

Міністерство освіти і науки України  
Рівненський державний гуманітарний університет



## **МАТЕРІАЛИ**

***XII Міжнародної науково-  
практичної конференції здобувачів  
вищої освіти і молодих науковців***

**«НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО  
ОЧИМА МОЛОДИХ»**

15 травня 2019 року  
м. Рівне



## ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ

### Молодий педагог

#### СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Андрощук Ігор Володимирович, кандидат сільськогосподарських наук, доцент*

*Луцький Національний технічний університет*

*Тимошук Олександр Станіславович, кандидат педагогічних наук, доцент*

*Шевчук Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Аналіз статистичних даних щодо травматизму та смертності в наслідок пожеж засвідчує досить низьку обізнаність населення нашої держави в аспектах пожежної безпеки. Так за перші чотири місяці 2019 року в Україні зареєстровано 35131 пожеж. За таких умов набуває актуальності проблема підвищення компетентності населення з питань запобігання виникнення пожеж та їх ліквідації.

Пожежна безпека вивчається у закладах вищої освіти як змістовий компонент навчальних дисциплін «Основи охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та як окрема дисципліна в освітніх програмах деяких спеціальностей. Коротко проаналізуємо основні тенденції та проблеми вивчення пожежної безпеки у закладах вищої освіти України.

Зміст навчальної програми «Основи охорони праці» передбачає розгляд аспектів протипожежної профілактики на виробництві, вивчення засобів гасіння пожеж та систем пожежогасіння. Варто відмітити, що на вивчення зазначеної навчальної дисципліни відводиться 3 кредити ECTS, що не дозволяє на належному рівні підготувати майбутнього фахівця через дефіцит аудиторних годин. Водночас «нормативність» (обов'язковість) вивчення дисциплін циклу цивільної безпеки («Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Цивільний захист», «Охорона праці в галузі») не завжди дотримується у деяких навчальних закладах, що пояснюється певним дисонансом у нормативно-правовому забезпеченні провадження освітньої діяльності. Недостатня кількість годин на вивчення пожежної безпеки у деякій мірі корелюється із рівнем виникнення пожеж. Так у 2016 році кількість пожеж за перші чотири місяці становила 19226, а в 2015 аналогічний показник становив 22 570 пожеж. Доречно відмітити, що саме у період з 2009 по 2016 рр. вивчення дисциплін циклу цивільної безпеки було загальнообов'язковим для всіх спеціальностей [2]. Натомість після 2016 року кількість годин на вивчення безпекознавчих дисциплін почала скорочуватися і як наслідок спостерігається сумна статистика щодо збільшення кількості пожеж в Україні. Безумовно наявна залежність між кількістю годин на вивчення пожежної безпеки та кількістю пожеж статистично не підтверджена, однак такий стан справ потребує подальшого вивчення й дослідження.

Як окрема дисципліна пожежна безпека вивчається на спеціальностях 01.15 «Професійна освіта. Охорона праці», 263 «Цивільна безпека» та 261 «Пожежна безпека». Вивчення досліджуваної дисципліни в умовах сучасних закладів освіти має ряд проблем, серед яких варто відмітити: невідповідність змісту до сучасних реалій забезпечення протипожежного захисту, домінування теоретичного компоненту та відсутність належних засобів навчання. Відомо, що стан матеріально-технічного забезпечення навчального процесу перебуває на досить низькому рівні. Переважна більшість лабораторних установок, наочностей, засобів навчання є застарілими, тому викладачі з пожежної безпеки зосереджуються на вивченні теоретичних аспектів пожежної безпеки. Натомість у студентів не забезпечується належний рівень практичних знань та умінь – професійних компетентностей. Невідповідність змісту навчальної дисципліни до сучасних підходів пожежної безпеки теж є однією із ключових проблем. Річ у тім, що фахівці, які викладають пожежну безпеку зазвичай не мають відповідної підготовки, в свою чергу студенти отримують знання "вчорашнього дня", реалізувати, які на практиці практично не можливо. Одним із шляхів вирішення задекларованих проблем є співпраця закладів вищої освіти із службами пожежної охорони Міністерства надзвичайних ситуацій, які володіють сучасними засобами гасіння пожеж, однак механізму такої співпраці допоки ще не налагоджено.

Резюмуючи вище зазначене можна констатувати вкрай низький рівень обізнаності населення з питань пожежної безпеки, що відображається у невтішній статистиці. В свою чергу в закладах вищої освіти спостерігаються досить тривожні процеси, що стосуються зменшення кількості аудиторних годин на вивчення безпекознавчих дисциплін. Вирішення зазначених проблем на нашу думку, можливе за умови злагоджених дій з боку держави, наукового співтовариства й громадськості.

#### Список використаних джерел

1. УкрНДІЦЗ. Статистика пожеж [Електронний ресурс] / УкрНДІЦЗ // Український науково-дослідний інститут цивільного захисту. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <https://undicz.dsns.gov.ua/ua/STATISTIKA-POZHEZH.html>
2. Наказу Міністерства освіти і науки, Міністерства з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи, Державного комітету з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21 жовтня 2010 р. № 969/922/216 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України».

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

*Баланович Тетяна Вікторівна, здобувач вищої освіти  
Галатюк Ю.М., кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Аналіз змісту нових програм з фізики, концепції Нової Української школи, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [5; 7] засвідчує, що вони вимагають подальшого вдосконалення навчального процесу, на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, пошуку інноваційних методів, засобів, прийомів і форм навчання, та їх впливу на пізнавальну діяльність учнів на уроках фізики. Адже основним завданням Нової Української школи є підготовка конкурентоздатної, соціально адаптованої особистості, готової виконувати творчі завдання і постійно удосконалюватися і розвиватися, навчаючись протягом усього життя.

У цьому контексті актуальною постає проблема залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, підвищення пізнавального інтересу, засвоєння методологічних знань, розвитку креативних здібностей учнів під, підготовки до вирішення проблем у реальному житті. Це вимагає розвитку пізнавальної компетентності, під якої розуміють інтегральну психолого-дидактичну категорію, яка відображає динамічну здатність учня постійно бути суб'єктом пізнавального процесу – активної навчально-пізнавальної діяльності [2].

Це вимагає забезпечення сприятливих педагогічних умов для розвитку креативних здібностей учнів, що тісно пов'язано з вимогою оволодіння прийомами пізнавальної діяльності, зокрема дослідницькими вміннями у розв'язуванні відповідних фізичних задач [1]. Актуальним є забезпечення більш повної реалізації міжпредметних зв'язків, здійснення особистісно-орієнтованого підходу в процесі навчання.

У цьому контексті подальшого вивчення і розробки потребує проблема формування в учнів умінь здійснювати розумові операції (аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, порівняння, абстрагування, узагальнення) та практичні вміння (вести спостереження, виготовляти та вдосконалювати обладнання, виконувати досліди і інші). Важливими є також проблеми формування в учнів комунікативних та організаційних вмінь. Зрозуміло, що мова йде про розвиток пізнавальної діяльності учнів. Названі чинники є компонентами єдиної цілісності – пізнавальної компетентності учня, яка є засобом і результатом навчально-пізнавальної діяльності [2].

Очевидно, що в даному контексті необхідно виходити з сутності поняття «діяльність». Більшість авторів характеризують діяльність як виконання дії або декількох дій для розв'язування певного класу завдань. Щодо методів і прийомів формування пізнавальної діяльності учнів під час вивчення фізики, то акцент робиться на таких аспектах: проблемний характер навчального процесу, залучення учнів до розв'язання проблемних ситуацій, створення умов для подолання труднощів, розв'язання проблем, осмислення яких викликає в учнів сумніви, збуджує творче мислення [2; 8].

Окремих питань стоїть формування ціннісних мотивів учіння – пізнавальних інтересів, уміле використання різноманітних прийомів, які стимулюють потреби та інтереси учнів до оволодіння знаннями; розвиток логічного мислення. Учні повинні оволодіти логічними методами самостійного формування понять, оволодіти вмінням ставити запитання, формулювати проблеми як перед учителем, так і для самостійної відповіді тощо.

Для розвитку пізнавальної діяльності учнів актуальним є розвиток логічного мислення у контексті проблемного підходу до організації навчальної діяльності.

Проведені нами спостереження за навчальним процесом, бесіди з учителями-практиками засвідчують, що дії спрямовані на засвоєння учнями орієнтувальної частини діяльності сприяють формуванню пізнавальних умінь і пізнавального інтересу. Особливо, коли використовувати відповідні інструкції до виконання дослідницьких робіт, допоміжних запитань, задач тощо. Це дозволяє активізувати пізнавальну діяльність. Тоді виконання практичних робіт не зводиться лише до репродуктивних дій, учні включаються в активну розумову роботу: розмірковують над запитаннями, роблять припущення, звертаються до літературних джерел.

Отже, для того щоб активізувати пізнавальну діяльність школярів необхідно ставити перед ними проблемні запитання, які вимагають активних дій як практичних, так і розумових. Актуального значення набуває розробка та реалізація відповідного проблемно-змістового забезпечення активної пізнавальної діяльності [2].

Слід зауважити, що розвитку пізнавальної діяльності школярів сприяє правильно організований учителем зворотний зв'язок, який забезпечує відповідне педагогічне управління, що ґрунтується на нежорсткій детермінації навчального пізнання.

Підбираючи задачі, вчитель може використовувати різноманітні цікаві задачі й парадокси, особливо ті, які відображають життєву ситуацію. Прикладами таких задач можуть бути задачі зі збірників [1; 8].

Розв'язування проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів передбачає пошук методів, які б викликали у них активне ставлення до знань і формували раціональні прийоми розумової діяльності. Одним із таких методів є проведення навчальних екскурсій.

Аналізуючи структуру навчальної діяльності А.В. Усова виділяє такі основні вміння: пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю та вміння оцінювати. Визначаючи номенклатуру пізнавальних умінь, вона виходить з аналізу основних джерел знань. Такими джерелами на її думку (при всьому бурхливому розвитку різних аудіовізуальних засобів інформації – радіо, телебачення і т. ін.) є навчальні книги й інші друковані видання. Для

учнів основними джерелами знань є підручники. Відповідно, одним із основних навчально-пізнавальних умінь, є вміння працювати з навчальною книгою [8].

Крім того, в науково-методичній літературі виділяють практичну діяльність як окремий елемент навчально-пізнавального процесу. В той же час практична діяльність є основою для формування пізнавальної діяльності, особливо, коли мова йде про емпіричну її складову.

Окремим елементом розвитку пізнавальної діяльності є формування методологічної культури учнів, знайомство з прийомами наукового пізнання. Прикладом може бути прийом аналогії. З використанням аналогій у фізиці, зокрема, було встановлено, що світло має корпускулярно-хвильову природу; також виявлено хвильову природу елементарних частинок: електрона, протона і інших.

Історія використання аналогій у викладанні фізики свідчить про те, що їх можна вважати ефективним методом модельно-наочного з'ясування суті фізичних явищ. Використання аналогій – необхідна умова активізації пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, використання методів аналогії і подібності у процесі розв'язування фізичних задач є дієвим засобом розвитку пізнавальної компетентності [7].

Слід звернути увагу на комунікативний аспект пізнавальної діяльності. Інформаційно-комунікативний складник пізнавальної компетентності включає в себе вміння спілкуватися з іншими учасниками пізнавального процесу, висловлювати свою думку, аргументовано її відстоювати, брати участь у дискусії є важливими якостями для суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Важливим умінням у даному контексті є робота з інформаційними джерелами, у тому числі й електронними – пошук необхідної інформації, обмін інформацією та її обробка.

Важливим чинником у розвитку пізнавальної компетентності є можливість вибору, що проявляється у чіткому і грамотному формулюванні теми, мети роботи, робочої гіпотези тощо. Слід зазначити, що, у процесі виконання типових лабораторних робіт з фізики на ці вміння не завжди звертається достатня увага. Як правило, усі учні виконують одні й ті ж самі за змістом завдання, з чітко сформульованою метою і готовим, однозначним планом дій.

У даному контексті важливим є налагодження діалогу учителя з учнями, впровадження інтерактивних методів з метою отримання необхідної інформації та обговорення гіпотез та ідей дослідження.

Важливим елементом процесу формування пізнавальної діяльності є діагностика рівня її сформованості. Ми неодноразово зустрічались з потребою визначити динаміку формування пізнавальної діяльності і в кінцевому результаті – ефективність всієї проведеної роботи. Перш за все, слід відмітити, що перевірка діяльності учнів передувє клопітка робота з виявлення і виділення критеріїв для їх оцінки та методів їх оцінювання.

Контроль за формуванням пізнавальної діяльності, розвитком її креативної складової потрібно будувати на повазі до особистості учня, вірі в його сили, на гуманістичному підході, педагогічному такті, витримці, увазі, терпінні. Оцінюючи учня, потрібно здійснювати диференційований підхід.

Все викладене вище є підтвердженням того, що проблема формування й розвитку пізнавальної компетентності учнів у процесі навчання фізики є непростим завданням, яке включає в себе багато аспектів: психологічний, методологічний, дидактичний та інші. Технологія її вирішення проблеми полягає у формуванні пізнавальних умінь, на основі діяльнісного підходу.

Навчально-пізнавальна діяльність – це основний механізм реалізації компетентнісного підходу у навчанні. Вона є предметом педагогічного проектування, яких включає низку непростих завдань [3; 4], а саме:

- моделювання суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності;
- розробку відповідного проблемно-змістового забезпечення;
- проектування процедури пізнавальної діяльності;
- розробку засобів педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю (опосередкованого і прямого педагогічного впливу);
- визначення зовнішніх умов навчально-пізнавальної діяльності.
- визначення предмета, засобів і продукту навчально-пізнавальної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Галатюк Ю.М., Рибалко В.А. Дослідницькі задачі з фізики. Харків: Вид. група “Основа”: “Тріада +”, 2007. 160 с.
2. Галатюк Ю.М., Галатюк М.Ю. Розвиток творчого компонента навчально-пізнавальної компетентності учнів на уроці фізики. *Наукові записки*. – Випуск 7. – Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Частина 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 128 – 133.
3. Галатюк Ю.М. Методологія управління творчою пізнавальною діяльністю учнів у навчанні фізики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія №5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 47: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С 33 – 37.
4. Галатюк Ю. М., Галатюк М. Ю. Моделювання навчально-пізнавальної діяльності у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна. – Вип. 19: *Інноваційні технології управління якістю підготовки*

*майбутніх учителів фізико-технологічного профілю.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. С. 147 – 150.

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 28.04.2019).

6. Методи розв'язування фізичних задач. Методи моделювання та аналогії / Галатюк Ю.М., Левшенюк Я.Ф., Левшенюк В.Я., Тишук В.І. – Харків: Вид. група “Основа”: “Тріада +”, 2007. 144 с.

7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 25.04.2019).

8. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. Москва: Просвещение, 1988. 112с.

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НУШ**

*Бачинська Любов Павлівна, здобувач вищої освіти*  
**Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві

Водночас держава визнає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів, оволодіння ними сучасними інформаційними технологіями [1, с. 3].

Запорукою впровадження інноваційних технологій є наукові доробки вчених, які розробили загальну методологію досліджень, пов'язаних: з удосконаленням освітнього процесу ЗВО - Ю.К.Бабанський, В.П.Безпалько, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Н.Ф.Тализіна, Р.І.Хмелюк, М.Д.Ярмаченко; з інформатизацією освіти - Б.С.Гершунський, М.І.Жалдак, Є.І.Машбиць, В.М.Монахов, Дж.Хартлі, Б.Скіннер, Р.Тайлер.

Важливим у процесі оновлення підготовки майбутніх учителів є його технологізація, а саме: інформатизація за допомогою комп'ютерних технологій та індивідуалізація за рахунок реалізації модульного підходу до навчання. Проблеми, які стоять перед педагогами ЗВО у справі інформатизації підготовки майбутніх учителів, завдання та зміст цієї підготовки розглядаються у працях А.А.Абдукадірова, І.В.Альохіної, Л.В.Белецької, В.Ф.Горбенко, М.І.Жалдака, С.А.Жданова та ін.

Ефективність освітніх інновацій досліджували В. Безпалько, В. Бухвалов, Б. Горячов, В. Гузєєв, І. Дичківська, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблема представлена у дослідженнях таких вчених, як С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Інноваційні педагогічні технології в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти розглянуто в дослідженнях І. Богданової, О. Гохберг, О. Євдокимова, І. Козловської, Н. Копняк, Т. Красильник, С. Сидоренка, В. Химинця та ін.

На пріоритет формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності вказують усі сучасні законодавчі та нормативні документи: Закони України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40-IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (від 20.02.02 р. № 114), «Про затвердження Положення про здійснення моніторингу виконання інноваційних проєктів за пріоритетними напрямками діяльності технологічних парків» (від 17.04.03 р. № 245) та ін.

Інноваційне освітнє середовище має велике значення у процесі підготовки майбутніх учителів у системі неперервної освіти. Як зазначають українські вчені О. Шапран та Ю. Шапран [4, с. 108], тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформуувати вчителя-дослідника та новатора [3, 158].

У своїй праці Богданова І. М. виділяє провідні тенденції оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [1, с. 98-99].

Тенденції, які негативно впливають на процес оновлення:

- нестабільність соціально-політичного життя країни та матеріально-економічні труднощі;
- розрив між системою освіти і реальними умовами життя суспільства;
- погіршення якості професійної підготовки майбутніх учителів;
- прийняття способу життя, неадекватного цілям і завданням професійної підготовки;
- переважна орієнтація на репродуктивний рівень діяльності і формальний результат;
- зниження активності студентів щодо розвитку професійно значущих якостей;
- недостатній розвиток мотиваційного ядра, спрямованого на оволодіння професією;
- недостатня розробленість впроваджуваних у навчання інноваційних технологій.

Позитивні тенденції, які впливають на процес оновлення:

- зміна основної парадигми освіти, зокрема, педагогічної, яка виявляється у визнанні формування гуманістичного типу особистості;
- інтеграція педагогічної освіти у систему міжнародного освітнянського і наукового співробітництва;
- гуманізація та демократизація педагогічної освіти;
- відродження традицій вітчизняної освіти, духовної культури та національної системи виховання;
- інформатизація освіти, яка враховує специфіку навчання, ресурсні можливості освітніх предметів тощо.

Інформаційні технології внесли в систему освіти такий імпульс нововведень, що справедливо можуть розцінюватися як основний засіб її інноваційного розвитку. Нині все більш потужно вчені і педагоги говорять про інформатизацію освіти як закономірний процес соціально-педагогічних перетворень, що пов'язані з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами та технологією; впровадження в навчально-виховні установи інформаційних засобів, що базуються на мікропроцесорній техніці; а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, що базуються на цих засобах [3, с. 160].

Першочерговим завданням нової української школи є становлення вчителя, формування в педагогів інтересу до інновацій з метою створення таких умов, «щоб дитина в початковій школі була думаючою, активним здобувачем знань, допитливим шукачем істини, мандрівником у світі пізнання», «У школі, — зазначав Василь Олександрович, — навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати світ, багатства науки й мистецтва. У школі учать жити».

«Нова українська школа — це школа для життя у XXI столітті, — зазначає міністр освіти і науки України Л. Гриневич, — як зміняться технології, як розвивається суспільство, зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати». Майбутній випускник - це інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя, цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення, патріот з активною позицією, який діє згідно з моральними принципами і здатний приймати відповідальні рішення.

Україна тільки стає на шлях реформ, а реформа середньої освіти орієнтована на те, щоб підготувати всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, спроможного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя.

Ключовою фігурою модернізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах є вчитель, чий рівень має забезпечити дієвість інноваційного розвитку освіти [2, с. 177-178].

Отже, сьогодні в системі вищої освіти відбувається ряд перетворень, спрямованих на формування творчої особистості педагога, готового до вдосконалення педагогічної діяльності, проектування та використання нових педагогічних технологій. Основним змістом діяльності закладу вищої освіти поступово стає комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності в умовах Нової української школи.

#### Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій / І. М. Богданова: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – О., 2003. – 440 с.
2. Колупаєва Т. Є. Використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у підготовці вчителя нової української школи / Т. Є. Колупаєва // Інноватика у вихованні. - 2018. - Вип. 8. - С. 176-186.
3. Колупаєва Т. Є. Впровадження інформаційних технологій навчання в умовах проектування інноваційного освітнього середовища вищого навчального закладу / Т. Є. Колупаєва // Інноватика у вихованні. - 2016. - Вип. 4. - С. 157-168.
4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 108-110.

### ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ ТА ДИЗАЙНУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

*Берега Ольга Романівна, здобувач вищої освіти  
Войтович І. С., професор, доктор педагогічних наук  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Формування компетентностей учнів з комп'ютерної графіки та дизайну – це процес оволодіння учнем у процесі навчання інтегрованою здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології та засоби комп'ютерної графіки і дизайну для виконання особистісних і навчальних задач, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

В основу побудови змісту навчання інформатики покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання інформатики є сформовані на основі здобутих знань, вмінь і навичок, досвіду навчальної та життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації. В ході дослідження з'ясовано сутність формування компетентності з комп'ютерної графіки та дизайну учнів у процесі навчання інформатики в основній школі. Основна мета вивчення графічного редактора: сформувати вміння запускати на виконання програму графічного редактора, записувати графічну інформацію до файлу на диску, зчитувати її з диска та переглядати; сформувати уявлення про можливість використання графічних редакторів в цілому, показати шляхи використання графічно поданої інформації під час створення книжок, документів, електронних листів тощо.

Особливостями формування компетентності з комп'ютерної графіки та дизайну учнів є побудова вивчення графічного редактора у 5-9 класах передбачає вивчення змістових ліній (інформаційна, технологічна, технічна) за принципом спіралі: у кожному класі розглядаються теми, які в подальшому повторюються, але уже на вищому теоретичному та практичному рівнях. Ще особливості формування компетентності з комп'ютерної графіки та дизайну учнів у процесі навчання інформатики є виконання учнями практичних завдань на комп'ютері. Їх мета може

бути різною: формування позитивної мотивації та актуалізація знань; формування вмінь, навичок і здібностей; поточне оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Серед дидактичних принципів формування компетентності з комп'ютерної графіки та дизайну учнів основної школи є такі, які пов'язані з розвитком критичного мислення в особистості: активності та проблемності навчання, індивідуального та творчого підходу, рефлексивності, практичної спрямованості завдань з комп'ютерної графіки та дизайну. Визначено критерії та рівні формування компетентності учнів з комп'ютерної графіки та дизайну.

Теоретично обґрунтовано та удосконалено методику формування компетентності учнів з комп'ютерної графіки та дизайну у процесі навчання інформатики в основній школі на основі компетентнісного підходу. Для формування компетентності учнів з комп'ютерної графіки та дизайну використовуються відповідні методи навчання, психолого-педагогічні інструментарії та інтерактивні технічні засоби навчання.

Експериментально досліджено ефективність методики навчання інформатики учнів основної школи для формування у них компетентності з комп'ютерної графіки та дизайну. Під час експерименту було уточнено критерії сформованості компетентностей з комп'ютерної графіки та дизайну учнів мотиваційний, знанневий, творчий.

#### **Список використаної літератури:**

1. Барна О.В. Формування позитивної мотивації у процесі навчання інформатики у 7-9 класах: метод. рекомендації для вчителів / О.В. Барна. – Чортків: Поліграфіст, 2009. – 128 с.
2. Биков В. Ю. Інформатизація освіти / В. Ю. Биков // Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 360–362.
3. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу: URL :<http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>.
4. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура і ставлення / М. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
5. Жалдак М.І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим / М.І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 2013. – №1. С.10-18.
6. Жалдак М. І. Про деякі аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак // Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2005. – № 6. – С. 17–24.
7. Ісак Л. Підходи до формування інформаційної компетентності педагога у сфері інформаційно-комунікаційних технологій / Л. Ісак // Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми, 2009. – № 3-4. – С. 90-103.
8. Морзе Н. Концепція навчання учнів інформатики у 5–9-х класах загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Морзе, Г. Проценко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2012. – № 3. – С. 8–23.
9. Мукий Т. В. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання інформатики учнів середньої школи на засадах гуманної педагогіки / Т. В. Мукий // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, 2015. - №. 15. - С. 101-105.

### **ПРОЕКТУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОГО ПЛАНУ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Бідюк Андрій Сергійович, здобувач вищої освіти*

*Галатюк М. Ю., к. п. н., доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Успішне вирішення проблем, що виникають в організації управління навчальним закладом, як правило, реалізується шляхом розробки і впровадження інноваційних технологічних систем. Технологічний рівень вирішення проблеми передбачає наявність певних інваріантів діяльності навчального закладу, його керівництва, які є інструментом для творчості і професійного зростання. Саме тому в теорії управління діяльністю сучасного навчального закладу одне з перших місць займає *проблема проектування*. Проектування є невід'ємною складовою технологізації управління навчальним закладом, його маркетингової діяльності.

У процесі аналізу досліджень, які стосуються теоретичних і методичних засад розробки та впровадження маркетингу в закладах освіти, а також аналізу маркетингового середовища в освіті ми дійшли висновку, що зміст маркетингового плану складається з комплексу основних маркетингових рішень, які є наслідками оцінювання ринкової ситуації та власних можливостей закладу освіти [1; 2; 3]. Прийняті маркетингові рішення визначають подальшу стратегію розвитку навчального закладу, а також спрямовані на досягнення його пріоритетних цілей. Щоб досягти необхідних цілей, розвиток навчального закладу має відбуватись згідно наперед розробленого перспективного плану маркетингової діяльності.

