценізується акторами є день Св. Андрія, що відзначався 13 грудня, або «Калита». «Андріївський вечір» починався із кусання калити – великого коржа із білого борошна який пекли дівчата. «Кожна повинна взяти участь у готуванні калети. Місяць тісто всі по черзі, починаючи від найстаршої дівки і кінчаючи дівчуром років десяти або й менше. Тісто солодке, з