*Одне із важливих завдань нашого наукового дослідження* – запропонувати і теоретично обґрунтувати технологічний інваріант проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу. Коротко зупинимося на основних моментах виконання поставленого завдання.

Важливою особливістю успішного функціонування навчального закладу є його технологізація – технологізація діяльності адміністрації навчального закладу. Зрозуміло, що діяльності адміністрації навчального закладу притаманний власний стиль, який характеризується відносно-стійкою індивідуально-своєрідною активністю, що формується в процесі досягнення цілей, завдань діяльності навчального закладу на основі індивідуальної професійної компетентності директора та його заступників. Проте, як засвідчують наукові дослідження, цілі й умови діяльності кожного навчального закладу в контексті реалізації конкретної управлінської моделі характеризуються



певною типовістю, подібністю, визначеністю, повторюваністю. Це призводить до появи певних загальних рис, відносної стійкості у діяльності, що дозволяє говорити про її технологізацію.

Одним із підходів є виділення інваріантної та варіативної складової діяльності. Йдеться про узагальнений інваріант діяльності навчального закладу, або, так званий, технологічний інваріант. У контексті нашого дослідження інваріант – це послідовність етапів діяльності навчального закладу, а операційний склад таких етапів – це варіативна складова, що конструюється адміністрацією навчального закладу відповідно до конкретних ринкових умов і соціального замовлення.

Аналіз літератури з організації маркетингової діяльності свідчить, що план маркетингу – це організаційно-управлінський документ, що дозволяє поєднати в єдине ціле всі види маркетингової діяльності у відповідності до конкретних цілей навчального закладу, організації його функціонування та ресурсів – включаючи географічне розміщення, матеріально-технічне, інформаційне та кадрове забезпечення. На основі плану маркетингу здійснюється контроль ринкових взаємин і результатів розвитку навчального закладу [1; 2; 3].

Змістовий контент і рівень значущості кожної складової маркетингового плану визначається у відповідності до намічених змін, які передбачають підвищення ефективності функціонування навчального закладу, його конкурентоспроможності серед інших закладів освіти. Так, наприклад, складова – постановка основних задач і розробка рекомендацій стосується проблеми оновлення матеріальної бази навчального закладу, організації позакласної навчально-пізнавальної діяльності учнів, удосконалення варіативної складової базового навчального плану відповідно до потреб та інтересів школярів, врахування соціального замовлення та ін.

Щоб розробити технологічний інваріант проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу ми враховували модель управління маркетингом організації, основні складові маркетингового плану діяльності навчального закладу, а також процес реалізації послідовності кроків стратегічного планування маркетингу [1; 2; 3].

До складових моделі управління маркетингом навчального закладу відносимо: пропозицію ринку освітніх послуг, навчальний заклад (кадровий ресурс, фінанси, інформаційна система маркетингу, матеріально-технічне забезпечення навчального закладу та ін.), його партнерів, потенційного покупця, маркетинговий план навчального закладу та етапи його реалізації.

Коротко зупинимось на змісті проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу.

Запропонований нами інваріант складається з 9-ти послідовних етапів. Реалізація кожного етапу – його результат, супроводжується рефлексією, контролем і корекцією (за необхідності), які здійснюються в процесі управління концепцією маркетингу навчального закладу. Таким чином, технологічний інваріант проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу складається з реалізації наступних етапів:

1. Аналіз і оцінка маркетингової ситуації навчального закладу, який здійснює керівник описуючи важливі чинники, характеристики ситуації, що впливають на діяльність навчального закладу.
2. Усунення негативних чинників (наскільки це можливо) та визначення потенційних шляхів розвитку навчального закладу.
3. Моделювання образу бажаного результату маркетингової діяльності навчального закладу.
4. Передбачення та дослідження загроз і можливостей, які стосуються процесу реалізації освітніх послуг.
5. Вибір і розробка найбільш вдалого варіанта маркетингової стратегії.
6. Організація і планування маркетингової діяльності навчального закладу, яку доцільно розпочати з річного плану маркетингу з можливістю його поступової розробки на більш тривалий період.
7. Вибір інструментів і методів реалізації плану маркетингової діяльності.
8. Моделювання процедури (системи дій та операцій) реалізації плану маркетингу, а також чітке дотримання процедури реалізації плану маркетингу навчального закладу.
9. Прогнозування результатів реалізації плану маркетингу. Оцінка бюджету навчального закладу.

Отже, маркетингова діяльність навчального закладу має здійснюватися з дотриманням соціально-ціннісного принципу вилучення прибутку – тобто, найважливішим в управлінні навчальним закладом є підготовка компетентного фахівця, який здатний здійснювати не лише особистісно-значущу діяльність, але й приносити користь суспільству та країні. Готовність фахівця до трудової діяльності – прямий продукт функціонування навчального закладу, а побічний продукт – отримані кошти за підготовку конкурентоздатного фахівця. Лише така система поглядів у розумінні первинного та вторинного в маркетинговій діяльності допоможе успішно реалізувати *технологічний інваріант проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу*. Відзначимо, що *ступінь реалізації запропонованого технологічного інваріанта є показником рівня культури надання освітніх послуг закладами освіти*.

#### Список використаних джерел

1. Панкрухин А. П. Маркетинг: учеб. для студентов, обучающихся по специальности 061500 “Маркетинг”. Москва: Омега, Л, 2006. 656 с.
2. Егоршин А. П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования. Н. Новгород: НИМБ, 2001. 624 с.
3. Котлер Филип. Основы маркетинга. Краткий курс. Пер с англ. Москва: Издательский дом “Вильямс”, 2007. 656 с.

#### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ’ЯЗУВАТИ ЗАДАЧІ МЕТОДОМ КООРДИНАТ

*Богданець Ірина Олександрівна, здобувач вищої освіти  
Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Метод координат - це спосіб визначення положення точки, фігури або тіла за допомогою чисел або інших символів. Числа, за допомогою яких визначається положення точки, називають її координатами.

**Мета** дослідження - усвідомлення сутності методу координат, його можливостей в геометрії; розробити методику вивчення та використання даного методу у шкільному курсі геометрії.

Питання навчання учнів розв'язувати геометричні задачі методом координат розглядали в своїх роботах Крайзман М.Л., Філіпповський Г.Б., Кушнір І.А., Гельфанд І.М, Глаголева О.Г. та інші.

Першим і найважливішим етапом розв'язування геометричної задачі являється побудова рисунка. Не можна навчитися розв'язувати досить змістовні геометричні задачі без міцних навичок по зображенню "добрих" рисунків.

Розглядаючи кожну задачу разом з її методом розв'язування, слід виділяти так звані елементарні задачі, тобто задачі на одну дію, на застосування відомої теореми чи формули. Під "дією" розуміємо також і розв'язування одного лінійного чи квадратного рівняння.

Отримали дві складові, які визначають уміння розв'язувати геометричні задачі: рисунок плюс метод. Додамо сюди третю складову: володіння певним об'ємом допоміжних геометричних фактів і теорем, наявність активно використаного запасу опорних задач. Справа в тому, що в теоретичну частину шкільного курсу геометрії включені в основному теореми необхідні для подальшого його вивчення. Більшість теорем мають лише теоретичне значення. В зв'язку з цим виникає необхідність у виділенні деякої кількості так званих опорних задач, додаткових до курсу теорем, які ілюструють той чи інший метод або прийом розв'язування задач.

Переважає більшість шкільних задач виконується за певними алгоритмами. Оволодіння учнями цими алгоритмами - важливе завдання навчання математики. Разом з тим потрібно пам'ятати, що розв'язування задач - творчий процес, і його не завжди можна алгоритмізувати. Як показують спостереження, найважливішу роль в даному питанні відіграють практика і навички. Але не правильно було б думати, що все залежить тільки від кількості розв'язаних задач. Велику роль відіграє система запропонованих учням задач і ті зауваження, якими супроводжує їх вчитель, і загальні поради щодо пошуків розв'язань, складання планів, оформлення розв'язань.

Суть методу координат як методу розв'язання задач полягає в тому, що задаючи фігури рівняннями і виражаючи в координатах різні геометричні співвідношення, ми можемо розв'язати геометричну задачу засобами алгебри. Та навпаки, користуючись координатами, можна тлумачити алгебраїчні і аналітичні співвідношення та факти геометрично, таким чином застосовувати геометрію до вирішення алгебраїчних задач.

Метод координат - це універсальний метод. Він забезпечує тісний зв'язок між алгеброю і геометрією, об'єднуючись, вони дають «багаті плоди», які не могли б дати, залишаючись розділеними [4, с.32].

Методом координат розв'язують такі дві задачі:

- 1) знаючи деякі геометричні властивості фігури, знаходять її рівняння і досліджують інші властивості;
- 2) знаючи рівняння фігури, знаходять її властивості.

На практиці нерідко виникає потреба розв'язати обидві задачі разом – спочатку за деякими властивостями фігури скласти її рівняння, а потім, дослідивши отримане рівняння, встановити нові властивості даної фігури.

Щоб застосувати метод координат:

- 1) накресліть задану фігуру та введіть прямокутну декартову систему координат (для цього вкажіть розміщення початку координат та осей абсцис і ординат відносно даної фігури);
- 2) визначте координати точок даної фігури;
- 3) скористайтеся відомими формулами [1, с.105].

У школі вивчення методу координат і навчання застосувати його для розв'язування різних математичних задач відбувається в кілька етапів. На першому етапі вводиться основний понятійний апарат, який добре відпрацьовується в 5-6 класах і систематизується в курсі геометрії.

На другому етапі учні знайомляться з рівняннями прямої та кола. Дані поняття вивчаються як в алгебрі, так і в геометрії з різною змістовною метою, тому учні часто не бачать зв'язку між ними, а, значить, і погано засвоюють суть методу.

**Система координат** — це площина або простір, в якому визначений початок координат та осі, що є необхідними передумовами для обчислення координат точки. Кількість чисел, необхідних для однозначного визначення будь-якої точки простору, визначає його вимірність. обов'язковим елементом системи координат є початок координат — точка, від якої ведеться відлік відстаней. Іншим обов'язковим елементом є одиниця довжини, яка дозволяє відраховувати відстані.

Розв'язуючи задачу координатним методом, слід виконати такі дії:

- 1) сформулювати задачу мовою координат;
- 2) визначити координати деяких точок даної фігури;
- 3) використати відомі співвідношення і формули;
- 4) перекласти отримані результати мовою геометрії.

Найбільш зручним для підтримки вивчення курсу математики в школах є пакет програм GRAN (GRAN1, Gran-2D, Gran-3D).

Вивчення математики за допомогою програм GRAN1, GRAN-2D дає наочні уявлення про поняття, що вивчаються за їх допомогою, відбувається розвиток образного мислення учнів, їх просторової уяви. Програми GRAN1, GRAN-2D дозволяють досить глибоко проникнути в сутність досліджуваних явищ, неформально розв'язувати задачі. Основною проблемою при використанні програм GRAN1, GRAN-2D виступає відшукання чи розробка методу розв'язування задачі, побудова її математичної моделі, а виконання і подання обчислювальних і графічних операцій, всіх технічних операцій щодо опрацювання результатів, покладається на комп'ютер.

Метод координат на площині знаходить широке застосування у розв'язанні задач з планіметрії. Це досить потужний засіб, оволодіння яким дає змогу набагато легше розв'язувати планіметричні задачі без використання різних теорем (теорема синусів, косинусів та ін.).

### Список Використаних джерел

1. Бурда М.І. Геометрія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І.Бурда, Н.А.Тарасенкова. - К. : УОВЦ «Оріон», 2017. – 224 с.: іл.
2. Гельфанд І.М. Метод координат: навч. посіб. / І.М.Гельфанд, О.Г.Глаголева, О.О.Кирилов. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 216 с.
3. Дерев'яненко Н. Декартові координати на площині // Математика. – 2011. - № 45. – С. 5-8.
4. Істер О. С. Геометрія : підручник для 9 кл. загальноос. нав. закладів / О. С. Істер. – К. : Генеза, 2017. – 240 с.: іл.
5. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підручник. – 2-ге вид., допов. і переробл. / З.І.Слєпкань. – К.: Вища шк., 2006. – 582 с: іл.

### ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Божук Марія Русланівна, здобувач вищої освіти*  
**Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент**  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

Серед багатьох аспектів дошкільної лінгводидактики проблема формування мовленнєвої компетенції у дітей завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» щодо модернізації дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, формування мовленнєвої компетенції та розвитку мовленнєвого спілкування.

Питання розвитку мовленнєвої компетенції досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Бородич, Г. Богіна, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, М. Вашуленка, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін. Особливо значущими є роботи, в яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації тощо.

Мовленнєвий розвиток дошкільника – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих та однолітків. З метою створення оптимальних умов для мовленнєвого розвитку дошкільника, педагогам слід використовувати різні форми роботи: ігри, проблемні ситуації, заняття [2, с.12].

Засвоєння рідної мови передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, а також формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, що можна назвати «лінгвістичним розвитком дитини». Усвідомлення дошкільниками мовлення сприяє засвоєнню рідної мови в дошкільному закладі і таким чином розв'язують проблему підготовки дитини до школи у плані її мовленнєвого розвитку.

Формування мовлення дошкільнят складається з різних структурних компонентів. До них належать: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття та водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

Під мовленнєвою компетенцією доктор педагогічних наук Алла Богуш, розуміє уміння адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях — висловлювати свою думку, бажання, наміри, прохання тощо, застосовуючи для цього мовні, немовні (міміка, жести, рухи), інтонаційні засоби виразності мовлення [1, с.155].

У формуванні мовленнєвої компетенції лежить триєдина мета: розвиток мовлення, навчання мови та мовленнєве виховання. Взаємодія компонентів процесу формування мовлення дошкільнят є основою для сформованості мовленнєвої компетенції.

Різні види мовленнєвої компетенції формуються з раннього віку. Для успішного мовленнєвого розвитку важливе значення має вся життєдіяльність дітей, що дає змогу вправляти їх у спілкуванні. Оптимальний рівень мовленнєвої компетенції дошкільників досягається створенням розвивального мовленнєвого середовища, в якому діти перебувають [4, с. 90].

Складовими формувальної роботи з розвитку мовленнєвої компетенції в закладі дошкільної освіти є мета, завдання, напрями, принципи та засоби, що визначають зміст роботи з дітьми

Цілеспрямована діяльність з орієнтування в мовних явищах стимулює формування елементарних мовних узагальнень у дошкільників, що на лексичному рівні виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у можливих видозмінах слова в конкретних умовах, уживання його в зв'язному мовленні, будові слів, словотворенні та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні самостійно зв'язно, граматично правильно будувати текст [3, с.48].

Експериментальна робота з формування мовленнєвої компетенції у дітей старшого дошкільного віку здійснювалася нами на основі теоретичних положень та практичних результатів констатувального етапу дослідження. Численні спостереження за дітьми в щоденній мовленнєвій та ігровій діяльності показали, що вони зазвичай прагнуть, але часно не вміють вступати в контакти, обирати відповідні способи спілкування з однолітками, слухати партнера, розмовляти з дотриманням мовленнєвого етикету.

Експериментальне дослідження здійснювалося за трьома взаємопов'язаними етапами: організаційно-інформаційний, діяльнісно-мовленнєвий, оцінно-коригувальний.

Перший етап дослідження був спрямований на створення різноманітного динамічного предметно-розвивального середовища в групі для активної мовленнєвої активності дітей. Змістовий аспект роботи: попередня робота з вихователями, які були задіяні в експерименті; зонування ігрового середовища («Комунікативні ігри», «Режисерські ігри», «Сюжетно-рольові ігри»).

Метою другого діяльнісно-мовленнєвого етапу було занурення дошкільників в активну мовленнєву діяльність задля комплексного розвитку мовленнєво-комунікативних умінь. Змістовий аспект роботи: проведення комплексних занять, спрямованих на взаємодію різних видів мовленнєвої компетенції дошкільників.

Третій, оцінно-коригувальний, етап дослідження передбачав використання серії мовленнєвих ігор і вправ з метою закріплення мовленнєвих умінь та навичок здобутих у ході двох попередніх етапів дослідження. Педагогічними умовами на цьому етапі слугували: максимальна мовленнєва активність дітей, мовленнєве самовираження.

Створення різноманітного динамічного предметно-ігрового середовища в експериментальних групах ЗДО стимулювало до участі в мовленнєво-ігровій діяльності з метою формування мовленнєвої компетенції.

Формами і методами реалізації зонування слугували: сюжетно-рольові («Кіностудія», «Магазин іграшок» та ін.); режисерські («Життя в лісі», «Добрі ельфи», «Коли ми захворіли», та ін.); комунікативні («Будь ласка», «Ввічливі слова», «Розсміши сумного друга» та ін.).

У спеціально організованому розвивальному середовищі діти отримали необхідний досвід взаємодії з однолітками в найбільш значущих для їхнього розвитку сфер життя.

Використання ігор для перелічених зон сприяло оволодінню дітьми мовленнєвими та комунікативними функціями, їхньої здатності використовувати мову в різних мовленнєвих ситуаціях, розвитку міжособистісного спілкування («Кіностудія»), підтримувати розмову в різному мовленнєвому оточенні, використовувати поширені речення, уміння виражати дбайливе ставлення до інших («Коли ми захворіли»), розвивати комунікабельність, доброзичливе ставлення один до одного («Назви лагідно», «Комплімент», «Скажи ввічливе слово») тощо.

Відповідно до критеріїв сформованості мовленнєвої компетенції нами було здійснено систематизацію мовленнєвих ігор та вправ, а саме: на розвиток фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової та комунікативної компетенції.

Розвитку фонематичного слуху сприяли мовленнєві ігри: «Початок, середина, кінець», «Веселий папужка», «Відгадай звук». Для вироблення інтонаційної виразності мовлення (сили голосу, темпу, логічних наголосів, інтонації, ритму) ефективним було проведення ігор: «Хто що почув?», «Тихо – голосно», «Вимови так, як я».

Для закріплення правильної й чіткої вимови звуків, використовувалися такі ігри: «Вгадай і назви», «Виправ Незнайка», «Ось так вимовляються звуки». Цікавою, найулюбленішою грою стала «Початок, середина, кінець».

Ще одним завданням формування експерименту було з'ясування засвоєння показників лексичної компетенції. Ігри цього блоку сприяли розширенню словника та засобів спілкування («Торбинко впусти», «Чарівні окуляри», «Завжди під рукою», «Новини». Уживання різних частин мови – іменників, прикметників, прислівників («Кожній речі своє місце», «Що ми бачимо у дворі», «Скажи навпаки»).

У межах блоку граматичної компетенції, для перевірити засвоєння роду і числа іменників, відмінювання числівників та іменників, були використані наступні ігри та вправи («Три кишеньки», «Що в мішечку?», «Торбинка запитань», «Плутанина», «Що змінилось», «Знайди де сховано». Одночасно дітей учили вправлятися в узгодженні прикметників з іменниками, відповідати реченням.

Наступний блок ігор та вправ був спрямований на закріплення показників діалогової компетенції.

Для побудови зв'язних висловлювань використовувались ігри та вправи (Довідкова служба», «Уявіть, щоб ви...», «Про що розмовляють діти?»). З метою вправляння дошкільників в умінні вести діалог, складати описові розповіді дібрано ефективні вправи («Склади розповідь», Розкажи про квітку ведмедику»).

Готовність дитини самостійно підтримувати розмову, виявляти ініціативність спілкування, є важливою умовою і показником сформованості комунікативної компетенції в дітей середнього дошкільного віку.

Ефективними для формування комунікативних умінь, на наш погляд, були ігри та вправи («До нас прийшов новенький», «Новини», «Телефонна розмова з казковим героєм»). Діти розігрували різні ситуації і вчилися вербальним і невербальним засобам спілкування, ефективно взаємодіяти.

Одночасно дошкільників вправляли у закріпленні вмінь використовувати в мовленні формули мовленнєвого етикету. Це можна проілюструвати на прикладі ігор («Хто сказав комплімент?», «Ввічливі слова»).

У ході роботи ми помітили, що в дітей підвищився рівень мовленнєвої компетенції. Це виявлялося не тільки у ставленні дітей до занять, вихованці вміли прислухатися до вдалих висловів своїх товаришів, виявляли помилки у висловлюваннях своїх однолітків.

Проведена робота значною мірою вплинула на формування мовленнєвих навичок вихованців. Спостереження за життям дошкільників у групі, за різними видами їх діяльності засвідчили, що загальний рівень сформованості мовленнєвої компетенції підвищився. Впровадження цілісної системи сформованості ключових компетенцій у дошкільників стимулює розвиток культури спілкування, мовного чуття, творчих і мовно-мовленнєвих здібностей, показником чого процес оволодіння мовленнєвої компетенцією.

Отже, становлення мовлення у дошкільників є складним процесом, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини й виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих та однолітків. Розумне поєднання традицій та інновацій у сучасній організації мовленнєвої роботи з забезпечить її ефективність, реалізацію завдань, визначених у новій редакції Базового компонента дошкільної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Компетентісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. Праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Том 2. – С. 155–170.
2. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – № 7. – С. 12-14.
3. Горбунова Н. В. Сучасні наукові підходи до розвитку словника дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 46-52
4. Трифонова О. Методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О. Трифонова // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 3. – С. 89-92.

### ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ОЛІМПІДИ З ІКТ В СЕРЕДОВИЩІ ТАБЛИЧНОГО РЕДАКТОРА

*Боровець Г.В., здобувач вищої освіти*

*Войтович І. С., професор, доктор педагогічних наук*

*Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова*

**Анотація.** Розглядаються учнівські олімпіади з інформаційно-комунікаційних технологій, яка дає змогу виявляти здібну молодь, забезпечити розвиток її інтересів, нахилів та обдарувань до інформатики. Визначено особливості підготовки до олімпіади з ІКТ учнів основної школи та запропоновано зразок системи підготовки до виконання завдань в середовищі табличного редактора.

**Ключові слова.** Олімпіада, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), табличний редактор, Excel, основна школа.

**Abstract.** Student Olympiads on information and communication technologies are considered, which allows to identify capable young people, development of their interests, inclinations and natural talents to informatics. The peculiarities of the preparation for the ICT of the primary school students are defined, and a sample of the system of preparation for execution of tasks in the environment of the table editor is offered.

**Key words.** Olympiad, information and communications technology (ICT), table editor, Excel, primary school.

Навчання і інтелектуальний розвиток обдарованих, талановитих дітей є важливим питанням сьогодення. Талановиті діти – це той ресурс, із якого створюється інтелектуальна еліта будь-якої держави. Її становлять творчі, яскраві, мислячі особистості. Щоб це потенційне національне багатство зберегти і примножити, необхідно вміти відбирати таких дітей, допомагати їм знайти себе й підтримувати їхній розвиток. Тому одним із напрямків роботи вчителя є пошук і підготовка здібних учнів до різноманітних змагань, найпоширенішими з яких є олімпіади.

Основні проблеми розвитку та навчання інтелектуально обдарованих учнів розглянуто в окремих дослідженнях як зарубіжних (Б. Блум, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі та ін.), так і вітчизняних (Д. Б. Богоявленська, З. І. Калмикова, В. А. Крутецький, О. М. Матюшкін, М. Л. Смольсон, Б. М. Теплов, М. О. Холодна, І. С. Якиманська та ін.) науковців, педагогів, психологів. Питання організації учнівських олімпіад та підготовки обдарованих особистостей до цих змагань представлено в напрацюваннях таких науковців, як А. М. Гуржій, І. А. Волков, В. В. Бондаренко, М. М. Кузічев, А. В. Ляпунов, В. А. Матюхін, В. І. Мельник, А. В. Хуторський та ін. [2]

Як зазначає Кузічев М., метою проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад, в тому числі і з інформаційних технологій є стимулювання творчого самовдосконалення учнів, зацікавлення їх у якісному і поглибленому вивченні ІКТ; виявлення та розвиток обдарованих учнів, сприяння розвитку алгоритмічного мислення у школярів. [1].

Проте даної мети не буде досягнуто, якщо не створити правильної мотивації на початку підготовки учнів задовго до проведення I етапу, під час так званого доолімпіадного етапу. Цей період є найважливішим у процесі підготовки учнів до участі в олімпіадах. Він починається на початку навчального року. Підготовка учнів на цьому етапі передбачає в першу чергу вирівнювання їхніх знань із повторенням задач та завдань минулого олімпіадного сезону. [3]

В учнівських олімпіадах з ІКТ беруть участь учні з 8 по 11 класи. Завдання складають для усіх класів майже однакові – це завдання для роботи із текстовим редактором, табличним редактором, редактором презентацій та базами даних. Одними з найскладніших є завдання в табличному редакторі, для яких використовують найпоширеніший і найбільш використовуваний MS Excel, який входить до складу пакета офісних програм Microsoft Office [і має інтерфейс, аналогічний інтерфейсу інших програм пакета.](#)

Розуміння системи і основних принципів підготовки до такої олімпіади учнів основної школи дозволить вчителю правильно створити умови для успішної їх участі. Хоча потрібно розуміти, що багато залежить і від учня, який насамперед повинен уміти:

- структурувати завдання – ділити його на окремі підчастини, чітко і стисло будувати плани їх розв'язування;
- переводити узагальнені схеми дій у конкретні операції та визначати раціональний спосіб розв'язування завдання з урахуванням відповідного програмного забезпечення;
- виявляти й формулювати узагальнений теоретичний принцип, застосовувати його до розв'язування аналогічних завдань;
- подавати розв'язки відповідно до вимог сучасних технологій та співвідносити результати з метою діяльності [2].

Не потрібно також забувати про процеси управління власною діяльністю як учителю так і учню, визначення рівня складності завдання, розбиття його на окремі частини і виділення етапів та розрахунок часу на їх виконання.

Розроблення методики системи підготовки учнів основної школи до олімпіади з ІКТ (в середовищі табличного редактора) дозволить виявити обдарованих учнів; сприяти розвитку алгоритмічного мислення у школярів, підвищити інтерес до інформаційних технологій.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузічев М.М. Олімпіада з інформаційних технологій// Комп'ютер в школі та сім'ї. - 2004. - №8. - С.44-47
2. Павлова Н. Олімпіада з інформаційних технологій як форма організації навчання з інформатики у загальноосвітніх навчальних закладах / Н. Павлова // Нова педагогічна думка. - 2014. - № 3. - С. 54-58. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_15)
3. Постова С. Підготовка учнів до участі в олімпіадах з інформатики та інформаційних технологій з використанням інтернет-ресурсів / С.Постова // Наукові записки. – Випуск 8 (II). – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015 – С.32-38.

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ**

*Бортник Леонід Васильович, здобувач вищої освіти*

*Симонович Н.В. к.п.н., доцент кафедри технологічної освіти РДГУ*

На початку XXI століття досить повно виявилась глибока залежність майбутнього нашої цивілізації від здібностей та якостей особистості, сформованих у процесі навчання. Навчальний процес сьогодні повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуальні особливості та здібності. У зв'язку з цим зрозуміло, що в основній школі назріла гостра необхідність в адаптації вчителів до нових умов роботи.

Потреба в професійно-мобільних людях, здатних приймати виважені рішення й відповідати за їх втілення в науку, культуру, виробництво і, загалом, власну життєдіяльність, спроможних успішно знаходити виходи з найскладніших ситуацій та реалізовувати себе у швидкозмінних соціально-економічних умовах, вдало вибудовуючи професійну кар'єру, набула особливого значення у сучасних умовах розвитку українського суспільства. Вона викликана тим, що значна кількість громадян різного віку із різних причин змушена часто змінювати професію, випробовувати себе у багатьох галузях виробництва, поновлювати чи поповнювати наявні знання.

Метою державної Національної програми «Освіта» («Україна XXI ст.») є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій [4].

Використання новітніх технологій у сучасному суспільстві стає необхідним практично в будь-якій сфері діяльності людини. Оволодіння різними навичками в межах цих технологій ще за шкільною партою багато в чому визначає успішність майбутньої професійної підготовки нинішніх учнів.

Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені, серед яких: В. Андрущенко, П. Бойчук, І. Бех, О. Комар, Н. Наволокова, М. Пехота та ін.

Питання вдосконалення інноваційних методик трудового навчання досліджували О. Коберник, О. Савченко, В. Титаренко та ін. Педагогічні умови формування компетентностей учнів розкрито в працях Т. Байбари, М. Головань, Ю. Миронович, Л. Сохань, О. Овчарук, О. Онопрієнко та ін.

Питання удосконалення змісту й методики профільного та трудового навчання в ЗЗСО відображені у дослідженнях О. Ващука, О. Коберника, І. Петрицина, А. Терещука, А. Цини, М. Янцура та ін.

Поняття «компетентність» розкриває нове розуміння місії школи, результатів освітньої діяльності, а саме: розвиток не тільки обізнаної особистості, але й виховання компетентної людини, яка уміє діяти адекватно життєвими ситуаціям і бере на себе відповідальність за власні вчинки. Такий стан речей актуалізує проблему дослідження процесу формування підприємницької компетентності у випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які стоять на порозі переходу від дитинства до самостійної, відповідальної дорослості.

Компетентнісна освіта – спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Тому коротко можна визначити, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльна. Звичний результат навчання: «знаю що...», змінюється у напрямі «знаю як...» [2].

Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією С. Гончаренка розглядає компетентність «як певну суму знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь. Компетентність – це коло повноважень якої-небудь установи

або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід». Слово «компетентність» походить від латинського «competens» (competentis), що в перекладі означає належний, здібний [7].

Для формування ключових компетентностей у зміст кожного навчального предмету закладено наскрізні інтегровані змістові лінії. Призначення наскрізних змістових ліній – формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях або виконання практичних завдань наближених до життя. Змістова лінія "Підприємливість і фінансова грамотність" націлена на розвиток лідерських ініціатив, здатність успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі, забезпечення кращого розуміння молодим поколінням українців практичних аспектів фінансових питань (здійснення заощаджень, інвестування, страхування, кредитування тощо) [3].

У Європейській довідковій системі (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) підприємницька компетентність трактується як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя, яка інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність [8].

У процесі вивчення предмету «Технології», така ключова компетентність, як ініціативність і підприємливість, формується під час вивчення навчального модуля «Основи підприємницької діяльності».

Під час проектно-технологічної діяльності вказана компетентність формується за умов творчого мислення та генерування ідей і подальшого втілення цих ідей у проєкти; під час колективного обговорення завдання чи проблеми, яку будуть розв'язувати, а також здатності аналізувати помилки або можливі ризики у прийнятті рішень, і відповідно ризикувати для досягнення запланованого результату.

Наявність підприємницької компетентності дає змогу особистості знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в економічне життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети.

Формування умінь і навичок, притаманних підприємливій людині, можна здійснювати через зміст навчального матеріалу, що вивчається на уроках технології, а також (і насамперед) через застосування інтерактивних методів навчальної діяльності.

Важливо навчити учнів порівнювати використання цих технологій для розв'язання глобальних проблем людського суспільства (утилізація відходів, виробництво продуктів харчування, ліків тощо) й аналізувати наслідки впливу генної інженерії на здоров'я людини, рівновагу природних систем. Ці завдання учитель може вирішити через організацію роботи учнів у групах, застосування інтерактивних вправ, складання логічних ланцюжків із застосуванням біотехнологічних процесів виготовлення продукції, використання методів драми (навчальних рольових ігор), розв'язування задач екологічного та біохімічного змісту тощо.

Інтерактивне навчання – це навчання, засноване на прямій взаємодії учнів із навчальним оточенням, з метою отримання нового досвіду (М. Кларін [5]).

Головний принцип інтерактивного навчання – принцип співпраці суб'єктів освітнього процесу, що передбачає облік особистісних і вікових особливостей і потреб учнів, здійснення їх психолого-педагогічної підтримки в процесі навчання, що призводить до збагачення досвіду, актуалізації та розвитку, самоосвіти.

Під інтерактивними методами розуміється система правил взаємодії викладача і учнів у формі навчальних ігор, дискусій, різних діалогових процедур і видів діяльності, проблемних і розвиваючих ситуацій, проєктування, що забезпечують педагогічно ефективне пізнавальне спілкування. Інтерактивною, за педагогічною природою, є діяльність з мультимедіа програмами, використання ресурсів і можливостей Інтернет, комп'ютера [1].

У педагогічній літературі класифікацію інтерактивних технологій розглядали: Е. Голант, І. Павлов, О. Пометун, І. Сеченов та ін.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Основні ознаки кооперативної групової роботи:

1. Поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату.
2. Склад груп змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань.
3. Завдання, які виконує група, можуть бути:
  - за складністю однаковими або різними;
  - за метою і змістом однаковими;
  - за змістом взаємодоповнюючими або послідовно пов'язаними із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків;
  - за способом виконання різними або однаковими.
4. Завдання мають виконуватися так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому[6].

Необхідно враховувати, що саме застосування інтерактивних методів і форм роботи на уроках дає можливість розвивати в учнів ініціативність, лідерські якості, навички ефективного спілкування, уміння працювати в групах, нести відповідальність за власні рішення, а також виявляють здібності учнів, їхню професійну спрямованість. Вирішуючи завдання формування ключових компетентностей учнів сьогодні, вчитель технології сприятиме успішній адаптації учнівської молоді в соціумі, професійній самореалізації.

#### Список використаних джерел

- Беляев А.В. Формы и методы интерактивного обучения в системе профессионально-технического образования / А.В. Беляев // NovaInfo.Ru: Педагогические науки. – 2016 г. – № 52. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/pdf/?nid=8036> (дата звернення: 25.01.2019). – Заголовок з екрану.
- Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. — серія 17 (вип. 17). – 2010.

- Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Ю. А. Білова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2013. – Вип. 7. – С. 15–17.
- Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
- Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-18.
- Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : АСК, 2004. – 192 с.
- Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. У. Гончаренко. –Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
- Key Competences for Lifelong Learning [Електроний ресурс]. – Режим доступу: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm). – Заголовок з екрану.

## **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТЬ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ» ТА «РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»**

*Бублей Леся Михайлівна, здобувач ступеня вищої освіти*

*Науковий керівник: д. пед. н., проф. Сойчук Р. Л.*

Аналіз позицій учених, які опрацьовували проблему розвитку критичного мислення особистості, засвідчив різні погляди вчених на трактування поняття «критичне мислення» та дає змогу поліаспектно висвітлити сутність феномену на основі отриманих наукових результатів.

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку [5]. У зарубіжній психології поняття «критичне мислення» розглядається як складне вміння, що дозволяє правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності, у людських взаєминах, у науковій діяльності, у повсякденному житті тощо; як формулювання суджень відносно правдивості та реальності заявою відповідей щодо розв'язання проблем. У сучасному руслі «критичне мислення» потрактовується як таке, що «сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати» [1, с. 5].

У педагогічних дослідженнях учені О.Белкіна-Ковальчук, С.Терно та інші характеризують критичне мислення як «здатність людини (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, уміння бачити їхні позитивні й негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій» [2, с. 17]; здатність ставити нові запитання, випрацьовувати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення [3, с. 9]. На думку О.Пометун, критичне мислення є комплексом мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини: аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези й оцінювати альтернативи, робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його. Доцільно зауважити, що для критичного мислення важливим є знаходження істини та шляхів розв'язання проблеми. Критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. Відтак, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, сприяє розвитку креативності і формує творче мислення, творчу особистість.

Як стверджує І. Подласий, саме розвиток, на відміну від формування, «пов'язаний із постійними, безкінечними змінами, які переходять із однієї якості в іншу, характеризується динамічністю від простого до складного [4, с. 29]. Для такого процесу, як розвиток, характерним є «виникнення нового стану об'єкта» [5, с. 79]. Дослідниця І. Горохова визначає розвиток критичного мислення як процес і результат кількісних та якісних змін у мисленні особистості, що спрямований на самостійне розв'язання нею конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми через її всебічний розгляд на основі різних джерел інформації, визначення шляхів розв'язання цієї проблеми, їх оцінювання й обґрунтований вибір одного з них із постійною рефлексією та корекцією власної мисленнєвої діяльності [6, с. 26]. До його головних ознак належать: «закономірність (створення належних умов для виникнення, розгортання та вдосконалення розумової діяльності учнів), спрямованість (дає змогу змінам накопичуватись і веде мислення учнів від простих оцінних суджень до багатофакторного аналізу) та якісні зміни (вирішення проблемних завдань забезпечує якісні зміни настанов, дій, розмірковувань)» [5, с. 379].

На думку С.Векслера, розвиток критичного мислення передбачає такі етапи: формування мотивів розвитку означеної якості; оволодіння системою спеціальних логічних операцій; уміння застосовувати знання цих операцій у діяльності; коригування діяльності. До основних завдань критичного мислення належать: навчити учнів правильно аргументувати свої думки, виявляти недоліки у своїй та чужій аргументації; визначати істинність чи хибність тверджень, оцінок, ідей, рішень тощо. Науковець С.Терно визначає такі чинники розвитку критичного мислення в учнів початкової школи, як: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати проблемні задачі; ознайомлювати учнів із принципами та стратегіями критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організувати діалог у процесі вирішення проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань молодших школярів із подальшою рефлексією; надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок [3, с. 15]. Дотримання зазначеного сприятиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиме критичне мислення учнів молодшого шкільного віку [7].



Таким чином, аналіз проблеми дослідження дає підстави для визначення сутнісних характеристик понять, зокрема розглядати критичне мислення як сукупність мисленневих операцій, що дають можливість особистості визначити істинність чи хибність суджень, аргументувати власні погляди, позицію та аналізувати їх достовірність; розвиток критичного мислення як процес і результат кількісних і якісних змін у мисленні особистості, спрямований на оцінку навколишньої дійсності, уміння визначати і знаходити шляхи вирішення проблеми, приймати самостійні рішення.

#### Список використаних джерел

1. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини» / О. Пометун // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 5–7.
2. Белкіна-Ковальчук О.В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / О. В. Белкіна-Ковальчук ; Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 2006. – 21 с.
3. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С.О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.
4. Подласый И. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. / И. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
5. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова ; 7-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
6. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 – філософія освіти / І. В. Горохова. – К., 2016. – 206 с.
7. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С. 27–39.

### ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

*Бурчак Катерина Іванівна, здобувач вищої освіти*

*Руденко В. М., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Процес виховання емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля досить складний. Дошкільний вік сприятливий для виховання позитивного ставлення до довкілля, адже саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у навколишньому середовищі. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку, оскільки у них починають формуватися основи наочно-дійового та наочно-образного типів мислення. Старші дошкільники здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу й у них виникають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з довкіллям [1, с. 65].

У процесі виховання ставлення до навколишньої дійсності мають значення як позитивні, так і негативні емоції. Проте саме позитивні емоції, що базуються на задоволенні, мають конструктивне значення у формуванні активної соціальної позиції особистості. Та лише емоційне ставлення ще не обумовлює визначеності ціннісного ставлення [4, с. 18].

Позитивне емоційно-ціннісне ставлення характеризується отриманням задоволення від спілкування з довкіллям, емоційним сприйняттям природних об'єктів та явищ, бажанням і потребою берегти предмети побуту, усвідомленням цінності природи для життя людини, її самоцінності. Таке ставлення формується за умов наявності уявлень про довкілля та мотивує доцільну поведінку дітей у довкіллі [3, с. 18].

Таким чином, формування позитивного емоційного ставлення дитини до довкілля можливе лише за умови безпосереднього спілкування з об'єктами довкілля й базується на отриманні уявлень про них. Таке ставлення спричинює виникнення інтересу й усвідомлення цінності, незвичайності, унікальності кожного з об'єктів довкілля [4, с. 18].

У пізнанні дитиною довкілля суттєву роль відіграє дидактична гра як провідний вид діяльності. Суть гри полягає у відображенні дітьми оточуючої дійсності.

Дидактична гра є засобом уточнення і закріплення знань, засобом який переходить від незнання, неточного знання до повного знання: вона є активною мисленневою діяльністю, а також діяльністю, яка не тільки відображає довкілля, а й активно його перетворює.

У структурі дидактичної гри є дидактичні завдання, спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності. Дидактичні ігри спеціально створюються і розробляються дорослими з різною метою: розвитку мовлення; ознайомлення з довкіллям, сенсорного виховання, з працею дорослих, формування звичку використання слів вічливості, виховувати позитивне ставлення до членів родини, виховувати дбайливе ставлення до одягу, іграшок, предметів побуту тощо. У дидактичних іграх вихователь водночас навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись, навчаються [2, с. 75].

З одного боку, дидактична гра привчає малюка дотримуватись певних організаційних і дисциплінарних правил, з іншого – змушує проявляти креативність і неординарність, стимулює розвиток творчості й самостійності. За допомогою дидактичних ігор вихователь привчає малюків мислити й використовувати отримані знання в умовах дійсності. Також дидактична гра виховує вміння дитини діяти в колективі однолітків, стимулюючи розвиток комунікативних навичок та виховання необхідних загальнолюдських цінностей (коректності, доброзичливості, витримки). Це, у свою чергу, вимагає від дошкільника проявів значних вольових зусиль, уміння взаємодіяти з однолітками, долати негативні емоції, які виникають через прояви конкуренції [2, с. 75].

Дидактичні ігри, які застосовуються на заняттях, допомагають дітям засвоїти якості предметів і уточнити уявлення, отримані в процесі спостереження за довкіллям.

Таким чином, дидактична гра має безпосередній вплив на формування особистості дитини: її ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметного довкілля, мистецтва і власного внутрішнього світу.

Психологічними основами формування емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля є: когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Для дослідження нами було розроблено методику визначення сформованості у дошкільників емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, якими передбачено виконання серії завдань на з'ясування емоційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових проявів у взаємодії з довкіллям.

Під час дослідження загального рівня сформованості у дошкільників емоційно-ціннісного ставлення до довкілля засобами дидактичної гри ми пропонуємо застосовувати наступні методи: опитувальник для дослідження емоційно-ціннісних ставлення дітей дошкільного віку «Обери цінність»; опитування для батьків для дослідження поведінкового критерія емоційно-ціннісних ставлення дошкільників до довкілля. З метою дослідження рівня розвитку сформованості цілісної картини світу за когнітивно-мовленнєвим критерієм ми пропонуємо застосувати методику у вигляді дидактичної гри «Для чого це потрібно нам?».

Формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля дітей старшого дошкільного віку, слід розглядати, перш за все, як етичне виховання, бо в основі ставлення людини до довкілля лежать гуманні почуття, тобто усвідомлення цінності будь-якого прояву життя, прагнення захистити і зберегти довкілля тощо [3, с. 24].

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Т. Виховання ціннісного ставлення до предметного довкілля у дітей дошкільного віку / Т. Андреева // Рідна школа. – 2018. – № 3-4. – С. 65.
2. Лаврова О. Проблема розумового розвитку дошкільників засобами гри у педагогічній спадщині І. О. Сікорського / О. Лаврова // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 75.
3. Лосева І. В. Довкілля моє неповторне / І. В. Лосева // Дошкільний навчальний заклад. – 2013. – № 3. – С. 24.
4. Зайцева Л. Пізнаємо довкілля разом. Модульна організація навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільнят / Л. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 18.

### **СУЧАСНІ НАПРЯМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Ваколюк Аліна Миколаївна*

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні відбувається активний пошук нових форм і методів організації фізичного виховання, які б сприяли підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Проте аналіз спеціальної літератури (А. І. Драчук, 2001; О. В. Дрозд, 1999; Л. П. Суценко, 2005 та ін.) показує, що методи, які застосовуються в організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах, недостатньо ефективні для забезпечення належного рівня фізичної підготовленості студентів. За останні десять років методика проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах особливо не змінилася, її ефективність відносно низька, що не відповідає сучасним вимогам вищої школи (С. М. Канішевський, 2002; Т. Ю. Круцевич, 2003; Р. Т. Раєвський, 2003). Рівень фізичного виховання у вищій школі не сприяє ефективному зменшенню дефіциту рухової активності студентів, що є однією з причин різного роду відхилень у їхньому здоров'ї. Встановлено, що впродовж терміну навчання у вищих навчальних закладах чисельність студентів, які віднесені до підготовчої і спеціальної медичних груп зростає від 5,36 % на першому курсі до 14,46% на четвертому курсі (І. Р. Боднар, 2000; А. І. Драчук, 2001; В. А. Леонова, 1987) [3].

Для нормального функціонування організму людини необхідна певна «доза» рухової активності. Обсяг рухової активності залежить від фізіологічних, соціально-економічних і культурних факторів: віку, статі, рівня фізичної підготовленості, способу життя, умов праці й побуту, географічних та кліматичних умов тощо [2]. Найбільш сприятливими для покращення здоров'я й фізичної підготовленості студентів є триразові заняття з фізичного виховання на тиждень, що обумовлено фізіологічними особливостями організму людини. Проте реалії сьогодення не дають змоги більшості ВНЗ планувати таку кількість годин, навіть дворазові заняття в деяких ВНЗ вважають зайвими та, застосовуючи одноразові заняття на тиждень, заощаджують на здоров'ї студентів, що неприпустимо. Дефіцит рухової активності студентів вимагає від викладачів подальшого пошуку прихованих резервів і способів оптимізації навчального процесу з фізичного виховання. Одним із таких резервів є самостійна робота студентів, яка, хоч і не може повністю замінити регулярні заняття, але деякою мірою доповнити обсяг одержаних навантажень різної спрямованості цілком спроможна. Другим доказом необхідності такої роботи є набуття студентами навичок самостійної роботи над власним здоров'ям і фізичною підготовленістю, які їм дуже знадобляться в подальшому житті [1].

Органічним продовженням навчальної роботи є участь студентів у фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій діяльності: секційні заняття з різних видів спорту, спортивні змагання, спортивні свята. Окремим напрямом самостійної роботи розглядаються заняття студентів фізичними вправами за місцем проживання. Самостійна робота студентів – це форма виконання студентами певного завдання. Самостійні заняття фізичними вправами, заповнюють дефіцит рухової активності, сприяють більш ефективному відновленню організму після стомлення, підвищенню розумової й фізичної працездатності, поліпшують здоров'я людини. Приступаючи до регулярних самостійних занять, необхідно засвоїти основні правила тренування, навчитися оцінювати різні сторони своєї рухової підготовленості й особисті досягнення. Саме у процесі фізичного виховання викладачами проводиться навчання студентів методиці самостійних занять фізичними вправами. Підвищення рівня методичних знань і вмінь студентів самостійно займатися фізичними вправами дає змогу підвищити їх рухову активність, націлює на свідоме ставлення

до удосконалення власної фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей. Для організації самостійних занять студентам запропоновано наступні види фізичної активності: вправи з масажним м'ячем, стрибки зі скакалкою (скіпінг), вправи з амортизатором (ексертьюб), вправи з обручем (хулахуп).

*Вправи з масажним м'ячем.* Масаажний м'яч – це гумовий голчастий (з шипами) м'яч, призначений для масажу, рефлексотерапії та релаксації всіх частин тіла. При перекочуванні м'яча наявні на його поверхні шипи впливають на нервові закінчення, покращують приплив крові і стимулюють кровообіг. Великий гімнастичний масажний м'яч використовується для гімнастики, ЛФК, розвитку гнучкості, зміцнення хребта, формування постави, посттравматичної або післяопераційної реабілітації. Маленькі м'ячі розвивають дрібну моторику рук, тому дуже рекомендовані для профілактики хвороб суглобів; вони дозволяють добре опрацювати будь-яку проблемну зону на тілі. М'ячики маленького діаметру добре зарекомендували себе в боротьбі з целюлітом і зайвою вагою. Великий плюс масажного м'яча в тому, що майже всі частини тіла можна масажувати самостійно, без сторонньої допомоги. Вправи з ними прості та ефективні. Регулярні заняття з масажними м'ячами благотворно впливають на організм в цілому, покращують живлення тканин, сприяють відновленню м'язових функцій, зменшують болісні відчуття, підвищують пружність шкіри.

*Стрибки зі скакалкою.* Скіпінг – напрям у фітнесі пов'язаний зі стрибками через скакалку. В усьому світі скіпінг вважається окремим видом спорту. Скіпінг дозволяє спалювати до 1000 ккал в годину. За такого тренування підвищується частота серцевих скорочень, а при дотриманні техніки безпеки навантаження на суглоби зовсім незначне. Стрибки розвивають гнучкість, поставу, почуття рівноваги та координацію рухів. До роботи залучаються не тільки м'язи сідниць та ніг, а й м'язи рук, плечей та преса. Протипоказання: краще відмовитися від скіпінга, якщо ви страждаєте гіпертонією або є проблеми з серцево-судинною системою. Починати стрибки необхідно з невеликою частотою, поступово збільшуючи темп. Приземляйтеся не на повну стопу, а на подушечки пальців. Під час руху лікті притиснуті до боків, працюють передпліччя та кисті.

*Вправи з ексертьюбом.* Ексертьюб – один з самих доступних спортивних снарядів. Використання ексертьюбу дозволяє опрацювати всі групи м'язів не гірше, ніж у тренажерному залі. Іноді навіть краще, ніж з гантелями, оскільки, тренуючись з ексертьюбом необхідно прикладати зусиль навіть у вихідному положенні, натягуючи снаряд. Вправи з амортизатором залучають до роботи м'язи-стабілізатори, особливо вони підходять для м'язів плечового поясу. Він підходить навіть для тренування спортсменів. Застосування ексертьюбу дозволяє виконувати велику кількість різноманітних вправ, стоячи або сидячи на ньому, перекинувши його через нерухому опору, тренуючись у парі.

*Вправи з хулахупом.* Обертаючи хулахуп, доводиться прикладати певні зусилля, що сприяє підвищенню пульсу і збільшенню споживання кисню. Це означає, що тренується серце, а клітини активно насичуються киснем. Рухи стегнами по спіралі підсилюють роботу всього корпусу і змушують тіло спалювати близько 4 кілокалорій у хвилину. Це спортивне знаряддя можна використовувати для опрацювання м'язів ніг, корпусу, рук. Обертати хулахуп рекомендовано до 10 хвилин в одному темпі. Обертання треба чергувати з паузами для відновлення дихання і виконання вправ на гнучкість. Для кращого опрацювання м'язів можна використовувати більш важкий обруч. Так, 30 хвилин простих обертань обруча дозволяють спалити 150-200 калорій, а ускладнене заняття з обручем допоможе втратити 250-300 калорій.

Підсумовуючи все вище зазначене, необхідно відзначити, що сучасні можливості для організації самостійної роботи студентів дуже різнобічні. Темп поновлення оздоровчих технологій, якість спортивного інвентарю й обладнання, особистість фахівців-професіоналів позитивно впливають на залучення студентів до рухової активності. Саме викладачу фізичного виховання належить провідна роль у формуванні потреби студентів в систематичних самостійних заняттях.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вихляев Ю. Планування та контроль самостійної роботи студентів із фізичного виховання / Ю. Вихляев, О. Чиченьова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: А. В. Цьось та ін.]. – Луцьк, 2012. – № 2(18). – С. 160-163.
2. Левків В. І. Шляхи оптимізації фізичного виховання в освітніх закладах / В. І. Левків // Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської та учнівської молоді. – Львів, 2001. – С. 56–58.
3. Пильненький В. В. Організаційно-методичні основи організації оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я : дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту. за спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». – Львів, 2005 р.

#### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Ващеня Людмила Володимирівна, здобувач вищої освіти*

**Боровець О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет**

На сьогодні в Україні помітні тенденції зростання рівня захворюваності населення, особливо серед дітей і підлітків. Відтак стратегічним завданням державної політики є виховання здорового покоління, формування в дітей

шкільного віку потреб і навичок здорового способу життя, ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності.

На важливості здоров'язбереження молодого покоління в сучасних умовах наголошують у своїх працях М. Андросов, Т. Андрущенко, Н. Антонова, О. Богініч, В. Бобрицька, С. Болтівець, Е. Вільчковський, Г. Долинський, Л. Овчиннікова, В. Оржеховська, В. Підгорний, О. Савченко, Л. Соколенко та інші.

Провідне місце в системі роботи з отримання основ знань про збереження і зміцнення свого здоров'я займає початкова ланка освіти. У молодшому шкільному віці закладається фундамент збереження життя та зміцнення здоров'я. Діти починають усвідомлювати необхідність здорового способу життя, оволодівають необхідними знаннями, навичками, ключовими компетентностями, зокрема здоров'язбережувальною.

Як зазначає О. Пошетун, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дають людині можливість визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5, с.17]. Науковець вважає, що не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знань, умінь і навичок; воно містить їх у собі, це поняття трохи іншого значеннєвого ряду; поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний та операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо [5, с.19].

Здоров'язбережувальна компетентність включає в себе уявлення і поняття про здоров'я; здоровий спосіб життя та безпечну поведінку; усвідомлення здоров'я як вищої життєвої цінності; взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням; удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я; дбайливе ставлення до свого здоров'я. Різні аспекти проблеми формування здоров'я, культури здоров'я особистості, її здоров'язбережувальної компетентності досліджували Т. Андрущенко, М. Безруких, Н. Бібік, Т. Бойченко, С. Вайнер, В. Горащук, Ю. Грицай, О. Дубогай, О. Іонова, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховська, О. Савченко, С. Якименко та інші. Вагомим внеском у розкриття змісту поняття «компетентність здоров'язбереження» є роботи Д. Вороніна, І. Зімньої, В. Сергієнка.

У науковій літературі дефініція «здоров'язбережувальна компетентність» розглядається як цілісне індивідуальне психологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [1]. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність тлумачиться як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [4].

На думку Д. Вороніна, здоров'язбережувальна компетентність передбачає не лише медично-валеологічну інформативність, але й застосування набутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням [3]. Водночас І. Родигіною виокремлено ключові компетентності, що сприяють збереженню здоров'я: навички раціонального харчування; навички рухової активності та загартовування; навички ефективного спілкування; санітарно-гігієнічні навички; навички організації режиму праці та відпочинку; навички попередження конфліктів; навички самоконтролю; навички мотивації успіху та тренування волі; навички співчуття (емпатії); навички самоусвідомлення та самооцінки; навички управління стресами; навички поведінки в умовах тиску; визначення життєвих цілей; аналіз проблем, прийняття рішень; навички співробітництва [7].

За М. Малашенко до основних здоров'язбережувальних компонентів належать:

- аксіологічний (формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження та здоров'явдтворення як невід'ємної частини життєвих цінностей і світогляду);
- гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей; розвиток знань про здоровий спосіб життя);
- екологічний (усвідомлення того, що людина як біологічний вид існує в єдності з біосферою);
- емоційно-вольовий (прояв психологічних механізмів, спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства; формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, обов'язок, честь, гідність);
- здоров'язбережувальний (система вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо);
- фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості; підвищення працездатності) [6].

Саме від учителя початкових класів значною мірою залежить сформованість у дітей здоров'язбережувальної компетентності. Вчитель повинен цілеспрямовано впроваджувати елементи здоров'язбереження в освітній процес, доповнюючи класно-урочну роботу ефективними формами і методами позакласної (позаурочної) діяльності, яка є складовою цілісної системи виховання учнів початкової школи.

Позакласна робота здатна виконувати завдання, які спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності, а саме:

- сприяти повноцінному фізичному розвитку і вихованню школярів;
- формувати потреби в систематичних заняттях фізичними вправами;
- розширити й поглибити знання, уміння і навички, набуті на уроках фізичної культури, формувати навички здорового способу життя;
- масово залучати школярів до фізкультурно-оздоровчої роботи;
- розвивати інтерес школярів до занять різними видами фізичних вправ, спорту;

– оптимізувати рухову активність відповідно до щоденних і тижневих норм, проводити активний відпочинок, відновлювати працездатність.

Акцентуємо, що для позаурочної роботи характерні особливості, які відрізняють її від навчальних занять і водночас розширюють її потенційні можливості для озброєння учнів початкової школи валеологічними знаннями та вдосконалення здоров'язбережувальних навичок, формування здоров'язбережувальної компетентності, зокрема:

- добровільна участь школярів у заняттях і заходах;
- відсутність оцінок, особливо незадовільних, які пригнічують дитину;
- відносно обмежений зміст і спрощена структура заняття;
- проведення занять у складі представників одного класу і різних класів та для учнів однакового й різного віку;
- залучення до підготовки і проведення заходів та занять батьків, активістів, інструкторів-старшокласників, членів педколективу;
- домінування гуманних, товариських відносин між учасниками та організаторами позакласної роботи, співпраці й толерантності;
- зміст, форми, тривалість занять чітко не регламентуються, переважно їх визначають керівники та учасники залежно від конкретних умов роботи, цілей, інтересів, вікових особливостей школярів;
- значний емоційний потенціал заходів і занять, зацікавленість школярів дією, прагнення до активної участі;
- педагогічне керівництво в процесі позакласної роботи переважно має консультативно-рекомендаційний характер задля стимулювання прояву творчої ініціативи учнів.

Таким чином, успішність позакласної діяльності залежить від дотримання принципів добровільності, природовідповідності, систематичності, гуманних відносин, інтерактивності, ініціативності, зацікавлення, емоційності, активної участі, демократичності керівництва.

Як свідчить практика, позаурочна діяльність у початковій школі порівняно з урочною, має більше різних форм, методів, засобів проведення, які є потужним джерелом яскравих емоцій в учнів початкових класів, зокрема в процесі озброєння їх валеологічними знаннями та вдосконалення здоров'язбережувальних навичок, формування здоров'язбережувальної компетентності. Традиційно в закладах освіти проводять бесіди, розваги, свята, ранки, вечори, виховні години, вікторини, конкурси, зустрічі, Дні здоров'я, змагання, естафети, турніри, колажі тощо. Однак діти молодшого шкільного віку особливо схильні до позитивних емоцій, радісної почуттєвості. У самій їх природі закладена потреба постійно рухатися, бігати, стрибати, гратися тощо. Тому особливий інтерес у них викликають форми і методи позаурочної діяльності, які передбачають ігрову діяльність, змагальність, добровільність, здатні задовольнити дітей в рухливості, в прояві позитивних емоцій, радісних переживань.

Насамкінець зазначимо, що позаурочна діяльність виступає в ролі потужного допоміжного важеля здоров'язбереження, однак традиційні організаційно-педагогічні форми позакласної роботи, які нині домінують у закладах освіти, не відповідають сучасним вимогам і потребують удосконалення їх моделей. Нецікаві форми роботи, формальні, уніфіковані підходи до планування і здійснення фізкультурно-оздоровчих заходів знижують ефективність залучення школярів до занять у позаурочний час. Особливо це стосується позаурочної роботи з учнями початкової школи, яким найбільше подобається така робота у формі ігор. Тому є потреба здійснювати подальший науковий пошук інноваційних способів створення предметно-ігрового середовища у позанавчальний час, яке б стало основою забезпечення емоційно-позитивної атмосфери інтерактивної ігрової взаємодії школярів і педагогів, застосування сучасних фізкультурно-ігрових технологій.

#### Список використаних джерел

- Бібік Н. М. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та інші. – К. Видавництво «К. І. С.», 2004. – 112 с.
- Власенко Л. Організація здоров'язбережувального навчального процесу на уроках і в позаурочний час у початковій школі / Л.Власенко // Основи здоров'я. – 2012. – № 4. – С. 21–24.
- Воронін Д. Є. Здоров'язбережувальна компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д. Є. Воронін // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблематика фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 25–28.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
- Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: КІС, 2004. – 112 с.
- Малашенко М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі / М. П. Малашенко // Основи здоров'я. – № 2 (14), лютий. – 2012. – №2. – С.2–4.
- Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

#### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

*Вишомірський Дмитро Іванович, здобувач вищої освіти*

*Симонович Н.В. к.п.н., доцент кафедри технологічної освіти РДГУ*

В нових умовах соціально-економічного розвитку України відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів у суспільстві, перебудова системи суспільного виробництва, що спричиняє відповідні зміни на ринку

праці. Тому трудова підготовка має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства та спрямованою на те, щоб допомогти випускникам загальноосвітніх шкіл у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки.

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Серіков [2], на думку якого саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій.

На думку Г.Селевка [7], компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору.

Подібними є твердження В. Химинець [10], яка вважає, що компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях.

Компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. [9]

Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «впести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень, знань і вмінь, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії. [1]

До ключових компетентностей відносять: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами; математична компетентність та основні компетентності у природничих науках і технологіях; компетентність у цифрових технологіях; уміння вчитися; соціальна і громадянська компетентності; ініціативність і підприємливість; усвідомлення та вираження культури.

Проектно-технологічна компетентність – це здатність учня застосовувати техніко-технологічні знання, уміння, навички, способи мислення та особистий досвід у процесі роботи над проектом.

Ця компетентність виявляється у здатності учня визначати завдання проекту, планувати і здійснювати дослідну, пошукову, технологічну діяльність, які обумовлені темою і завданнями проекту.

Найважливіша риса сучасного трудового навчання – його спрямованість на те, щоб навчити учнів не лише пристосовуватися, а й активно діяти в різних ситуаціях[4].

Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу [3].

У дослідженнях А. Гін, О. Ісаєва, А. Мартинець, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротникова, Н. Суворова, Г. Токмань та інших розв'язуються важливі проблеми щодо вдосконалення навчально-виховного процесу за допомогою інтерактивних технологій навчання. Їх дослідження дають можливість з'ясувати специфіку, суть інтерактивного навчання.

Проблеми підвищення ефективності технологічної освіти в умовах, що динамічно змінюються на основі інтерактивних технологій, досліджують вітчизняні вчені А. Воловиченко, Т. Кравченко, Р. Кравчук, О. Коберник, Н. Корсаков, В. Луговий, Н. Симонович, Н. Шолохова, С. Шмалей та ін..

Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами. Учитель виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів. Інтерактивні технології навчання найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу до навчання. В процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні [5].

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «inter» — взаємний і «act» —діяти. Таким чином, інтерактивний — здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання — це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [9].

Проблемним є питання класифікації інтерактивних технологій. На нашу думку, найкращою є робоча класифікація, запропонована О. Пометун та Л. Пироженко, оскільки вона характеризує розподіл інтерактивних вправ саме на основі співвідношення їх до мети, етапу уроку, а також чітко проведена межа між методиками кооперативного та колективно-групового навчання, виділені окремі види робіт ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань. Вона має такий вигляд:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання.
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
- Технології ситуативного моделювання.

- Технології опрацювання дискусійних питань [6].

До групи технологій колективно-групового навчання помістили інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу: «Обговорення проблеми в загальному колі», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Навчаючи — вчуся», «Дерево рішень» та ін.

Отже, інтерактивних методів є багато. Вчителям лише потрібно їх вдало вибрати й уміло використати на уроці залежно від його змісту і завдань. Проведений аналіз показав, що, на відміну від активних методів навчання, які ґрунтуються на односторонній комунікації (її організовує й постійно стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі, тому особлива увага науковців приділяється організації ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні. Основою інтеракції є створення доброзичливої атмосфери на уроці, а це сприяє оздоровленню психологічного клімату в освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці.— / І. Д. Бех // Виховання і культура. –2009 р. - №12 (17,18)— С.5–7.
2. В.В. Сериков Компетентностная модель : От идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–13.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – [вид. 2-е, доп.]. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с
4. Коберник О. М. Креативні технології навчання : навчальний посібник / О. М. Коберник. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. – 272 с.
5. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – №4. – С.8-10.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : АСК, 2004. – 192 с.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
8. Симонович Н. В. Використання інтерактивних технологій у процесі трудового навчання / Н. В. Симонович // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – №7-8. – С. 20-22.
9. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С. У. Гончаренко. –Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
10. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / Химинець В. – Режим доступу : <http://zakinfo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ТРУДОВИХ ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ В УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ОСВІТНІХ КВЕСТІВ

*Власюк Павло Васильович, здобувач вищої освіти*

*Симонович Н.В. к.п.н., доцент кафедри технологічної освіти РДГУ*

Метою трудової підготовки школярів є формування у них готовності до праці в народному господарстві, тобто сукупності якостей, що дають змогу працювати успішно з користю для суспільства і із задоволенням для себе. Саме тому освітня галузь «Технологія» є однією з обов'язкових освітніх галузей, що утворюють інваріативну складову змісту шкільної освіти.

Завдання профільного навчання на сучасному етапі – підготувати фахівця, спроможного працювати в умовах ринку, готового до самовдосконалення і мобільного до змін. Тому розвиток в учнів самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти – це одне з першочергових завдань [1].

На думку багатьох науковців, перед профільним навчанням постає проблема забезпечення цілісності оволодіння учнями сучасним змістом освіти, якісним засвоєнням систематизованих знань, умінь і цінностей. Це дозволить майбутнім кваліфікованим робітникам включитися в інтеграційні процеси і нововведення сучасної науки, техніки і виробництва, творчо підходити до вирішення актуальних професійних проблем. Особливої ваги набуває професійно-практична підготовка, подолання розриву, що існує між навчальними закладами різних рівнів акредитації в організації цієї підготовки [1].

Науково обґрунтоване застосування вчителем у навчально-виховному процесі певних технологій сприяє розвитку в учнів компетентностей, необхідних для повноцінного функціонування в сучасному суспільстві; дослідження робіт (В. Володько, Г. Гавришак, Л. Голодюк, Т. Дейніченко, Ю. Кулики [3], П. Підкасистого, І. Савенка, Н. Симонович [5], В. Титаренко, А. Цини та ін.), присвячених використанню педагогічних технологій у навчанні, виявило, що науковці рекомендують застосовувати комп'ютерні, проєктні, інтерактивні технології, як ефективні в процесі трудового навчання учнів.

Ні одна діяльність не може бути успішною, якщо виконавець не знає, що і чому потрібно здійснювати, в якій послідовності, з чого починати і який результат отримати. Навіть сама проста робота потребує попередніх знань, а тим більше складна, із застосуванням технічних засобів виробництва. Чим сильніші технічні засоби і складніша виробнича діяльність, тим більше треба знань для її практичного здійснення.

Трудове навчання є одним із тих предметів, що готують учнів до дорослого, самостійного життя. Під час вивчення даного предмету учні отримують як загально-трудова, так і спеціальні знання та вміння, що будуть їм необхідні при виборі професії і при веденні домашнього господарства.

Саме загально-трудо́ві знання, вміння та навички мають вирішальне значення у формуванні повноцінної особистості, тому їх розвиток під час навчання в школі є необхідним, адже саме в цей час закладається основа майбутнього члена суспільства.

Знання – це система понять про предмети і явища, які засвоєні в результаті сприйняття, аналітико-синтетичного мислення, запам'ятовування і практичної діяльності [8].

Уміння - це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках [8].

Загально-трудо́ві вміння сприяють розвитку самостійності, активності, гнучкості мислення, відповідальності і є фундаментом для розвитку творчих здібностей учнів.

До загально-трудо́вих умінь С. Мілерян відносить вміння:

- планувати свою роботу наперед;
- організовувати своє робоче місце та забезпечувати швидке і якісне виконання роботи;
- вміння варіювати виконання роботи відповідно до обставин;
- вміння здійснювати контроль за своєю роботою [4].

Однією з нагальних проблем освітнього простору є урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Це потребує впровадження новітніх форм, методів та технологій навчання. Однією з таких сучасних технологій є квест-технологія, яка допомагає учню знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати, розв'язувати поставлені завдання, розвивати пізнавальну діяльність і формувати ключову компетентність учня [7].

На думку багатьох учених (С. Биховський, М. Бовтенко, П. Сисоєв, Б. Додж, Т. Марч та інші), під час застосування квест-технології учні проходять повний цикл мотивації від уваги до задоволення, знайомляться з автентичним матеріалом, який дозволяє учням досліджувати, обговорювати й усвідомлено будувати нові концепції і відносини в контексті проблем реального світу, створюючи проекти, що мають практичну значимість.

На сьогоднішній день проблему створення та використання квестів в освітньому процесі активно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці: Б. Додж [Dodge, 1997], Т. Марч [March, 1998], М. Андреева, Я. Биховський, О. Гапеева, М. Гриневич, Л. Іванова, Н. Кононець, Г. Шаматонова та ін.

Так, М. Кадемія зазначає, що освітні квести дозволяють оптимізувати самостійну роботу учнів, розвивають уміння критично мислити, аналізувати, синтезувати, узагальнювати й оцінювати інформацію. У тих, хто навчається, підвищується мотивація, оскільки вони не просто збирають інформацію, а трансформують її для виконання завдання та вирішення поставленої проблеми. Такі проекти забезпечують привабливість і корисність навчальної діяльності, її зв'язок з практикою і підвищення ефективності навчання [2].

Квест – пригодницька гра (синоніми: Квест (трансліт. англ. Quest — пошуки), Adventure (англ. — пригода)). У міфології й літературі поняття «квест» спочатку позначало один із способів побудови сюжету — подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів.

У 1970 роки термін «квест» був запозичений розробниками комп'ютерних ігор для позначення ігор, метою яких є рух по ігровому світу до якоїсь мети. Її досягнення стає можливим тільки в результаті подолання різних перешкод шляхом розв'язання завдань, пошуку і використання предметів, взаємодії з іншими персонажами. [6]

У 1995 році в Сан-Дієго Берні Доджем і Томом Марчем була розроблена концепція веб-квестів, тобто квестів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет. Веб-квест визначається Берні Доджем як «орієнтовна діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет». У концепції Б. Доджа [Dodge, 1997] і Т. Марча [March, 1998] визначено, що квести призначені для розвитку в учнів і вчителів уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію. [5]

На основі визначень квесту, у подальшому вважаємо, що квест — це ігрова технологія, тобто ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету.

Квест є не лише формою навчання, а й містить потужний виховний потенціал. Участь у командних квестах сприяє соціалізації дитини та формує комунікативну компетентність школяра.

Квест дає змогу дітям оцінити та правильно розставити пріоритети під час взаємодії, адже авторитетним стає той член команди, який власним розумом, логікою та лідерством веде команду до перемоги.

Як і будь-яка діяльність, процес створення квесту має свій алгоритм.

Організаційно-підготовчий етап.

- Визначення навчальних потреб учнів;
- Окреслення теми, мети, типу квесту;
- Вибір сюжету і визначення кола завдань;
- Визначення термінів реалізації і тривалості квесту;
- Розробка і створення додаткових необхідних документів;
- Розробка критеріїв оцінювання діяльності учнів.

Реалізація.

- Ознайомлення учнів із сюжетом, основними питаннями, організаційними моментами;
- Об'єднання учнів у групи (за необхідності) і розподіл завдань;
- Ознайомлення учнів із платформою (місцем) для реалізації квесту;
- Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання;
- Ознайомлення з правилами квесту;
- Супровід проходження учнями квесту;
- Перевірка й оцінювання проміжних етапів.



Завершальний етап.

- Оцінювання діяльності учнів за розробленими критеріями;
- Оголошення результатів діяльності учнів;
- Формулювання висновків та рефлексія;
- Нагородження переможців.[3]

Отже, освітні квести дозволяють активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, засобами діалогу забезпечують різні види зворотного зв'язку, учать школярів самостійно визначати час, темп, обсяг навчальної роботи, складність та черговість застосування необхідної інформації.

#### Список використаних джерел

11. Єльченко І. Актуальні питання трудового і профільного навчання та професійної підготовки/ І. Єльченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – №1. – С. 417.
12. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госларій / М.Ю.Кадемія, М.М. Козяр, Т.Є. Рак. – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 327 с.
13. Кулинка Ю. С. Методологічні аспекти впровадження веб-квест технології як виду проектної діяльності для підвищення якості освіти / Ю. С. Кулинка // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / за ред. проф. З. П. Бакум. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2014. – Вип. 43. – С. 145–151.
14. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 300 с.
15. Симонович Н.В. Веб-квест як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів в процесі трудового навчання / Н.В. Симонович // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць; наукові записки РДГУ. – Вип. 14 (57). – Рівне: РДГУ, 2016. – С. 158-160.
16. Сокол І.М. Квест: метод чи технологія? // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – №2. – С. 28-32.
17. Сокол І.М. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості / І.М. Сокол // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – №2(9). – С.28-31.
18. Янцур М.С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій. Для студентів напряму підготовки «Технологічна освіта» / М.С. Янцур. – Рівне: РДГУ РВВ, 2010. – 386 с.

#### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

**Власюк Тетяна Геннадіївна, здобувач вищої освіти**

*Грицай Н.Б., доктор педагогічних наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** В наш час наука розвивається дуже швидко, тому знання, набуті традиційним способом, є малоцінними та неактуальними. Навчальний процес вимагає оновлення та трансформації. Таким переверотом є впровадження у навчальний процес досконалих та інноваційних методів, прийомів, технік. Уроки повинні бути не лише пізнавальними, а й цікавими, змістовними, стимулювати навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Реалізувати цю мету можна за умови використання на уроках біології інтерактивних технологій навчання, оскільки саме вони сприяють розвитку школяра у різних аспектах (інтелектуальному, соціальному й духовному), формують готовність до життя і праці в сучасному розвиненому, інформаційному суспільстві, сприяють позитивним стосункам у колективі, навчають поважати себе та інших, цінувати їхні думки та переконання [1, с. 45].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивченням інноваційного навчання займалися і займаються багато вчених-методистів, психологів, педагогів, науковців, яких – В. Шаталов, В. Сухомлинський, Є. Ільїн, О. Біда, Г. Вокошина, О. Пометун, Г. Коберник, Н. Баліцька, Л. Пироженко, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехота, Г. Цукерман, О. Ярошенко. Тому існує потреба дослідити роль інтерактивних технологій у формуванні та становленні активної взаємодії концепцій вчитель-учень, учень-учень на уроках біології. Ця проблема є однією з актуальних у сучасному освітньому процесі.

**Мета статті** – обґрунтувати ефективність використання інноваційних технологій навчання на уроках біології у середній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «інтерактив» у перекладі з англійської «inter» – взаємний, «act» – діяти. Отже, інтерактивний – здатний взаємодіяти, співпрацювати, вести діалог. Науковці дійшли до висновку, що суть інтерактивної технології в тому, що засвоєння знань відбувається під час взаємодії всіх учасників навчального процесу. Відбувається постійна співпраця між учителем і учнями, де і педагог, і дитина є рівноправними суб'єктами.

Інтерактивні технології пов'язують учителя з кожним учнем та учнів між собою. Завдяки інтерактивним технологіям усі суб'єкти навчального процесу мають можливість проявити свої знання, вміння та навички на рівні один з одним. Використання інтерактивних методів навчання має таку мету: створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, значущість; індивідуалізація під час процесу отримання знань і сприйняття навчальної інформації; залучення учнів до активного усвідомлення нової інформації, розвиток навичок рефлексії; формування навичок діалогового спілкування, критичного мислення і самостійності.

Природничі науки, зокрема біологія, є головною дисципліною у формуванні у дитини цілісного світогляду, екологічного способу мислення, здорового способу життя. А оскільки проблеми екологічної кризи, проблеми здоров'я людини зокрема і суспільства в цілому, проблеми гармонійного розвитку суспільства є пріоритетними, доцільно розглядати предмет «Біологія» як основний компонент загальної середньої освіти. Саме тому, щоб зробити уроки цікавими, а навчання цілеспрямованим, важливо використовувати новітні технології навчання, а саме – інтерактивні.

Інтерактивних технологій є дуже багато, як і їх класифікацій. Уперше інтерактивні технології класифікував Г. Сиротенко, виокремивши такі: 1. Кооперативне навчання: робота в парах, в малих групах, ротаційних трійках. 2. Технології навчання у грі. 3. Дискусія (метод «Прес», «обери позицію»). 4. Метод проєктів. 5. Тренінгові методи навчання («метод кейсів», «мозковий штурм») [2].

Н. Суворова визначає такі форми групової роботи: «велике коло», «вертушка», «акваріум», «мозковий штурм», «дебати» [3]. Л. Півень виділяє ще «розігрування ситуацій», «коло ідей», «займи власну позицію» тощо [4]. А. Гін розглядає такі інтерактивні технології: «своя опора», «мозковий штурм», «спіймай помилку» [5].

О. Пометун, Л. Пироженко виділили чотири основні групи: 1. Інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах («один проти одного», «один - вдвох - всі разом»); ротаційні трійки; робота в малих групах; карусель; акваріум. 2. Інтерактивні технології колективно – групового навчання : «мозковий штурм», «навчаючи – учусь», «ажурна пилка». 3. Технології ситуативного моделювання: імітаційні ігри; розігрування ситуацій за ролями. 4. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЭС; дискусія; дебати; «займи позицію» [6].

Проаналізувавши шкільні програми біології, можна встановити доцільність застосування різних інтерактивних методів у ході викладання курсу «Біологія»: мозковий штурм; капелюшна дискусія «за» і «проти»; активізуюча вікторина; метод спроб і помилок; експрес-тест; точка опори.

І це лише частина інтерактиву, який може бути використаний у викладанні біології в школі. К. Баханова, О. Пометун, А. Мартинець доводять, що таке навчання сприяє міцному засвоєнню знань, формуванню навичок та умінь, виробленню цінностей [6; 7; 8; 9].

Науковці розглядають інтерактивне навчання як сукупність технологій, які включають у себе чітко спланований очікуваний результат навчання.

Дослідження ефективності використання інтерактивних технологій на уроках біології у старших класах, аналіз методичної літератури дозволили визначити переваги інтерактивного навчання, які полягають у: зацікавленні учнів до нестандартного навчання, активізації творчої діяльності, покращенні показників запам'ятовування інформації, формуванні мотивації пізнавальної діяльності, формуванні вміння бачити проблему, знаходити шляхи її розв'язку, розвитку особистісної рефлексії.

Найвідоміші з інтерактивних технологій:

1. Вправа «Мозковий штурм» використовується майже на всіх уроках біології при вивченні нового матеріалу або для його закріплення. Перед учнями ставиться проблемне запитання і пропонується знайти відповідь, узагальнити вивчене. Потім виконане завдання обговорюється, систематизується, удосконалюється. Наприклад, під час вивчення теми «Захворювання органів дихання та їх профілактика» у 8 класі мозковим штурмом вирішується проблема: як діють складові тютюнового диму на органи дихання? Під час виконання завдання учні розподіляються на групи по 5-6 чоловік і працюють з енциклопедіями, довідниками, науково-популярною та додатковою літературою. Працюючи в групі вони знайомлять з інформацією товаришів і готують виступ відповідно до отриманого завдання.

2. Вправа «Капелюшна дискусія «за» і «проти»» – досить проста і цікава для учнів, під час виконання якої практично кожен учень за досить короткий час повинен висловити власну думку з тієї чи іншої проблеми. При цьому можна поставити безліч цікавих для учнів питань, давши їм 2 капелюха, на яких закріплені слова «за» і «проти» та дозволити кожному бажаному висловитися. Наприклад, під час вивчення теми «Еритроцити. Переливання крові» учні висловлюють думки щодо сумісності груп крові та утворення реакції аглютинації.

3. Метод спроб і помилок дозволяє учням дійти правильного висновку, коли вчитель лише направляє їх думки та припущення у вірному напрямку. Приймаються різні припущення та докази, але відбираються лише близькі до вірної відповіді і обговорення продовжується далі, поки хтось з учнів не висловить правильну думку, або не надасть вичерпних доказів з проблеми, яка розглядалася. Це дає змогу учневі відчутти себе розумним і піднімає його авторитет у колективі.

4. Вправа «Точка опори» може мати досить різноманітні завдання для актуалізації опорних знань учнів з певної теми чи проблеми, яка розглядається. Це можуть бути і запитання, і тестові завдання, і загадки, і кросворди. Під час її проведення необхідно пам'ятати головне: всі запитання повинні бути продумані так, щоб допомогти учням засвоїти новий матеріал і пов'язати його з життям чи з попередніми темами.

На наш погляд, досягненню мети шкільних курсів біології сприяє використання інтерактивних методів навчання на всіх етапах уроку. Першим етапом на уроці є актуалізації опорних знань учнів, тому доцільно використовувати «мозковий штурм», аналіз ситуацій, «коло ідей». Наступним етапом уроку є мотивація навчальної діяльності, яку варто здійснювати при роботі в малих групах, в парах або ротаційних трійках. Етап формування необхідних умінь доцільно проводити, використовуючи ситуативне моделювання, рольові ігри, імітації, консалтинг, дебати. Перетворення набутих знань і умінь у творчість можливе завдяки методу проєктів, етюдів, есе, портфоліо, презентації тощо. Такий підхід є особливо цінним у вирішенні проблем формування креативності старшокласників.

Найціннішим, на наше переконання, є здатність використовувати інтерактивні технології на всіх етапах уроку, за будь-яких форм організації навчання.

При вивченні інтерактивних технологій з'ясовано, що ефективність навчання зростає в умовах інтеракцій. Саме нестандартні уроки пробуджують інтерес учнів до процесу пізнання, креативного мислення та аналізу у процесі обговорення і дискусій, ситуативного моделювання.

Інтерактивні методи навчання дають можливість активізувати мислення учнів, залучати учнів до плідної бесіди, мотивувати навчання, показувати різні точки зору, допомагає ставити свої запитання та формувати власну думку. [2; 3; 7; 9].

**Висновки.** У статті розглянуто шляхи ефективного використання інтерактивних технологій на уроках біології. З'ясовано, що найбільш дієвими серед них є ігрові, тренінгові, проектні технології, кейс-метод.

Описані технології – це лише частина усєї різноманітності інтерактивних технологій, які можуть бути застосовані в педагогічній практиці для розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Впровадження інтерактивних технологій вносить у звичну систему вивчення біології новизну, креативність, а досягнення освітніх цілей відбувається більш інтенсивно і цілісно.

Інтерактивність, оригінальність і оперативність даних технологій робить їх популярними і серед учнів, і серед учителів, а в кінцевому результаті їх постійне використання підвищує ефективність навчального процесу.

Тому розробка нових і удосконалення відомих інтерактивних технологій потребують подальшого вивчення і впровадження у навчально-виховний процес всіх навчальних закладів.

#### Список використаної літератури

1. Руденко Н.М. Інтерактивне навчання на уроках математики в початковій школі. *Початкова школа*. 2015. №12. С. 45–48.
2. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2003. 80 с.
3. Суворова Н. Інтерактивное обучение: новые подходы. *Учитель*. 2000. № 1. С. 25–27.
4. Півень Л.М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання. Миколаїв, 2003. 36 с.
5. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. 84с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: Вид-во А.С.К., 2005. 192с.
7. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 328 с.
8. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 7-8. С. 28–31.
9. Пометун О. До питання досвіду впровадження інтерактивних технологій / Антологія адаптованого досвіду / О.Пометун. Рівне, 2004. С. 132-136.

#### ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДИТЯЧИХ МАЛЮНКІВ

*Волкова Ярослава Сергіївна, здобувач вищої освіти*

*Луларенко Світлана Євгенівна, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

Дитячі малюнки є одним із найбільш ефективним і легкодоступним інструментом для аналізу стану дитини. У своїх малюнках діти несвідомо зображують власний психічний стан, передають емоції, переживання у фарбах, формах, деталях. Малюнки здавна привертати увагу вчених як метод вивчення внутрішнього стану людини, її здатності відображати оточення та світ власних переживань. Від самого початку даний метод був розроблений для потреб терапії невиліковно хворих дітей молодшого шкільного віку, які є більш схильними до комунікації за допомогою символів, що виражені у спонтанних малюнках наслідок того, що їхня здатність до абстрактного вербального вираження розвинена ще не повною мірою [9]. Однак згодом це метод почав застосовуватися і для аналізу стану і психічних проблем дітей будь-якого віку, а також дорослих людей.

Мова малюнків – це голос несвідомого, яке звучить тоді, коли не вистачає слів. У малюнках вигадливо переплітається інформація, джерелами якої є як відкриті, так і глибинні пласти людської душі. Окрім того, Г. Ферс стверджує, що інтерпретація дитячих малюнків є своєрідною «превентивною психологією», адже в них «заховано» соматичні захворювання, які можливо визначити ще за тижні або навіть місяці до їх реального діагностування [9].

Отже, питання інтерпретації дитячих малюнків завжди цікавили фахівців у галузі освіти і, загалом, дорослих, оскільки через процес тлумачення малюнків дітей можна отримати інформацію про емоційний, фізичний, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини. Зміни, що можна спостерігати в малюнках, може свідчити про розвиток і зміну особистості дитини.

Діти починають малювати ще в ранньому віці, як тільки вони навчаються тримати олівець. Із перших невеличких спроб виконання малюнку, що може виглядати, як випадкові лінії, до першого «справжнього» малюнку минає певний час, і діти докладають величезні зусилля, щоб передати власні смисли і відчуття через створені образи. Завдяки малюнкам діти розкривають почуття та досвід, висловлюють погляди.

До того ж, слід відзначити той факт, що, хоча й існують певні відмінності у способі життя, всі діти в дитинстві демонструють загальноприйнятий процес розвитку. У дитячих малюнках можуть з'явитися первісні форми малювання, пробудитися підсвідоме (наприклад, відомі випадки, коли діти, виявляючи фантазію, зображували національні символи або орнаменти, які ніколи не бачили до цього, і лише згодом ці орнаменти ставали відомі широкому загалу [4] – це і були випадки виявлення підсвідомого). Окрім індивідуальних відмінностей дітей у малюванні, стан навколишнього середовища та культура, спосіб життя дітей, методи навчання і виховання також впливають на розвиток малюнка.

Основні особливості, на які слід звертати увагу при інтерпретації дитячих малюнків, є такі [6; 9]:

- вибір кольору. Переважання пастельних відтінків (світло-блакитний, рожевий, ліловий) свідчить про гармонію і свободу особистості, червоного – про відкритість і активність дитини, синій – про врівноваженість,

зелений – про впертість і наполегливість, жовтий – про мрійливість і гарний розвиток фантазії, помаранчевий – надмірну збудливість, яка не має виходу, фіолетовий – про високу чутливість, коричневий – негативні емоції, проблеми зі здоров'ям, переживання сімейних негараздів, сірий – про замкненість, відчуження, чорний – про стрес, загрозу і навіть психічну травму, темно-червоний (бордовий, з відтінками чорного) – про депресію, тривожний стан;

- натиск на олівець. Слабкий натиск свідчить про пасивність і нерішучість. Якщо дитина постійно стирає лінії гумкою, це ознака тривожності і невпевненості. Сильний натиск – ознака емоційної напруженості. Якщо ж натиск настільки надмірний, що рветься папір, то це свідчить про конфліктність і гіперактивність дитини;

- положення і розмір малюнку. Зображення у верхній частині малюнку – ознака високої самооцінки або мрійливості. Розташування дрібного малюнку в нижній частині аркуша – емоційне неблагополуччя, низька самооцінка, депресія. Якщо малюнок вийшов занадто великим, і дитина приклеїла до нього ще один аркуш, аби домалювати, – це ознака тривожного стану або гіперактивності;

- емоції людей на малюнку. Беземоційні обличчя або їх відсутність, загрожуючи міміка і жести можуть свідчити про емоційне неблагополуччя дитини. Однак, за одним таким малюнком не варто робити висновки, а слід спостерігати й інтерпретувати малюнки дитини в різні дні або місяці;

- структура дитячого малюнку (у порівнянні з реальним складом дитячого колективу або сім'ї). Якщо хтось із людей відсутній на малюнку, це свідчить про ревності або недостатню увагу. Якщо дитина не зобразила себе, це ознака самотності і привід замислитися про стосунки в сім'ї. Також важливим є порядок, у якому дитина зображує людей: персонаж, намальований першим – головний для дитини; члени родини, які зображені боком, спиною або на відстані з дитиною, знаходяться у напружених стосунках із нею. Ближче до себе дитина зображує більш значущих у її житті людей. Розрізненість персонажів говорить про розлади в сім'ї;

- зображення себе. Як правило, себе дитина зображує або в центрі (це звичайна ситуація для сім'ї з єдиною дитиною), або поряд з центральною фігурою. Зображуючи себе збоку, окремо від батьків, дитина показує, що відчуває свою ізоляцію від рідних. Поза щасливої та впевненої в собі дитини максимально відкрита. Якщо дитина зображує себе з прижатыми до тіла руками, це свідчить про невпевненість в собі. Занадто короткі руки або їх відсутність – побоювання власної неумілості (причиною може бути занадто часта критика дитини з боку дорослих).

У ранньому віці дитина не приділяє багато уваги темі її малюнку, а малює все, що вона бачить. Однак, коли діти дорослішають, теми малюнків поступово набувають усе більшого значення. Якщо певний символ або предмет починає неодноразово з'являтися в різних малюнках дитини, він потребує особливої уваги.

До того ж, у вільних або спонтанних малюнках потреби та інтереси дитини можуть бути краще інтерпретовані, якщо обрана тема для малювання зрозуміла їй. Найчастіше, діти до 6 років малюють свій будинок, але вже у десятирічній дитини будинок стає лише одним із предметів цілої композиції. Це пояснюється тим, що в дитини поступово збільшується діапазон її інтересів, що виходять за межі домашнього життя, і вона потроху звільняється від сильних сімейних зв'язків, що були сформовані ще в ранньому дитинстві.

Зараз малюнки часто застосовують, як дієвий і достовірний засіб психологічної діагностики. Деякі широко відомі проєктивні інструменти [9-11]: «Намалюй людину під дощем» (методика, метою якої є відшукати матеріал для «Я»-концепції в обставинах, що символізують зовнішні стресові умови); «Будинок–дерево–людина» (методика, що була розроблена для отримання загальної та специфічної інформації про людину – її ступінь зрілості та цілісності, чуттєвості, пристосування, працьовитості, здатність взаємодіяти з навколишнім реальним світом); «Кінетичний малюнок родини» (методика, що виявляє манери, дії, символи, які вказують на первинні порушення в сім'ї дитини); «Кінетичний малюнок родини в минулому» (зображення дитиною самої себе в п'ятирічному віці, а також членів сім'ї, зайнятих своїми справами, уникаючи схематичного зображення фігур); «Послідовність накладання восьми модифікованих малюнків» (методика, що дозволяє проникнути у глибини психосексуальної ідентифікації людини); «Малюнок людини» (методика, яка висуває не лише проблему зображення фігури, але і завдання орієнтуватися в певній ситуації, пристосовуватися до неї і вибудувати власну лінію поведінки).

Водночас слід зауважити, що спосіб створення малюнку не має особливого значення, і спонтанні, вільні малюнки є не менш інформативними, ніж малюнки, виконані за певною темою або завданням. Важливими на малюнках є люди, дерева і рослини, справи, якими займаються зображувані люди, колір, форма і напрям руху [9].

Особлива річ – це малюнки хворих дітей, адже у них діти відображують себе і свої захворювання (інколи навіть за певний час до діагностування хвороби). Малюнок, який є проєкцією, одночасно є аналітичним інструментом та ефективним методом лікування та діагностики. Так, дитина, яка має захворювання внутрішніх органів черевної порожнини, зображує себе з прорізами в області живота, дитина із вушними хворобами малює себе зі значним акцентом на вухах (вони занадто великі або дуже непропорційні). Хвороби (особливо серйозні, із тяжким перебігом) формують у дітей інше світовідчуття, інтереси й перспективи, тому хворі діти у своїх малюнках інколи можуть навіть пророкувати майбутнє, зокрема перебіг своєї хвороби (зображувати те, що виявиться згодом) [9].

Це зумовлюється тим фактом, що малювання – символічне вираження психіки (підсвідомого). Ця частина психіки може з'явитися через символи (малюнок). Малювання є прямим спілкуванням із свідомістю та підсвідомим, і його не можна легко затиснути, як у випадку спілкування зі словами. Коли дитячий малюнок з'являється з підсвідомого, виникає величезний обсяг психологічної інформації, яку інтерпретують з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, а отже, через малюнок можна відчутти глибинні основи психіки.

Для того, аби «читати» дитячі малюнки, важливо звернути увагу на перше враження малюнка. Замість того, щоб тлумачити відображення, спочатку важливіше підкреслити перше відчуття, яке виникло при розгляді малюнку. Людина, яка «читає», повинна зрозуміти це перше відчуття і зберегти його якнайдовше. Іноді може трапитися так, що перше враження тісно пов'язане з підсвідомим дитини. Окрім того, аби відшукати символи та значення в дитячій роботі, потрібно подивитися на неї в цілому [3; 7-9; 11].

Отже, принципами інтерпретації малюнків є такі: слід запам'ятати перше враження від малюнка; треба стати його дослідником (аналізувати розмір використаного паперу, опорні елементи малюнку, їхній колір і розміщення); слід здійснювати синтез інформації, отриманої на основі вивчення окремих складових, і звести цю інформацію в єдине ціле [9].

Щодо терапевтичних аспектів малювання, то слід зауважити, що під час малювання активізується почуття власного досягнення (особливо коли дитина малює стоячи, на трохи нахилений великій плоскій поверхні), почуття життя (коли рухи не лише широкі і гармонійні, але й приємні, тобто папір, олівець або крейда для малювання добре підходять один одному; поверхня забезпечує спокійне ковзання), почуття рівноваги (відчувається в різних недоліках й асиметричності малюнка), почуття дотику (контакт руки з папером) [1].

Отже, дослідження проблеми дитячих малюнків показало, що вони виразно розповідають про самих дітей, їхні переживання та внутрішній світ. Завдяки малюнкам діти дають тлумачення світу, що їх оточує. Маленька дитина, у якій ще не сформовані навички спілкування, через малюнки може розповісти про свої проблеми та відчуття. Завдяки малюнкам діти спілкуються з людьми, розвиваються їхні пізнавальні процеси (уява, сприйняття, мислення). Дитячі малюнки є проєкцією, аналітичним інструментом та ефективним методом діагностики та лікування. У процесі інтерпретації дитячих малюнків слід звертати увагу на такі їх особливості, як: вибір кольору, натиск на олівець, положення і розмір малюнку, емоції людей на ньому, структура дитячого малюнку, зображення себе. Дитячі малюнки можуть стати джерелом інформації про проблеми дітей (хвороби, внутрішні негаразди), а також способом виявлення підсвідомого дитини.

#### Список використаних джерел

1. Бюхи П. Терапия рисованием форм. Киев: Наири, 2014. 144 с.
2. Брюн Д., Лихтхарт А. Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы. Киев: Наири, 2011. 192 с.
3. Венгер А. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. К. : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
5. Мухина В. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика, 1981. 240 с.
6. Психология детского рисунка с примером [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://viline.tv/deti/article/psihologia-detskogo-risunka-testy-i-interpretacia>
7. Романова Е., Потемкина С. Графические методы в психологической диагностике. Москва: Дидакт, 1992. 164 с.
8. Сакулина Н. О детском рисунке. Москва: Просвещение, 1997.
9. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. Санкт-Петербург: Деметра, 2003. 168 с.
10. Di Leo, Joseph H. Child Development: Analysis and Synthesis. New York: Brunner/Mazel Publisher. 1996.
11. Hammer E. The clinical application of projective drawings. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1980. 680 p.

#### ГОСПОДАРСЬКО-ПОБУТОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Габрук Катерина Миколаївна, здобувач вищої освіти*

*Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Однією з основних проблем сьогодення є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її компетенцій. Сенсорне виховання основа світосприйняття та розумового розвитку дитини раннього та дошкільного віку. Саме тому сучасна дошкільна освіта багато уваги приділяється сенсорному розвитку дошкільників.

Формування сенсорної компетентності дошкільника проходить через усі освітні лінії набуття реальних базових знань, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [1]. Повніше цей напрям роботи розкрито в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», яка передбачає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати отримані знання у практичній діяльності (ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній, математичній тощо), оволодіння способами пізнання дійсності, розвитку у неї наочно-образного, словесно-логічного мислення. Результатом оволодіння змістом означеної освітньої лінії є сформованість сенсорно-пізнавальної і математичної компетенції.

Формування сенсорно-пізнавальної компетенції відбувається у різних видах практичної діяльності: трудовій, зображувальній, навчальній, ігровій та ін., кожен з яких має власну сенсорну основу. Специфіка мети нашого дослідження вимагає зосередження уваги на ролі трудової діяльності у сенсорному розвитку. Зокрема сенсорно

основною господарського-побутової діяльності виступає сприйняття й розвиток особливостей дошкільників, їхньої пластичності, фактури, баричних властивостей тощо. Важливо також створити умови для застосування здобутих знань і вмінь.

В історії дошкільної педагогіки, на всіх етапах її розвитку, проблема сенсорного розвитку посідала одне з центральних місць. Провідні представники дошкільної педагогіки (Ж.-О. Декролі, Я. А. Коменський, М. Монтесорі, Є. Тихеева, Ф. Фребель та інші) розробили різноманітні дидактичні ігри і вправи для ознайомлення дітей із властивостями й ознаками предметів.

З кінця ХХ ст. у вітчизняній дошкільній педагогіці спостерігається підвищений інтерес до проблеми сенсорного виховання: проводяться науково-практичні конференції з питань всебічно розвинутої особистості дитини, узагальнюються психолого-педагогічні дослідження розвитку сенсорних здібностей та особистісних якостей на етапі дошкільного дитинства.

Водночас накопичений досвід досліджень і методичних рекомендацій значною мірою втрачений. Нині постає потреба в узагальненні досягнень науковців і практиків у галузі сенсорного виховання, систематизації рекомендацій з удосконалення форм, методів сенсорного виховання, розкриття виховних можливостей різних видів діяльності, зокрема трудової, для сенсорного розвитку.

Експериментально-дослідна робота проходила у 3 етапи. Констатувальний етап. Мета – виявити рівень сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку та вивчити роль та місце господарського-побутової діяльності у цьому в процесі.

За результатами констатувального етапу нами було виявлено, що у дітей молодшого дошкільного віку переважає низький (75,0%) і середній (20%) рівні сенсорного розвитку.

Зважаючи на такі результати дослідження ми можемо стверджувати, що робота з сенсорного розвитку дітей дошкільного віку безперечно проводиться. Вихователі включають у щоденне життя дітей у закладі дошкільної освіти ігри, заняття, вправи. Але ми виявили, що саме роль трудової діяльності, зокрема господарського-побутової діяльності, недооцінюється в сенсорному розвитку, а під час організації трудової діяльності увага більше звертається на оволодіння дітьми трудовими навичками та вміннями.

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту нами був проведений формувальний етап експерименту. Мета - сенсорний розвиток дітей в процесі господарського-побутової діяльності. Для реалізації поставленої мети, нами був розроблений експериментальний план-програма «Працюючи – розвиваємось», спрямований на сенсорний розвиток молодших дошкільників у процесі господарського-побутової діяльності. Названа програма окрім організації власне господарського-побутової діяльності дітей, включала в себе ігри та вправи у повсякденному житті.

Після проведення формувального етапу нами було здійснено повторну діагностику рівня сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Мета контрольного етапу – перевірити ефективність господарського-побутової діяльності дітей молодшого дошкільного віку для їх сенсорного розвитку.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку показників, що відображають рівень сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Так, кількість дітей з високим рівнем сенсорного розвитку склала 20 % (на констатувальному – 5 %), середнім – 55 % (на констатувальному етапі – 20%), низьким – 25 % (на констатувальному – 75 %).

Отже, отримані результати свідчать про позитивний вплив господарсько-побутової діяльності у сенсорному розвитку. Разом з тим, слід зазначити, що проблема сенсорного розвитку дошкільників багатогранна і не вичерпується розглянутими в нашому дослідженні аспектами.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Наук. кер. А.М.Богуш. К., 2012.

### **НАСТУПНІСТЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ**

*Гаврилюк Олена Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Горюха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Важливе місце у реформуванні сучасної освітньої системи займає проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Організація освітнього процесу на принципах наступності забезпечить всебічний гармонійний розвиток самодостатньої, ініціативної, компетентної особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти впродовж життя. Реалізація зазначених принципів у закладах дошкільної освіти і початковій школі полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості мети, змісту, методів, форм організації освітнього процесу в контексті формування креативності засобами природи з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Наступність навчання і виховання у педагогіці розглядається як один із принципів дидактики, який вимагає формування знань, умінь і навичок у відповідному порядку. Проблему наступності досліджували Ш. Амонашвілі, О. Запорожець, Г. Люблінська, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський та багато інших. Розглядаючи проблему наступності з двох позицій, О. Запорожець зазначав, що перша позиція має бути спрямована на вдосконалення дошкільного виховання щодо вимог школи; друга позиція спрямована на продовження виховної та навчальної роботи в школі при спільній роботі педагогів дошкільної й початкової ланок освіти [1].

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури показує, що в останні роки проблема наступності в освіті активно розробляється, що, безперечно, свідчить про актуальність цього питання. Вчені, зокрема Т. Зотова, відзначають багатоаспектність розгляду наступності при недостатньому дослідженні її дидактичних умов. У роботах різних дослідників розглядаються різноманітні сторони цієї проблеми: теоретичні основи – в роботах А. Батаршева,

В. Безрукової, А. Беляєвої, Ш. Ганеліна, С. Годника, Ю. Кустова, М. Махмутова й ін.; змістовні і процесуальні аспекти – у роботах В. Башаріна, В. Безрукової, А. Беляєвої, Г. Варковецької, А. Таррасте тощо; психолого-педагогічні аспекти – у роботах Н. Кузьміної, В. Ледньова й ін.; наступність закладів дошкільної освіти і початкової школи досліджується співробітниками Центру «Дошкільне дитинство» ім. О.В. Запорожця: Т. Алієвою, А. Арушановою, Л. Парамоновою, Т. Тарунтаєвою тощо.

У Базовому компоненті дошкільної освіти [2] та Державному стандарті початкової освіти [5], визначається пріоритетність особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного підходів до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової освіти. Обидва документи покликані забезпечити становлення особистості дитини, її фізичний, комунікативний, пізнавальний, соціально-моральний, художньо-естетичний, креативний розвиток, набуття нею практичного досвіду.

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання й навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. А також націлює науковців і практиків на формування творчої індивідуальності, своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість [2]. І тому першочерговим завданням дошкільної та початкової ланки освіти стало формування всебічно розвинутої гармонійної особистості. Глибокі зміни, яких зазнає особистість молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на даному віковому етапі. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, що здобуває власний досвід життя в цьому світі.

Вітчизняні дослідження останніх років (Л. Артемова, А. Богущ, О. Васильєва, Ю. Косенко, О. Кононко, К. Щербакова) підтвердили, що формування особистості, становлення власного ставлення до навколишнього соціального світу, а також до себе, відбувається в дитинстві. Саме у дитячій творчості, на думку вчених (В. Андреев, Г. Альтшуллер, А. Богущ, Л. Виготський, В. Загвазінський, О. Кононко, В. Моляко, М. Поташник, К. Роджерс, С. Сисоєва), закладається основа майбутніх творчих досягнень і відкриттів людини.

Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена концепцією освіти XXI століття особистісно-орієнтована модель впровадилася у життя, час повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її, створити для її прояву сприятливі умови, стимулювати прагнення робити по-своєму, виявляти оригінальність. Адже життя в епоху науково-технічного прогресу стає різноманітнішим і складнішим та потребує від людини не стандартних, звичних дій, а гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого вирішення великих і малих проблем.

Під креативністю науковці розуміють схильність до творчості, прагнення відходити від шаблону, зразка; намагання робити по-своєму, виявляти винахідливість, раціоналізаторство, виявляти неповторність, досліджувати, експериментувати; здатність знаходити оригінальні рішення, радіти створенню нового. Серве підкреслює, що головне в креативності, це потенційна схильність до різнобічного мислення, відчуття і діяння [3].

Виникає потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Креативність можлива у всіх галузях людської діяльності, зокрема в мистецтві, науці, навчанні, іграх та інших сферах повсякденного життя. Усі люди мають здібності до креативної дії. Для цього потрібні відповідні умови й достатні знання та навички. Тому перед вихователями ЗДО та вчителями початкової школи стоїть нелегке завдання – забезпечити наступність у розвитку творчості, не дублюючи та не пригнічуючи вже сформоване креативне мислення.

Наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, необхідне дослідження умов розвитку і детермінант креативного потенціалу дітей.

Розвиток креативних здібностей учнів початкової школи здійснюється в процесі різноманітної творчої діяльності, у якій вони взаємодіють з навколишньою дійсністю і з іншими людьми. Для виявлення особливостей творчої діяльності учнів нами були розглянуті різні аспекти цього поняття, представлені у філософській, психолого-педагогічній літературі (В. Андреев, В. Давидов, А. Спіркін, Я. Пономарьов, Л. Рубінштейн, В. Ушачи, І. Лернер тощо). Ці дослідники вважають, що педагоги повинні не лише давати знання дітям, а й готувати їх до самостійного життя, формувати креативні риси особистості молодшого школяра, зокрема через засоби природи.

Співставивши обґрунтовані у дослідженнях, проведених у останні десятиріччя, точки зору різних вчених (О. Білан, Н. Горопахи [4], Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Г. Тарасенко та ін.), можна зробити висновок, що саме природа розглядається ними як важливий та ефективний засіб формування особистості дитини. Немала роль її й у розвитку творчого потенціалу креативної особистості. Саме природа є тим найпершим матеріалом, на основі якого починає формуватися прагнення пізнати та перетворити довкілля. У працях названих вчених вивчені педагогічні умови використання у ознайомленні дошкільнят з природою різноманітних методів навчання, в тому числі й тих, котрі дозволяють підвищити активність дитини, створюють можливості для самостійного пізнання нею природи, вияву при цьому своїх інтелектуальних та творчих здібностей. Саме це дає можливість творчій особистості по-своєму пізнавати навколишній світ.

Аналізуючи сучасні програмні документи, що нині особливої актуальності набула природничо-екологічна компетенція підростаючого покоління, що призвело до надання екологічного спрямування усій роботі по ознайомленню дітей з природним довкіллям.

Свою експериментальну роботу будемо на технологія педагогічного проектування (ТПП), яка спрямована на розв'язання проблеми наступності пізнання навколишнього світу і довкілля через активну пошуково-дослідницьку роботу, з використанням різноманітних методів та форм роботи між двома ланками освіти.

Цілеспрямована творча діяльність дітей водночас є умовою і засобом, що забезпечує можливість активно пізнавати довкілля, виражати своє ставлення до засвоєного, набувати практичних навичок взаємодії та спільної діяльності, формує власну соціальну активність.

Головною метою екологічного виховання у дошкільному віці є закладання основ для розвитку у кожної дитини екологічної культури особистості, яка передбачає не тільки когнітивні, але й емоційно-вольові та дієві компоненти. Досягнення цієї мети можливе лише в тому випадку, якщо у екологічній освіті переважатимуть не репродуктивні, а активні методи пізнання, котрі викликають творче ставлення до процесу пізнання та пов'язаного з ним перетворення природи.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних досліджень можемо стверджувати, особливо важливо використовувати методи та форми спільної роботи закладу дошкільної освіти та початкової школи із творчого пізнання дітьми природи, що ведуть до розвитку їх творчості, організовуючи процес пізнання довкілля і, зокрема, природи. У виборі методів творчого пізнання дітьми навколишнього світу, варто звернути увагу на те, що вчені, які працюють у галузі екологічного виховання та освіти дошкільнят (С. Ніколаєва, Н. Лисенко, Н. Горопаха, Н. Рижова та ін.), підкреслюють, що проблемно-пошукові методи займають особливе місце у екологічній освіті.

Однак, використовуючи їх, педагог повинен брати до уваги, що нові знання як результат самостійних «відкриттів» кожної дитини мають ґрунтуватися на знаннях, раніше нею засвоєних. Також ряд дослідників, виділяючи різноманітність інноваційних нетрадиційних форм екологічної освіти (екологічні акції, виставки, уроки милування природою, екологічні стежки тощо), наголошують на тому, що вони повинні базуватися вже на певних уявленнях та знаннях дітей про навколишній світ. Тому не варто недооцінювати і традиційні форми пізнання довкілля.

Таким чином, для педагогів початкової школи та педагогів закладу дошкільної освіти важливо забезпечити наступність у змісті навчальних досліджень, формах і методах їх організації, засобах активізації пізнавальної діяльності дітей засобами природи. Системна організація пошуково-дослідницької діяльності дає можливість дітям дошкільного та молодшого шкільного віку навчитися самостійно й цілеспрямовано працювати та пізнавати навколишній світ, розвиває критичне та креативне мислення, творчі здібності. Проблематика навчальних досліджень повинна відповідати інтересам дітей, їхнім віковим та індивідуальним особливостям, інтелектуальним можливостям.

#### Список використаних джерел

1. Акопян Л. Програма взаємодії з родиною /Л.Акопян // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – №11. – С. 42-43.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинка О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька; за заг. ред. Н. Гавриш. – Х.: Мадрид, 2015. – 220 с.
4. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія / Укладач Н. М. Горопаха. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. — Київ : Літера ЛТД, 2018. — 160 с.

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

*Галатюк Т.Ю., магістр, вчитель фізики та інформатики  
Загальноосвітня школа № 6 І-ІІІ ступенів, м. Рівне*

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який ґрунтується на компетентісному, підході, визначає мету освітньої галузі «Природознавство», акцентуючи увагу на формуванні в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу. Зокрема фізичний компонент передбачає ознайомлення учнів з методами пізнання, де від учнів вимагається знання загальної структури наукового пізнання, уміння «застосовувати експериментальні та теоретичні методи пізнання фізичних явищ і процесів, набуті знання у різних сферах життєдіяльності людини» [4]. Аналогічні підходи визначаються концепцією Нової Української школи [8].

Зауважимо, що такий підхід відповідає світовій тенденції щодо пріоритетності методологічних знань в оцінці якості навчання. Про це свідчать міжнародні програми вивчення рівня засвоєння знань школярами з математики і природничих дисциплін. Найбільш масштабною з них є дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), що проводилось у 1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 рр. Слід відмітити, що в ній великий акцент робиться на засвоєнні учнями методологічних знань. Це свідчить про спрямованість світової педагогічної практики на здобуття учнями не тільки предметних знань, але й оволодіння системою пізнавальних та інтелектуальних умінь, що передбачає розвиток навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка ґрунтується на методологічних заглибленнях. Окремі аспекти вирішення даної проблеми висвітлені в працях з дидактики [1; 2; 3; 7], психології [5; 6] та ін. Результати педагогічних досліджень з проблеми засвідчують, що у



вітчизняній практиці вивчення природничих предметів, зокрема фізики, традиційно більша увага приділяється предметним знанням, ніж методологічним.

З огляду на вищевикладене, виникає теоретичний інтерес та практична потреба дослідити методологічні знання як дидактичну категорію в контексті компетентнісного підходу, організації навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення природничих предметів, розкрити взаємозв'язки між ними, визначити пріоритети, зокрема й щодо змісту навчання.

Як показують результати наших спостережень, несформованість методологічних знань у процесі вивчення природничих предметів є причиною суттєвих недоліків у засвоєнні учнями предметних знань. Як відомо, основу предметних фізичних знань складають наукові теорії, які будуються на модельному відображенні дійсності. Як свідчить практика, наочно-образні та ідеальні моделі учні часто ототожнюють з реальними об'єктами. Учні не усвідомлюють обмеженість моделі, яка, у більшості випадків, є результатом ідеалізації й абстрагування [3].

Це є результатом того, що система навчання, яка побудована на пріоритеті інформаційно-ілюстративної функції, нездатна справитися з даною проблемою. Ми переконані, що успішне вирішення окреслених завдань лежить у площині ефективного поєднання двох функцій навчання інформаційно-ілюстративної та інноваційно-творчої. Нажаль, практика навчання засвідчує, що пріоритетною залишається поки що перша із названих функцій. Репродуктивна навчальна діяльність та пасивні методи навчання є домінуючими. Таким чином, виникає необхідність залучення учнів до творчої навчально-пізнавальної діяльності, а ця проблема тісно пов'язано з методологічними знаннями і стосується трансформації наукового процесу пізнання у навчальний процес. Коли ми стверджуємо, що методологічні знання є важливим критерієм якості природничої освіти, то це не випадково, тому, що методологічні знання, згідно психологічної концепції нормативної творчої діяльності, є засобом цієї діяльності і одночасно її продуктом – надбанням творчого досвіду [5, с.168].

Як відомо, творча діяльність, якщо характеризувати її на основі системно-структурного аналізу, відрізняється від репродуктивної тим, що такі її структурні компоненти, як предмет, засоби, процедура і умови чітко не визначені або характеризуються високим рівнем узагальнення. Відомо також, що будь-яка творча діяльність визначається проблемою (творчою задачею) і спрямована на її вирішення. Якщо задача, в самому загальному розумінні – це ціль, задана певними умовами, то відповідно в творчій задачі ціль, умови і засоби її досягнення або не представлені зовсім, або не конкретизовані, тобто представлені на високому рівні узагальнення. У такому випадку, методологічні знання суб'єкта, який розв'язує задачу, є евристичними засобами для її розв'язання [3].

Якщо скористатися поняттям «орієнтувальна основа діяльності», яке прийнято у теорії поетапного формування розумових дій, то стає зрозуміло, що методологічні знання складають орієнтувальну основу творчої пізнавальної діяльності. Орієнтувальна основа пізнавальної діяльності – це система знань, якими володіє суб'єкт про сукупність засобів, прийомів, ситуацій та відповідних їм процедур, якими необхідно скористатися, щоб досягти успіху в розв'язуванні конкретної задачі.

Методологічні знання – це насамперед знання методів науки, тобто методів наукового пізнання як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях. Тому виникає проблема ефективного поєднання емпіричного й теоретичного у природничій освіті. Мова насамперед йде про методи емпіричного рівня пізнання (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент), теоретичного (ідеалізація, формалізація, абстрагування, моделювання, гіпотеза), а також методів які застосовуються на емпіричному й теоретичному рівнях досліджень (аналіз і синтез, узагальнення, індукція, дедукція). Схема наукового пізнання у природознавстві вибудовується як сходження від емпіричного до теоретичного з постійним оберненим зв'язком. Емпіричний і теоретичний рівні пізнання є протилежностями єдиного процесу, які заперечують і зумовлюють один одного. І хоча процес наукового пізнання в природничих науках, який являє собою багатоступінчастий цикл переходу емпіричного змісту експериментальних фактів і спостережень в теоретичну площину модельних і логічних конструктів, не може бути беззастережно перенесений у навчальний процес, все ж таки у науково-методичній літературі обґрунтовано доводиться необхідність і доцільність такого підходу [7, с.70].

Отже, засвоєння предметних знань не можливе без засвоєння методів наукового пізнання. Предметом методологічних знань є загальнонаукові методи теоретичного пізнання: моделювання, ідеалізація, формалізація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, аналогії та ін.; методи нижчого рівня узагальнення, так звані природничо-наукові, якими користується вужче коло наук, насамперед, природничі науки. Це спостереження, передбачення, мислений експеримент, експериментальний метод в цілому, а також методи нижчого рівня узагальнення, що використовуються при розв'язуванні вужчого кола задач.

Якщо підходити до вирішення проблеми системно, то слід говорити не окремо про методологічні знання, а про цілісну *інтелектуально-методологічну сферу* суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності у контексті його предметної компетентності. Інтелектуально-методологічна сфера включає в себе пізнавальні уміння, які проявляються у виконанні прийомів наукового пізнання і відповідних розумових дій. Саме через послідовність розумових дій відбувається процес мислення. «Мислити ж, або думати, – зауважує Г.С. Костюк, – це діяти розумово, тобто оперувати наявними знаннями і ці знання розширювати й поглиблювати, порівнювати об'єкти, аналізувати і систематизувати їх, абстрагувати істотне в них від неістотного, узагальнювати, робити висновки і таким чином доходити потрібної істини» [6, с. 318]. Без знань не має вмінь. Але вміє той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінній ситуації. Можна сказати, що вміння – це знання людини в дії. Отже, розглядаючи методологічні знання як продукт творчої пізнавальної діяльності, не слід протиставляти вмінням і навичкам. Пізнавальне уміння – це здатність виконати дію, структура якої є системою операцій, виконання яких пов'язане із застосуванням учнями відповідних прийомів наукових методів пізнання у

процесі виконання творчих пізнавальних задач. Отже, пізнавальні уміння – це методологічні знання в дії. Методологічні знання і відповідні їм пізнавальні уміння формуються і реалізуються через застосування відповідних прийомів наукових методів пізнання і проявляються у виконанні відповідних розумових і практичних дій (операцій).

Виходячи з аналізу літературних джерел, практичного досвіду, нам вдалося визначити номенклатуру тих пізнавальних умінь і здібностей *інтелектуально-методологічної сфери*, які визначають продуктивність творчої навчально-пізнавальної діяльності й одночасно є її продуктом, а отже і об'єктом педагогічної оцінки. Це *уміння аналізувати і порівнювати; уміння синтезувати* (об'єднувати) окремі частини в ціле; *уміння застосовувати індукцію і дедукцію; уміння абстрагуватися; уміння систематизувати; уміння класифікувати; уміння пояснювати; уміння обґрунтовано доводити; уміння застосовувати мислений (явний) експеримент; уміння застосовувати аналогію; уміння створювати і використовувати ідеальні моделі.*

Інший компонент предметної компетентності – це *інтелектуально-евристична сфера*, яка об'єднує в собі креативні якості і здібності особистості, які проявляються під час прогнозування розв'язку творчої задачі в умовах обмеженої інформації, пошуку стратегій, оригінальних підходів, методів розв'язання на основі домінування механізмів інтуїтивного мислення. Сюди відносяться: здатність генерувати ідеї і висувати гіпотези; здатність бачити протиріччя і формулювати проблему; здатність проявляти інтелектуальну ініціативу; асоціативність мислення; здатність переборювати інерцію мислення; незалежність судження; критичність мислення.

Будь-яка навчальна діяльність є пізнанням, в тому розумінні, що пізнання – це здобування знань. З огляду на це, *творча навчально-пізнавальна діяльність учнів* – це діяльність, керована педагогом з допомогою відповідної системи засобів навчального впливу, спрямована на формулювання проблем і виконання творчих завдань; передбачає пошук і пояснення закономірних зв'язків та відношень спостережуваних фактів, явищ, процесів шляхом застосування прийомів наукових методів пізнання, у результаті чого учні відкривають для себе нові знання і активно оволодівають ними, знайомляться з методологією наукового пізнання, розвивають пізнавальні вміння і навички, формують пізнавальні мотиви та організаційні якості.

Все сказане дає змогу констатувати, що шкільна природнича освіта володіє потужним дидактичним потенціалом формування методологічних знань. Методологічні знання є важливою дидактичною категорією, структурним компонентом предметної компетентності; інтегральним критерієм результативності природничої освіти. Існує тісний зв'язок методологічних знань з творчою навчально-пізнавальною діяльністю. Методологічні знання є засобом і продуктом творчої навчально-пізнавальної діяльності, а творча навчально-пізнавальна діяльність є ефективним механізмом формування методологічних знань. Пріоритетність творчої функції навчання є необхідною дидактичною умовою формування методологічних знань у процесі вивчення природничих предметів у сучасній школі. Процес формування методологічних знань у вивченні природничих предметів є актуальним об'єктом наукового дослідження на предмет обґрунтування і забезпечення сприятливих дидактичних умов його реалізації, методів, форм, засобів, технологій тощо.

#### Список використаних джерел

1. Галатюк Т.Ю. Галатюк Ю.М. Формування методологічних знань у процесі вивчення природничих предметів в сучасній школі. *Молодь і ринок : науково-педагогічний журнал*. 2018, №9(164). С. 66 – 71.
2. Галатюк Ю. М. Методологія фізичної науки в контексті проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності. Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2009. Частина 2. С.17-21.
3. Галатюк Ю. М. Система методологічних знань як засіб і продукт творчої діяльності. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Коломия : ВТП “Вік”, 2001. Вип. 7. С. 112-116.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 28.04.2019).
5. Калошина И. П. Структура и механизм творческой деятельности. Москва : МГУ, 1983. 168 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
7. Ляшенко О. І. Трансформація наукової системи знання в навчальну. Проблеми освіти. Вип. 3. Київ : ІСДО, 1995. С. 70-74.
8. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 25.04.2019).

#### ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ GRAN1 ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ

*Генсіцька-Антонюк Наталія Олександрівна, доцент кафедри М та МВМ*

*Антонюк Микола Степанович, доцент кафедри ІКТ та МВІ*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчив важливість питань створення дидактичних умов формування в учнів інтересу до навчально-дослідницької діяльності, організації дослідницького підходу в навчанні, організації формування дослідницьких умінь у процесі розв'язування математичних задач, організації навчальної дослідницької діяльності з використанням педагогічних програмних засобів.

Реалізація цієї мети можлива у збагаченні шкільного курсу математики таким навчальним матеріалом, який міг би забезпечити учню можливість активно долучатися до діяльності, у процесі якої в нього відбувалося б формування дослідницьких умінь. Таким матеріалом можуть стати задачі з параметрами.

Використання математичних (педагогічних) програмних засобів (ППЗ) передбачено програмою з математики. Для розв'язування задач з параметрами використаємо ППЗ GRAN1, який призначений для графічного аналізу функцій. Застосування цієї програми на уроках математики при розв'язуванні задач з параметрами дозволяє розв'язувати задачі графічним методом або ж частково слугувати при розв'язуванні аналітичним методом [1].

Розглянемо один з графічних методів розв'язування задач з параметрами. Найчастіше графічно розв'язують ті задачі, де потрібно знайти кількість розв'язків.

Алгоритм графічного методу:

1. Знайти область допустимих значень невідомого та параметрів, що входять до рівняння.

2. Виразити параметр як функцію від невідомого.

3. В системі координат  $xOa$  побудувати графік функції  $a = f(x)$  для тих значень  $x$ , які входять в область визначення рівняння.

4. Знайти точки перетину прямої  $a = c$  з графіком  $a = f(x)$ .

Можливі випадки:

1) пряма  $a = c$  не перетинає графік функції. При цьому значення  $a$  рівняння розв'язків не має.

2) пряма  $a = c$  перетинає графік функції  $a = f(x)$ . Визначити абсиси точок перетину (для цього достатньо розв'язати рівняння  $a = f(x)$  відносно  $x$ ).

5. Записати відповідь.

6. Записати відповідь [2].

Процес розв'язування задач з параметрами за допомогою GRAN1 можна представити теж у вигляді алгоритму:

1. Вибравши тип функціональної залежності у вікні «Список об'єктів» або «явне задання», або «неявне задання» (вважаючи, що  $y$  є параметром) і скориставшись послугою «Об'єкт» – «Створити» (або натиснувши функціональну клавішу «f+»), ввести потрібний вираз залежності та побудувати графік утвореної функції за допомогою послуги «Графік» – «Побудувати» (або за допомогою відповідної функціональної клавіші вертикального меню).

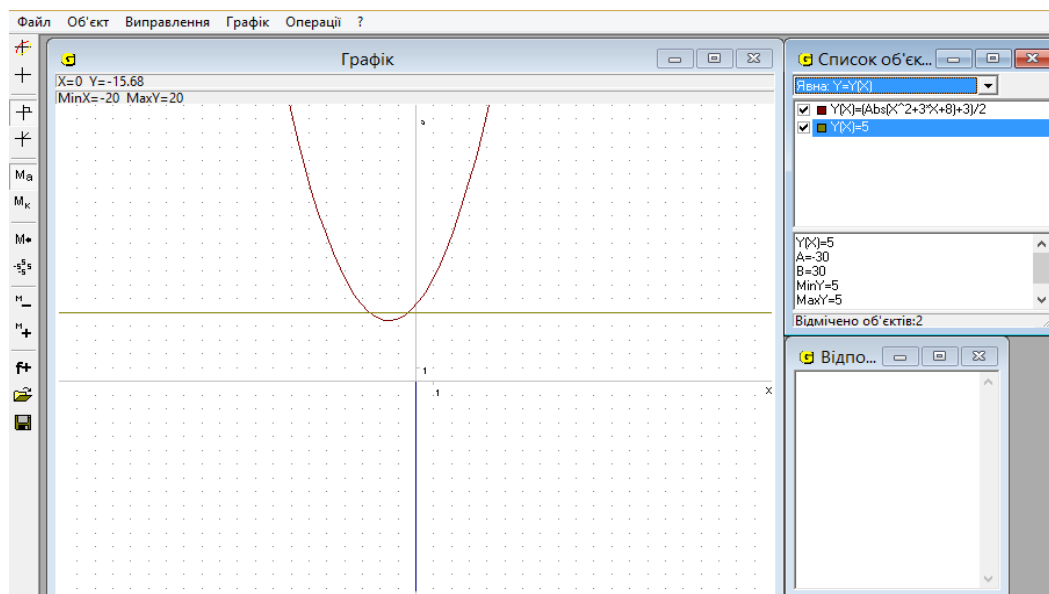
2. Побудувати серію графіків функцій виду  $a = c$  (де  $c = \text{const}$ ) для одержання висновків.

3. Записати відповідь.

Розглянемо більш докладно цей процес на прикладі.

При якому найменшому цілому значенні параметра  $a$  рівняння  $|x^2 + 3x + 8| = 2a - 3$  має розв'язки [3].

Перепишемо дане рівняння у вигляді  $a = \frac{|x^2 + 3x + 8| + 3}{2}$ . Вибравши у списку об'єктів тип функціональної залежності «Явне задання» (вважаючи, що  $y$  виступає параметром  $a$ ) і скориставшись послугою «Об'єкт» – «Створити» у вікні ввести вираз залежності  $y(x) = (ABS(x^2 + 3 * x + 8) + 3)/2$ . Побудувати графік.



Проводимо прямі  $a = c$ , де  $c = \text{const}$ . Рівняння матиме розв'язки, при  $a$ , починаючи від вершини параболі до нескінченності. Отже, найменше ціле значення  $a = 5$  ( $y$  виступає параметром  $a$ ).

Таким чином, використання програми GRAN1 дозволяє учням розв'язувати задачі з параметрами графічним методом, не маючи великої вправності у побудові графіків функцій та залучати до розв'язування всіх учнів не залежно від їхньої математичної підготовки.

#### Список використаних джерел

- Жалдак М. І. Математика з комп'ютером. Посібник для вчителів / М. І. Жалдак, Ю. В. Горошко, Є. Ф. Вінніченко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 3-тє вид – 325 с.
- Михайленко Л. І. Параметри / Л. І. Михайленко, Т. Г. Платова // Математика в школах України. — Х. : Вид. група «Основа», 2008. – № 16–18 (208–210). — 127 с.

3. Ясінський В. А. Математика. Навчальний посібник для слухачів ФДП НТТУ «КПІ» / В. А. Ясінський, за ред. чл.-кор. НАН України В. С. Мельника. – К.: НТТУ «КПІ», 2005. – 372 с. (Серія «На допомогу абітурієнту»)

## **ПОНЯТТЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЗАСОБИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТІ**

*Глянчук Валентина Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Шадюк Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології*

*(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Пізнавальна діяльність дітей старшого дошкільного віку є одним з питань, яке зафіксоване в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (нова редакція), Законі України «Про дошкільну освіту», Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття».

Пізнавальна активність дошкільників є однією з найактуальніших у теорії психологічної та педагогічної науки та у практиці закладів дошкільної освіти, оскільки активність є необхідною умовою формування розумових якостей дітей-дошкільників, їх самостійності, ініціативності, творчості.

Нині існує нагальна проблема: сучасні діти виявляють низький пізнавальний інтерес до навчання. Їх все важче зацікавити, залучити до навчально-виховного процесу, вони не проявляють ініціативу у здобутті знань, намагаються пасивно сприймати інформацію, механічно її запам'ятовувати. Педагоги в свою чергу дотримуються усталених методик навчання і виховання. Це спричиняє протиріччя: застарілі методи, прийоми проти сучасності. Тому на даному етапі педагоги і психологи намагаються вирішити це питання.

На основі аналізу й узагальнення інформації з досліджуваної проблеми було уточнено сутність понять пізнавальна активність старших дошкільників – потреба в пізнавальній діяльності, прояву інтересу до довкілля, самої себе, активному сприйнятті предметів, об'єктів, людей, яка принесе їм задоволення; як здатність цікавитися невідомим, виявляти готовність до розв'язання проблемних ситуацій; здійснювати елементарні мислительні дії (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, синтезувати); володіти початковими формами дослідництва, експериментування та винахідництва; радіти від власних відкриттів, прагнути отримувати результат власними силами, реалізуючи свої можливості, здібності [3, с. 209].

Важливість певного періоду життя дитини для розвитку у неї стійкого пізнавального інтересу до надбання знань у своїх педагогічних поглядах обгрунтував В.П. Вахтерів. При правильній організації навчання і виховання дитина здатна не тільки досягти головної мети освіти – самоосвіту, але і до виникнення власного незалежного погляду на процеси, що відбуваються навколо і сприяють у кінцевому підсумку формуванню власної стратегії підпорядкованої стійкої пізнавальної потреби [2, с. 128].

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі неабияка увага приділяється проблемі активізації навчання. Однак у ній не пояснюються причини помітного зниження активності пізнання в дошкільнят, яке спостерігається нині, відсутні методичні розробки, спрямовані на подолання інтелектуальної пасивності 5-6-річних [1, с. 13].

Для підвищення пізнавальної активності дошкільників слід використовувати на занятті такі засоби: винахідницькі завдання (сприяють розвитку логічного мислення, робити висновки і синтезувати нову інформацію); ТНЗ (стимулюють активність дітей, зацікавлюють, створюючи віртуальну реальність), експерименти (надають змогу активно взаємодіяти з предметами, краще запам'ятовувати, викликають інтерес), зміну приміщень (перебування у новому середовищі формує у дітей настанову на дещо захоплююче, що сприяє пізнавальній активності), гру (забезпечує розвиток творчого мислення, логіки), природні матеріали (з метою унаочнення словесної подачі інформації), самонавчальні засоби М. Монтесорі (для реалізації природних здібностей), міжпредметні зв'язки (ціль – пробудження інтересу до заняття), заохочувальні бонуси (такий спосіб винагороди для дитини дає поштовх до продуктивнішої праці на занятті як розумової, так і трудової, художньої тощо).

Такі засоби мають високу педагогічну цінність, адже сприяють виникненню інтересу у дітей. Саме це є важливим питанням у навчально-виховному процесі, тому що нині педагоги перебувають у пошуку інструментів, використовуючи які можна забезпечити ефективніше сприйняття дошкільниками інформації [4, с. 286].

Засоби пізнавальної активності мають бути новими, невідомими. Невизначеність вимагає виконання різноманітних пізнавальних дій, що забезпечують ширше, повніше обстеження об'єкта. Також мають бути складними. Чим складніший і загадковіший предмет, тим більше в дитини наявні різні для сприймання деталі [5, с. 15].

Отже, важливо, щоб педагог був ознайомлений із причинами зниження рівня пізнавальної активності, і у процесі своєї роботи навчився використовувати засоби оптимізації пізнавальної активності, враховуючи індивідуальні особливості кожного, їх нахили, уподобання. Необхідно прагнути захопити дітей матеріалом, що буде викладено на занятті. Для цього слід ретельно готуватися, підбирати методи та прийоми з метою стимулювання пізнавальної діяльності старших дошкільників.

### **Список використаних джерел**

1. Брежнева О.К. Формування пізнавальної активності у старших дошкільнят / О.К. Брежнева // Дошкільне виховання. – 1998. – №2. – С12–14.
2. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – М., 1996. – с. 126

3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. / В.І.Лозова, Г.В.Троцько – Х.: «ОВС», 2002. – 400 с
4. Підкасистий П. І. Засоби навчання Педагогіка: навч. посібник. / П.І. Підкасистий. – М., 2002. – С. 286
5. Погонєць М.С. Формування пізнавального інтересу у старших дошкільників різноманітними засобами на занятті / М.С. Погонєць // Вісник інституту розвитку дитини. – 2009. – Вип. 5.

## **ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Голоцук Валентин Павлівна здобувач вищої освіти*

*Баліка Л. М. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні у контексті гуманізації освіти та її реформування особливо важливого значення набуває проблема успішної адаптації першокласників та психолого-педагогічної готовності дітей до шкільного навчання. Дотепер не вирішено багато проблем, що виникли в практичній роботі дошкільних і шкільних освітніх установ з адаптації дітей до навчальної діяльності, з якими стикаються вихователі, педагоги, батьки, і від сталого нерозв'язання яких більш за інших страждають діти.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психолого-педагогічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. У педагогічному словнику адаптація до школи пояснюється як пристосування дитини до умов і вимог школи, де вона використовує засвоєні раніше знання, в умовах дитячого навчального закладу і сім'ї в дошкільному дитинстві.

Проблеми психолого-педагогічної готовності дитини до шкільного навчання – це один із найважливіших підсумків психологічної адаптованості особистості в період пристосування до навчання в школі [5].

Отже, успішне розв'язання завдань розвитку особистості дитини, адаптація до навчання багато в чому визначається тим, наскільки правильно враховується рівень підготовки (готовності) дітей до школи. У сучасній психології і педагогіці, на жаль, поки що не існує єдиного і чіткого визначення поняття «готовності» чи «шкільної адаптації».

Поняття психолого-педагогічної готовності до школи, А. Анастасі трактує як володіння вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією та іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками [1].

Своєю чергою, Л. Божович зазначала, що готовність до навчання в закладі середньої освіти складається з певного рівня розвитку мислительної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра [2].

Основною метою визначення психолого-педагогічної готовності до шкільного навчання є профілактика шкільної дезадаптації [1]. Для її успішного вирішення останнім часом створюються різні класи, в основі яких лежить здійснення індивідуального підходу в навчанні стосовно дітей як готових, так і не готових до школи, щоб уникнути шкільної дезадаптації.

Л. А. Венгер до чинників усвідомленого прийняття навчальної задачі і цілеспрямованої дії відносить достатньо високий рівень орієнтації на вчителя, який ставить задачу; формує вміння враховувати всю сукупність заданих умов, не фіксуючи своєї уваги на якійсь одній із них; розвиває здатність неухильно йти до мети аж до її досягнення [3].

Готовність та адаптація до шкільного навчання водночас є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, вона опиняється в реальній соціальній позиції, вперше отримавши право і опинившись перед обов'язком здійснення суспільної за змістом і формою діяльності, якою є навчання.

Останнім часом проблема визначення готовності дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць у розвитку психологічної і педагогічної адаптації. Успішне вирішення завдань адаптації дітей, підвищення ефективності їхнього навчання багато в чому визначаються тим, наскільки правильно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання.

Під час кожної реформи системи освіти знову й знову як одна із найактуальніших постає проблема педагогічної готовності. Причиною цього явища не в останню чергу є й те, що, попри всі зміни в системі освіти, не змінюється основне – взаємовідносини дитини і школи. Зараз, як і багато років тому, обговорюється те, яка дитина відповідає вимогам школи, хоча, можливо, доцільніше було б перейти до вирішення питання, які інколи або навчальні системи могли б задовольнити потреби нормальної, фізично і психічно здорової дитини. Однак, поки стоїть проблема дитини для школи, а не школи для дитини, доти актуальною залишається і проблема педагогічної готовності дошкільника до навчання у закладі середньої освіти.

Водночас, визнаючи наявність проблеми, педагогам і психологам слід чітко визначити мету підготовки дитини до школи. Адже саме по собі визнання дитини готовою чи неготовою до шкільного навчання не тільки позбавлене сенсу, але й соціально небезпечно, оскільки може ставати і, на жаль, досить часто стає, засобом штучної селекції дітей, що базується на хибному уявленні частини педагогів про фатальну зумовленість низького рівня готовності дитини до шкільного навчання спадковими факторами [5].

Отже, серед багатьох проблем, що виникають у контексті гуманізації освіти та її реформування, особливо важливого значення в цей час набуває проблема успішної адаптації першокласників та психолого-педагогічної готовності дітей до шкільного навчання. Однак не вирішеними є багато проблем, що виникли в практичній роботі закладів дошкільної та середньої освіти з адаптації дітей до навчальної діяльності, з якими стикаються вихователі, педагоги, батьки, і від сталого нерозв'язання яких більш за інших страждають діти.

### **Список використаних джерел**

1. *Адаптація дитини до школи* / Упоряд. Максименко С.Д., Максименко К.С., Главник О.П. Київ: Мікрос - СВС,

2003. 112с.

2.Боделан О. Р. Дослідження психологічних особливостей адаптації дітей до навчальної діяльності. *Наука і освіта*. Одеса, 1999. №3-4. С. 54-57.

3.Венгер А.Л. *Готов ли Ваш ребенок к школе*. Москва: Ваклер,1994. 112 с.

4. *Возрастная и педагогическая психология*/ Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1998. 287с.

5.Усова А. П. *Обучение в детском саду*. Москва: АПН РСФСР, 1961. 236 с.

## **ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ**

*Гордійчук Анжела Сергіївна, здобувач вищої освіти*

**Руденко Н.М. кандидат психологічних наук, доцент**

**Рівненський державний гуманітарний університет**

Оволодіння мовленням – складний, довготривалий психічний процес. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, зір, артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку. Для своєчасного становлення в онтогенезі мовленнєвої функції важливе значення має нормальне функціонування усіх відділів центральної нервової системи, особливо – кори головного мозку. Мовленнєвий розвиток – один з основних чинників становлення особистості. Ступінь розвитку мовленнєвої сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Як показує практика, на жаль, значний відсоток осіб з аутизмом не оволодівають мовленням як засобом комунікації у повному обсязі [1].

Під мовленнєвою активністю більшість авторів розуміють стійку властивість особистості дитини, що виявляється: у здатності сприймати і розуміти мовлення оточуючих; у самостійному, різноманітному, ініціативному використанні мовлення у практиці спілкування; в активному володінні мовленням [2].

Видатні дослідники у галузі психології Л. А. Венгер та Г. Г. Кравцов виділяють такі чинники мовленнєвої активності: наявність у дитини пізнавальних інтересів; наявний рівень знань дитини; уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі; уміння діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у вирішенні пропонованих завдань; наявність потреби відповідати на поставлені запитання, звертатись із запитаннями, виправляти допущені помилки.

Діти, які хворіють на РДА (ранній дитячий аутизм), мають різні за ступенем тяжкості мовленнєві розлади. Аутизм охоплює весь спектр мовленнєвих порушень. З віком, характер мовленнєвої поведінки дітей, які хворіють на аутизм, змінюється. Мовлення деяких дітей зовсім не розвивається, в той час як в інших дітей спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь і вони можуть більше спілкуватися. Значне поліпшення може наставати, скоріше за все, у таких дітей, які не є розумово відсталими і оволоділи мовленням в ранньому віці [5].

Нерідко дитина-аутист перестає говорити з оточуючими, хоча іноді продовжує розмовляти сама з собою або уві сні. Таким чином, комунікативна функція мови не розвивається. Втрата мови завжди супроводжується порушенням невербальних комунікацій, зменшенням кількості жестів і імітацій. Діти з аутизмом рідко використовують повноцінну мову в спілкуванні. У старшому дошкільному віці вони зазвичай погано говорять за межами звичної для них обстановки. Гуління і лепет з'являються пізніше або їх нема взагалі; лепет не звернений до дорослого, дитина не повторює почуті звуки, слова. У дітей з РДА спостерігаються стійкі аграматизми, вони майже ніколи не використовують особовий займенник «я» і стверджувальне слово «так» [3].

Більшість дітей з розладами аутичного спектра мають високу емоційну чутливість до музики, ритмічних віршів, яскравих образотворчих та театральних образів. Окрім цього, більшість аутичних дітей дуже вразливі до стимулів зовнішнього середовища (зорових, звукових, нюхових, тактильних); у їхній системі сприймання домілює той чи інший сенсорний канал, і вони прагнуть отримати бажані враження саме через цей орган відчуття. Тому, наприклад, коли йдеться про цікавість для дитини певного музичного інструмента, то тут визначальними можуть виявитися такі його характеристики, як його зовнішній вигляд (форма, лінії, колір), звук, особливі відчуття цього інструмента за дотиком, або його привабливість за запахом тощо [4]. Саме тому в логопедичній роботі з дітьми з РДА застосовують систему ритмічного виховання, яка набула великого поширення в країнах Європи на початку ХХ століття. Логопедична ритміка займає особливе місце в системі комплексного методу корекційної роботи з дітьми з РДА і служить нормалізації рухових функцій і мовлення, в тому числі дихання, голосу, ритму, темпу і мелодико-інтонаційної сторони [6].

Логоритмічні заняття – це методика, яка спирається на зв'язок слова, музики і руху і включають в себе пальчикові, мовленнєві, музично-рухові і комунікативні ігри. Взаємодія зазначених компонентів може бути різноманітною, з переважанням одного з них [7].

Предметом нашого дослідження була мовленнєва активність дітей з РДА. Дослідження проводилося у БО «Фонд «Крила віри» м. Рівного, та у «Рівненському обласному навчально-реабілітаційному центрі» Рівненської обласної ради. В експерименті брали участь 28 дітей (3 дівчат та 25 хлопців) віком від 3 до 6 років, а також 28 батьків дошкільників-аутистів, психолог, логопед. Тривалість експерименту склала три місяці, протягом яких діти відвідували заняття корекційного спрямування. Було сформовано експериментальну і контрольну групи, які склалися з 14 дітей в кожній.

При проведенні діагностики мовних порушень та оцінці результатів ми здійснювали індивідуально-орієнтований підхід: враховували особливості особистісного розвитку на певному віковому етапі дітей, так як відсутність інтересу, мотивації може звести всі зусилля педагога нанівець.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РДА було застосовано два методи:

1.Інтерв'ю для батьків та педагогів (психолог, логопед), яке дало змогу дослідити анамнестичні дані, особливості як вербальної так і не вербальної комунікації та мовленнєвої активності дітей з РДА.

2. Модифікований варіант методики дослідження мовленнєвої активності дітей з РДА (С.Ю.Конопляста,

В.О. Косинкіна). Зміст методики вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РДА складався з чотирьох основних блоків – імпресивного, експресивного, інтелектуального, особистісного.

За результатами діагностики було встановлено, що мовленнєва активність у дітей з РДА сформована на низькому рівні. Для дошкільників характерно: порушення контактності, які виявляються у тому, що діти самостійно не вступають у взаємодію з іншими людьми, проявляють вибірково контактність, у деяких випадках – негативізм; нестійкий інтерес до ситуації обстеження, прояви протесту і негативізму в ході обстеження; вибіркоче виконання завдань; відсутність інтересу до ускладнених, але знайомих завдань; невміння зосереджуватись на виконанні завдань; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення, мовлення не спрямованого на комунікацію; відсутність власного ініціативного мовлення; відсутність потреби відповідати на поставлені запитання, звертатися із запитаннями, виправляти допущені помилки.

З метою формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектра ми провели серію занять корекційно-розвивальної програми. Ми поставили перед собою наступні завдання: за допомогою корекційно-розвивальної програми дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з людьми; розвинути слухову увагу і фонематичний слух; сприяти успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, її інтеграції в соціум; сприяти розвитку загальної і тонкої моторики, кінстетичних відчуттів, міміки, пантоміміки, просторових організацій рухів; розвитку мовної моторики для формування артикуляційної бази звуків, фізіологічного і фонаційного дихання; скорегувати порушення комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення з його просодичним оформленням, збільшити обсяг і якість пасивного словника; сформувати навички правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, у всіх ситуаціях спілкування.

Специфічні завдання корекційно-розвивальної програми: формувати у дітей мотивацію до взаємодії та спілкування; стимулювати ігрову, комунікативну, мовленнєву активність дитини; вивільняти напругу, досягати розкутості; створювати передумови для спонтанної, довільної поведінки в цілому; сприяти зміцненню кістково-м'язового апарату; розвивати моторику (загальну, дрібну, мімічну); виховувати правильну поставу, ходу, грацію рухів.

З метою розвитку мовленнєво-рухової діяльності дітей з розладами аутичного спектра ми виокремили декілька рівнів в освоєнні дитиною правил логоритміки: від пасивної участі і обов'язкової підтримки дорослого в логоритмічних іграх та вправах, до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми. В залежності від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим та однолітками ми визначили такі 4 рівні становлення мовленнєво-рухової діяльності дитини з аутизмом:

Рівень 1 – Налагодження контакту;

Рівень 2 – Наслідування;

Рівень 3 – Ігри з правилами;

Рівень 4 – Сюжетно-рольові ігри.

Організація занять:

– заняття розраховані були на дітей дошкільного віку з РДА;

– тривалість заняття 25-30 хвилин;

– заняття проводилися 3 рази на тиждень;

– форма проведення – індивідуальна, групова;

– місце проведення – ігрова кімната, музичний зал.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи ми обстежили дошкільників за допомогою методики вивчення мовленнєвої активності дітей з РДА (С.Ю. Конопляста, В.О. Косинкіна).

Було становлено, що у дітей експериментальної групи підвищився рівень розуміння назв частин тіла, функцій знайомих предметів, розуміння назв знайомих дій, рівень ігрової діяльності покращився. Підвищилися показники виконання словесних інструкцій у контексті того, що відбувається, а також поза контекстом, уміння наслідувати тварин, комунікативної діяльності, визначення кому що належить, здатність давати відповіді «так», чи «ні» на прості запитання. У дітей з РДА покращилися показники розуміння назв дій, рівень сприйняття та підтримки бесіди, уміння складати відому дитині казку покращилися. Підвищилися показники уміння співвідносити однакові предмети, уміння класифікувати за кольором та формою, розрізнявати ознаки предметів, рівень запам'ятовування, уміння розрізнявати певні події, уміння виключати зайвий предмет, відтворювати логічну послідовність, уміння розрізнявати емоції. У контрольній групі суттєвих змін в показниках 4-х блоків не виявлено. Таким чином, ми можемо стверджувати, що наша корекційно-розвивальна робота була ефективною, сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності у дітей-аутистів. Ми рекомендуємо авторську програму з розвитку мовленнєвої активності у дітей з РДА в закладах спеціальної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Базима Н.В. Проблема мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 4. – 366 с. – С. 14-19.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
3. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 46-49.
4. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К. : Слово, 2009. – 381 с.
6. Солодчук С.Є. Комунікативна взаємодія як соціально-психологічний феномен / С.Є. Солодчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти [Текст]: зб. наук. праць : наук.

записки РДГУ / РДГУ ; [редкол.: С.С. Пальчевський, М.С. Янцур, І.Д. Бех та ін.]. – Рівне: [РДГУ], 2007. – Вип. 38. – С.152-155.

7. Фондорка Е.А. Музыкальные занятия. Опыт работы интегративного детского сада /Н.Т.Бунимович. – М.: Теревинф, 2004. – 208 с.

### **РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Гречун Ірина Петрівна, здобувач вищої освіти*

*Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У нинішніх умовах реформування суспільства, його національно-державного, соціально-економічного й духовно-морального відновлення найважливішим завданням системи освіти є формування особистості, що володіє не тільки сумою готових знань, умінь і навичок, але й здатної адаптуватися в нових умовах, виявити самостійність та ініціативу. Це передбачає розвиток творчих здібностей.

Серед творчих проявів дошкільників особливе місце посідає словесна творчість – первинна форма літературної творчості – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам [2].

Значущість і актуальність проблеми розвитку дитячої словесної творчості, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється у державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про мову», Базовому компоненті дошкільної освіти тощо.

Праці класиків (П. Блонський, О. Духнович, Д. Овсяннико-Куликовський, О. Потебня, С. Русова, Л. Толстой, К. Ушинський), провідних українських методистів (А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Гавриш, В. Мельничайко, Н. Орланова, М. Пентиліук, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.) свідчать про усвідомлення ними важливості теоретичної і практичної розробки проблеми розвитку дитячої творчості.

Серед розмаїття видів діяльності, в яких відбувається розвиток словесної творчості, у дошкільній педагогіці виокремлюють художньо-мовленнєву діяльність.

Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку науковці розглядали різнопланово: у психологічному аспекті (Л. Виготський, П. Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Запорожець, С. Карпова, Г. Леушина, О. Леонтєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Л. Щерба); в педагогічному аспекті (Ю. Аркін, Є. Водовозова, І. Зимня, Н. Карпинська, В. Одоєвський, Л. Славина, І. Срезневський, К. Ушинський, В. Сухомлинський); у лінгводидактичному аспекті (Т. Алієва, О. Артемова, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, В. Захаровська, С. Ласунова, Л. Федоренко, С. Чемортан, Л. Шлегер).

Науковцями розкрито сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види і специфіку на етапі дошкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування творчої особистості дитини.

У XIX - на початку XX ст. педагоги і психологи виокремили термін «живе слово», що передавав сутність засобу донесення до дітей творів художньої літератури і визначав естетику дитячого мовлення (К. Ушинський, Є. Тихеева). Продовжуючи розробку методики ознайомлення дітей з творами художньої літератури, вчені (Р. Жуковська, Н. Карпинська, Л. Пенєвська, Є. Фльорина та ін.) ввели в обіг терміни «художнє слово», «художня література».

У процесі розробки програм 70-х років XX ст. для розділу «Самостійна художня діяльність» було запропоновано термін «літературна діяльність». Це поняття об'єднало три компоненти художньо-мовленнєвої діяльності – сприймання, виразне читання і переказ та словесну творчість. Усі три види діяльності об'єднувалися поняттям «художня діяльність». Пізніше у працях А. Богущ, Л. Панкратової, О. Ушакової, С. Чемортан з'явився термін «художньо-мовленнєва діяльність», який використовується у сучасних дослідженнях.

Для вітчизняної лінгводидактики традиційним є звуження змісту художньо-мовленнєвої діяльності до винятково літературного мистецтва. З однієї сторони, це доцільно, оскільки останнє охоплює сприймання, елементарний естетичний аналіз, відтворення і власну творчість під впливом *художнього слова*.

Так, у дослідженні Х. Барни [1] художньо-мовленнєвий вид діяльності передбачає цілеспрямоване ознайомлення з широкою палітрою літературної творчості, надає дитині найяскравіші зразки художньої словесності. Аналогічний підхід пропонують Л. Панкратова й А. Щибицька, які застосовують термін «художньо-мовленнєва діяльність», але не обґрунтовують його, обмежуються лише переліком таких видів діяльності, як переказування казок і розповідей, виразне читання віршів і байок, розвиток образного виразного мовлення (і на цій основі – початкових форм словесної творчості) [3].

З іншої сторони, сучасні освітні тенденції до використання синтезу мистецтв передбачають розширення меж художньо-мовленнєвої діяльності завдяки об'єднанню різних видів художньої творчості навколо мовленнєвої діяльності [2, с. 48].

Отже, притаманне вітчизняній освіті інтегративне застосування різних видів художньої діяльності під час виховання дошкільників спонукає до перегляду змісту поняття «художньо-мовленнєва діяльність», що має трактуватися ширше, ніж суто літературне мистецтво, але за його пріоритетної ролі. Одним словом, це художня діяльність, що опосередковується мовленням.

У дослідженні А. Богущ, Н. Гавриш і Т. Котик «художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку» визначається як специфічний вид діяльності, що пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням і впродовж якої використовуються різні



жанри художнього слова[1, с. 45].

Згадані науковці пропонують чотирикомпонентну структуру художньо-мовленнєвої діяльності: 1) сприймання на слух і розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Дослідниками визначено такі види художньо-мовленнєвої діяльності: образотворчо-мовленнєва (вид художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для її духовного збагачення і морального спрямування); музично-мовленнєва (один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний із вербалізацією музичних образів у різних типах висловлювання, які сприймає чи відтворює дитина в різноманітних способах музично-ритмічної активності); літературно-мовленнєва (сприймання, елементарний аналіз літературних творів і словесна творчість під впливом художніх вражень) [5].

У кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності мовленнєва творчість виступає у відповідних різноманітних формах, за рахунок чого відбувається їх взаємодія і взаємозбагачення. Мовлення є стрижнем макродіяльностей, що виникли під впливом художнього слова.

Комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості можуть бути різноманітними: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків), мовленнєвотворча і музична діяльність (добір музичного твору до своєї казки, музичні асоціації з сюжетом, вербалізований рухливий образ), театралізована та мовленнєвотворча діяльність (сюжетоскладання, складання сценаріїв, дитячий фольклор, ігрові діалоги-імпровізації), образотворча й театралізовано-мовленнєва діяльність (створення декорацій, атрибутів, костюмів, що ілюструють вигаданий дітьми сюжет, відбиття вражень від вистави у власних малюнках з наступним коментарем у вигляді зв'язного висловлювання).

Художньо-мовленнєва діяльність є одним із найулюбленіших способів творчого самовираження дошкільників. Вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять.

Незважаючи на різноманітність форм прояву художньої, ігрової та пізнавальної активності дошкільників, є те, що об'єднує всі ці прояви, – це словесна творчість. Вона є природною для дітей дошкільного віку, адже дає змогу самовиражатися, самореалізуватися. У сюжетно-рольовій грі словесна творчість виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності – через вислови-міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання, головна мета яких упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозуміле, проблеми, з якими постійно стикається дитина; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через самопрезентацію й фантазування; і, нарешті, через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також мовні ігри (дражнилки, лічилки, скоромовки, загадки, заклички тощо).

Для виникнення та активізації словесної творчості дітей у художньо-мовленнєвій діяльності слід створити сприятливі умови, – занурити її у світ творчості, оточити необхідними художніми матеріалами, урізноманітнити її художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід. Важливо, щоб дорослі, які оточують дитину, теж виявляли інтерес до художньої діяльності, спрямовували її інтереси та дії.

У кожній групі варто створити книжковий куточок, зону самостійної художньої творчості. У книжковому куточку розмістити книжки, які діти вивчали на заняттях, та ті, що відповідають віковим інтересам і можливостям дітей. Чим молодші діти, тим доцільніше мати кілька примірників однієї чи іншої книги. Асортимент виставлених книжок теж залежить від віку дітей.

Крім книжок, у куточку старших дошкільників зберігаються настільно-друковані ігри за літературними творами, атрибути до сюжетно-рольових ігор «Бібліотека», «Книжкова лікарня», дитяча преса (журнали, газети), альбоми з ілюстраціями до знайомих літературних творів, набори казкових карток тощо.

У регламентованій художньо-мовленнєвій діяльності основними організаційними формами є заняття, свята і розваги художньої спрямованості. Художньо-мовленнєва діяльність також передбачає літературно-музичні вечори, театралізовані вистави, огляд мультиплікаційних фільмів та діафільмів за літературними творами, відвідування художнього музею тощо.

Отже, художньо-мовленнєва діяльність – це діяльність, що виникає під впливом творів мистецтва (літератури, живопису, музики, театру), провідне місце серед яких посідає мистецтво слова; діяльність, що супроводжується образним, виразним мовленням і створює сприятливі умови для фантазування, вигадання, творчої ініціативи, що є основою словесної творчості дошкільника.

#### Список використаних джерел

1. Барна Х. В. Виховання ціннісного ставлення до книги у дітей старшого дошкільного віку : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Х. В. Барна. – Луганськ. – 2014. – 222 с.
2. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Слово, 2014. – 304 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільному віці. Монографія. / Н. В. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь». – 2001. – 218 с.
4. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – Посібник. – К. – 2005. – 128 с.
5. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. – К.: Імекс-ЛТД. – 2014. – 272 с.
6. Іщенко Л. Розвиток мовленнєвої творчості дітей дошкільного віку / Л. Іщенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 41. – С. 139-144.

## ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Гриневиц Оксана Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Керівник Гринькова Н. М. кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

За сучасних умов освіта має виробити нові принципи поведінки особистості та якісно нові моделі відносин між людиною і державою. Сьогоднішнім завданням української освітньої системи є підготовка свідомих й активних громадян, які добре розуміють свої громадянські права та свободи, можуть брати на себе суспільну відповідальність, готові до розв'язання проблем, із якими вони стикаються вже зараз, і тих, які ще тільки постануть після закінчення школи.

Окрім навчання, школа має успішно реалізувати виховні завдання. Ці завдання спрямовано на формування в учнів здатності мати стійку громадянську позицію, виховувати в собі ділові якості, повагу до держави, гордість за свою країну, максимально сприяти реалізації творчих здібностей. Усі ці якості слід виховувати в громадянській культурі.

До висвітлення проблем громадянського суспільства, формування громадянської культури звертаються І. Бех, М. Боришевський, О. Доукина, М. Максименко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Ф. Рудич, К. Чорна, М. Шимановський та інші.

Поняття «громадянська культура» є похідним від більш широкого поняття «культура» (від лат. cultura – обробка, вирощування, виховання, освіта, розвиток і т.п.) і одним з підвидів соціального її різновиду, що синтезує в собі знання, норми і правила поведінки людини в суспільстві, рівень розвитку громадянськості у ньому. На думку С. Гессена, «громадянськість» слід розглядати як частину загальної культури людини, як проміжний її шар, як право, що, по-перше, регулює зовнішні стосунки людей між собою і державою, по-друге, забезпечує обов'язковість правових норм, по-третє, організовує сукупність діяльності даного суспільства [1, с. 4].

Становлення громадянського суспільства в Україні потребує обґрунтування й впровадження нової парадигми виховання. Як зазначено в Концепції громадянського виховання, сьогодні виникає гостра необхідність у визначенні його основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів, що цілеспрямовано й ефективно забезпечували б процес розвитку й формування особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі начала, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною [2, с. 5].

Сьогодні вчителі в своїй роботі керуються настановою В. О. Сухомлинського: «Виховуйте людину і ви виховате громадянина», оскільки розуміють, що виховання громадянина України, озброєння учнів громадянськими знаннями з одночасним подоланням негативних впливів є надзвичайно нагальним і невідкладним завданням сучасної школи і суспільства в цілому. В. О. Сухомлинський розглядав виховання особистості як поступовий процес формування світоглядних переконань у процесі вправлення у суспільно корисних учинках, як розвитку максимально широкою гамою її почуттів і моральних переконань. Хоча педагог високо цінував повчання як виховний прийом, однак необхідно наголосити, що в його трактуванні повчання завжди було емоційно забарвленим, спрямованим на збудження, викликання у дитини чуттєвого руху, відгуку душі. Саме моральну емоційність системи виховання громадянина В. Сухомлинський вважав її провідною, характерною ознакою: «Критерій оцінки наслідків виховання й самовиховання полягає передусім у тому, які громадяни виходять зі школи, що вони утверджують своєю працею і поведінкою, за що й проти чого борються, що люблять і що ненавидять. Життя тисячу раз переконає в тому, що підготовка дитини до отроцтва і юності неможлива без праці, але праця має бути особливою – такою, що матеріалізує найтонші рухи душі... Матеріалізація благородства, моральної краси в праці, у взаємовідносинах між членами колективу – один із найважливіших коренів того дерева, яке ми називаємо громадянськістю. Дуже важливо, щоб цей корінь ішов глибоко в дитинство» [4, с. 400].

Зі вступом дитини до школи вона починає зазнавати цілеспрямованого впливу суспільного виховання, що сприяє розширенню, ускладненню її досвіду в царині громадянських цінностей та дійсних актів їх прояву. Школа має невичерпні можливості для формування громадянської культури завдяки цілеспрямованому ознайомленню учнів з історією українського народу, його культурою, традиціями, звичаями та обрядами, формуванню в них уявлень про державний устрій країни, існуючі в суспільстві норми, правила, громадянські цінності. В шкільному колективі дитина набуває вміння розв'язувати конфлікти ненасильницькими способами, доходити порозуміння з оточуючими за допомогою діалогу, вчиться захищати права людини, зокрема свої права [5, с. 230].

З погляду на це громадянське виховання є могутнім стимулом у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства, формування високої етики міжнаціональних відносин. Про актуальність цієї проблеми свідчить низка державних документів, розроблених науковцями та науково-дослідницькими колективами, серед яких: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція національного виховання, Концепція громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності тощо.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Теоретичні засади формування громадянської культури. Івано-Франківськ: Плай, 2002. С. 42
2. Концепція громадянської освіти в Україні *Педагогічна газета*. 2000. С.4-6.
3. Скульський Р. Національне виховання учнів засобами українського народознавства. Івано-Франківськ, 200. С. 178
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Т. 3. Київ. Рад школа, 1971. С. 283-582
5. Смагіна Т. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. №25. С. 229-231.

## **ІГРИ-ГОЛОВОЛОМКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Давидюк Тетяна Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В умовах розвитку інформаційних технологій найбільш актуальною постає проблема людини, яка вміє міркувати, думати, знаходиться у постійному пошуку, вміє приймати нестандартні рішення, керуючись логікою доведення. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають вимоги до розумового розвитку та виховання підростаючого покоління.

На думку Т. Поніманської, розумове виховання – систематичний, цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання [3, с.172]. Серед завдань розумового виховання, вчена виокремлює, формування умінь і навичок розумової діяльності, яке передбачає у формуванні в дітей певних способів сприймання (вміння спостерігати, розглядати і обстежувати предмети тощо), розвитку пізнавальних процесів (мовлення, мислення, уваги, пам'яті, уваги) [3, с.181]. Виходячи з цього, можна припустити, що одним з ефективних засобів розумового розвитку та виховання дошкільників є ігри-головоломки, які допомагають розвивати пізнавальні процеси та виховувати у дітей пізнавальний інтерес, здатність до дослідницького і творчого пошуку, бажання і вміння вчитися.

Темі гри і її впливу на розумовий розвиток дитини присвячено багато досліджень. Зокрема значення і роль ігор у розумовому розвитку дітей розкрито у дослідженнях Л. Венгера, Л. Виготського, О. Запорожця та ін. Щодо розвивального і виховного потенціалу ігор-головоломок не залишилися байдужими А. Зак, З. Михайлова, Б. Нікітін, А. Столяр та ін.

Ігри-головоломки як один із різновидів інтелектуальних ігор, вирішують досить багато завдань пов'язаних з розумовим розвитком, а саме: розвивають логічне мислення, довільну увагу, творчу увагу, рефлексію у дітей з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей; розвивають у старших дошкільників логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію, абстрагування, виділення і розуміння причинно-наслідкових зв'язків), довільну увагу; викликають у дітей допитливість, бажання і потребу дізнатися нове; виховують навички контролю і самоконтролю в процесі розумової діяльності, інтелектуальну працьовитість.

Використання гри є важливим у всебічному розвитку дітей дошкільного віку, разом з тим, засмучує той факт, що як вихователі, так і батьки недооцінюють роль гри, приділяють недостатньо уваги навчанню дітей за допомогою різноманітних ігор, в тому числі іграм-головоломкам. З огляду на це, дорослим не потрібно забувати про те, що до оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю гра визнається як провідна діяльність дитини (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець), тобто така, у контексті якої ефективніше, ніж в інших видах дитячої діяльності, розвиваються всі психічні процеси, відбувається перехід з одного ступеня розвитку на інший.

Спостерігаючи за тим, яким чином здійснюється розумове виховання старших дошкільників, і яке місце в цьому процесі належить іграм-головоломкам, було з'ясовано, що завдання розумового виховання вирішуються як на заняттях, так і у повсякденному житті. Ігри-головоломки в роботі з дітьми використовуються, однак вони позбавлені системності.

У ході дослідження було проведено анкетування вихователів, метою якого було з'ясувати їхнє ставлення до використання ігор-головоломок в освітньому процесі. Також з метою вивчення рівня розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та діагностики рівня розвитку розумових (мислительних) операцій (аналізу, синтезу, узагальнення) були проведені дослідження із використанням різноманітних методик.

Спостерігаючи за самостійною ігровою діяльністю дітей, було з'ясовано, що інтерес дітей старшого дошкільного віку до ігор-головоломок досить низький. Вони більше надають перевагу сюжетно-рольовим та будівельно-конструкційним іграм.

Формувальний етап експерименту був спрямований на реалізацію запропонованих педагогічних умов, які мали за мету забезпечення розумового виховання дітей старшого дошкільного віку засобами ігор-головоломок.

Для реалізації першої педагогічної умови – обізнаність вихователів з іграми-головоломками та їх роллю у розумовому вихованні був організований семінар-практикум для вихователів на тему «Роль ігор-головоломок у розумовому вихованні дошкільників», метою якого було розкрити інтелектуальний потенціал ігор-головоломок, а також ознайомити їх із сучасною літературою, для збагачення ігрової вихователя іграми-головоломками, дати можливість повправлятися у розв'язанні різних видів головоломок. Було розкрито важливу роль вихователя у забезпечення розвивального потенціалу ігор-головоломок, адже завдяки його натхненній роботі та показу можливого розв'язання цих ігор є важливим моментом при ознайомленні дітей з головоломками і зацікавленні їх цим видом ігор. Також не менш важливою є підтримка дорослих під час виконання дитиною ігрових дій чи розв'язання нею завдань. Як стверджує К. Страшнова, граючи з дітьми, потрібно дотримуватись важливого правила: забути, що ти дорослий і стати для дітей рівноправним партнером у грі. Необхідно вагатись, помилятись, щиро сумувати і радіти зі своїх успіхів. Час від часу нагадувати дітям, що дорослі теж можуть помилятись і вчатись разом з ними [4, с.117].

Для забезпечення другої педагогічної умови – створення ігрового розвивального середовища – було оформлено у групі «Куточок цікавих ігор», в якому було підібрано ігровий матеріал відповідно віку дітей. Всі ігри за своєю структурою є різними, адже мають зовсім інший матеріал, правила гри. Проте їх об'єднує спільна мета – це перш за все розумове виховання дітей старшого дошкільного віку.

Вихованню інтересу дітей до ігор-головоломок (третьої педагогічної умови) сприяло й те, що перед початком проведення ігор, відбувалося знайомство дітей з наборами фігур, які вони містять, показ або розповідь основних

правил гри, таких як: при складанні силуетів використовується весь комплект геометричних фігур; при малюванні фігури в sudoku потрібно враховувати всі інші фігури в рядку; при проходженні лабіринту бути уважними в наступних кроках щоб не потрапити в глухий кут і т. д. Взагалі ігрову діяльність дітей можна організувати по-різному, як колективно так і індивідуально. Також гри можуть бути лише частиною заняття в цілому або ж проводитися як самостійна ігрова діяльність дітей чи спільна робота дошкільників з вихователем. З метою забезпечення умов для розвитку дитячої уяви, нешаблонного мислення, самостійності, можна використовувати прийоми непрямого впливу, що стимулюють ініціативу та творчість дітей.

З метою забезпечення четвертої педагогічної умови (систематичної цілеспрямованої роботи з використання ігор-головоломок як засобу розумового виховання старших дошкільників) було створено відповідну систему ознайомлення з ними та використання у навчально-виховному процесі. Були виділені такі ігри-головоломки для дітей дошкільного віку, як набір геометричних фігур «Танграм», «Піфагор», «Монгольська гра», змійку «Рубіка», лабіринти, комп'ютерні головоломки – пазли, головоломки з сірниками, дитячі ребуси, sudoku, а також багато інших. Кожна з них виготовлена з різного матеріалу, адже деякі з них мають об'ємні, а деякі плоскі варіанти, або взагалі і ті і інші. Це в свою чергу розвиває у дітей не лише дрібну моторику рук, але й зорове і сенсорне сприймання. Для розвитку розумової діяльності дітям можна пропонувати планувати хід пошукових дій: «Розкажи, як будеш складати фігуру чи як будеш прокладати правильний шлях, яким буде твій наступний крок і т. д.». Діти повинні в цьому випадку міркувати, доводити, спростовувати. Надалі вони зможуть складати зображення за власним задумом, прораховувати 2-3 кроки вперед. В іграх на проходження лабіринтів, складання головоломок з сірників, розгадування ребусів можна робити спеціальні умови для тренування здатності самостійно творчо вирішувати цікаві нескладні завдання. Перед початком гри буде доречно ознайомлювати з елементами ігор, проводити так звані зацікавлюючі бесіди для активізації їх перед грою. Така попередня робота сприятиме, у першу чергу, позитивному налаштуванню дитини на гру в цілому, а також виникненню інтересу дитини до розумової діяльності.

Крім цього були проведені заняття з різних розділів програми із використанням тих чи інших ігор-головоломок. Наприклад, заняття «На допомогу Фіксикам», пізнавального характеру, спрямоване на ознайомлення з різними іграми-головололками.

На думку З. Михайлової, ігри-головоломки розвивають у дітей уміння грати за правилами і виконувати інструкції, наочно-образне мислення, увагу, розуміння кольору, величини і форми, сприйняття, комбінаторні здібності тощо [2, с.22].

Правильно організовані ігри-головоломки можуть принести дітям емоційну насолоду, почуття радості, задоволення від розумового напруження та подолання труднощів. Адже вони є невід'ємною частиною навчання для дітей.

А. Гуммер справедливо зауважує, що допомагати дитині вчитися – це одне, а змушувати її вчитися – зовсім інше. Діти, яких змушували вчитися мало не з пелюшок, анітрохи не успішніше однолітків, які володіли певною свободою. Найкраще навчання для малюків – це звичайні дитячі ігри, точніше ігри-головоломки. У них вигострюються навички прийняття рішень, концентрації уваги і соціалізації, розвиваються творчі здібності. Характерний для нашого часу високий рівень проблем тривожності і психічних порушень у дітей, можливо, спровокований тиском на малюків, позбавлених можливості і права грати. У спонтанній грі діти освоюють і таке важливе вміння, як самостійне мислення. Зробивши гру невід'ємною частиною розвитку дитини, її власна цікавість стане для неї найкращим учителем [1, с.10].

Після виконаної роботи, щодо підвищення рівня розумової активності старших дошкільників, був проведений завершальний етап дослідження, який підтвердив ефективність проведеного нами експерименту.

Отже, за результатами дослідження можна дійти висновку, що вихователі дещо недооцінюють роль ігор-головоломок у розумовому вихованні дошкільників. Для забезпечення ефективності роботи вихователів та формування адекватних, відповідних віковим нормам елементів розумового розвитку у дітей дошкільного віку необхідно дотримуватись зазначених вище педагогічних умов. Організуючи ігри дошкільників, потрібно пам'ятати, що інтелектуальна гра займає особливе місце у розвитку дитини. Це є перша розумова праця дитини, одночасно джерело приємної розваги і навчання, гімнастика розуму та самовдосконалення. Ігри-головоломки зміцнюють волю і є одним із найдієвіших засобів активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

- Гуммер А. Развитие ребенка с помощью игр. От рождения до 5 лет / пер. Наталья Кияченко; ред. Наталья Нарциссова; рук. проекта И. Серёгина. М., 2016. 208с.
- Михайлова З.А. Логико-математическое развитие детей дошкольного возраста. *Дошкольная педагогика*. 2014. № 4. С.22-24.
- Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник. 4-те вид., переробл. – Київ: ВЦ «Академія», 2018. 408с. (Серія «Альма-матер»).
- Страшнова Е. Игра и дошкольник: (игра как ведущий вид деятельности ребёнка дошкольного возраста, удовлетворяющий его основные потребности, прежде всего в самостоятельной деятельности и активном участии в жизни взрослых). *Дошкольное воспитание*. 2009. №11. С. 115-118.

#### ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Давидюк Ірина Андріївна, здобувач вищої освіти  
науковий керівник: к.ф.н., доцент Степанова О.І.

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасні системи освіти багатьох країн орієнтуються на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Зміни освітнього простору в Україні також зазнає істотних змін, пов'язаних із суспільно-політичним життям. Реформи відбуваються в усіх ланках освіти, зокрема, в дошкільній. Основна мета освіти – виховання гармонійної, всебічно розвинутої особистості [2]. Необхідною умовою розв'язання завдань розумового, естетичного та морального виховання дітей у максимально сенситивний період розвитку є повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці. Серед провідних засобів реалізації поставлених завдань слід виділити збагачення, активізацію й уточнення лексичного запасу дитини. Кінцевим результатом такого навчання в дошкільному закладі є формування культури мовлення і спілкування дітей.

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини. Під впливом мовленнєвого дефекту часто виникає низка вторинних відхилень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому [5, с.112]. Специфіка ЗНМ полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. Найістотніші вади виявляються під час засвоєння й застосування дітьми лексики та граматики рідної мови на практичному рівні. В їхніх висловлюваннях спостерігається недосконалість змістових та формальних характеристик мовлення. Учені Н. Гаврилова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Тищенко, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та інші звертають увагу на те, що в дітей із загальним недорозвиненням мовлення сюжети бідні й неоригінальні, порушено структуру повідомлення, спостерігається обмеженість у використанні стилістичних засобів. У науково-методичній літературі існує кілька тлумачень образного мовлення і образності як якості мовлення (М. Пентилюк, Ю. Руденко та інші). Найдоцільнішим вважаємо наступне: образне мовлення – це мовлення, що характеризується яскравістю, багатством мовних засобів виразності. До лексичних засобів образності належать тропи (епітети, порівняння, метафори, метонімії, синекдоха, гіпербола, уособлення), синоніми, антоніми, емоційно-оцінна лексика, фразеологізми, образні порівняння [1, с.27].

Порівняно з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком у більшості старших дошкільників із III рівнем загального недорозвинення мовлення не сформовані навички використання та розуміння образної лексики. Діти не розуміють і не користуються лексико-семантичними засобами образності: словами з переносним значенням, багатозначними словами, синонімами, епітетами, метафорами, порівняннями; у розвитку синтаксичних засобів спостерігаються порушення розуміння та труднощі використання малих форм народної творчості (прислів'їв, приказок, загадок, фразеологізмів тощо). У дітей із порушеним мовленнєвим розвитком конкретність мислення обмежує можливості розуміння змісту метафоричного виразу. Сприймаючи переносне значення слова, діти звужують його зміст (О. Белобородова, Т. Захарова, Е. Карпушкіна, Т. Песькішева, Л. Спірова, Т. Філічева, Л. Халілова, М. Шеремет та інші). Образне мовлення дітей III рівня ЗНМ може слугувати засобом спілкування лише в певних умовах, що вимагають постійної допомоги і спонукання у формі додаткових запитань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень з боку логопеда, вихователя, батьків [4, с. 18].

При розумінні значення фразеологізмів діти допускають ряд помилок, обумовлених специфікою дитячого мислення. Для дітей із ЗНМ характерна недостатність образних засобів презентації оточуючого, недосконалість способів їх розгортання в систему зовнішніх і внутрішніх дій, труднощі засвоєння парадигматичних класів абстрактних значень. Сприйняття образних засобів дітьми відображає хід пізнавальної діяльності людини: виявлення в навколишньому світі схожих речей, процесів, перенесення значення за схожістю з одного явища на інше; вираз емоцій, оцінки, суб'єктивного погляду на світ [3, с. 114].

З метою вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення ми використовували методику Н. Ільїної «Методика вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку». Ця методика включала чотири блоки, кожен з яких мав шість завдань. Обстеження проводилося за принципом співробітництва дитини і експериментатора. Завдання мали не лише діагностичний, але і навчально-розвивальний характер. Такий стиль проведення констатувального експерименту обумовлений положенням Стосовно нашого дослідження це визначається у фіксуванні наявного рівня розвитку образного мовлення і визначенні потенційних можливостей дошкільників із ЗНМ (встановлення «зони найближчого розвитку»). За результатами виконання дітьми завдань було умовно виділено 4 рівні: високий, достатній, середній, низький. Високого рівня розвитку експресивного мовлення не було зафіксовано. На достатньому рівні було 7% дітей експериментальної і 9% контрольної груп. Незначна кількість – 19% дітей експериментальної і 22% – контрольної груп перебували на низькому рівні розвитку експресивного мовлення. У переважній більшості дітей (74% – експериментальної і 69% контрольної груп) було зафіксовано середній рівень розвитку експресивного мовлення. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив недостатній рівень розвитку експресивного мовлення дітей старшого дошкільного віку (як на рівні розуміння, так і використання в мовленні тропів).

Метою формувального експериментального навчання було розробити теоретично обґрунтовані й експериментально перевірити методику формування образного мовлення дітей із ЗНМ, визначити педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи з формування образного мовлення в дітей із ЗНМ. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту здійснювався порівняно з результатами констатувального етапу дослідження та результатами експериментальної (ЕГ – 20 осіб) і контрольної (КГ – 20 осіб) групи дітей. Контрольні завдання були розроблені аналогічно до завдань констатувального експерименту, але із застосуванням іншого мовленнєвого матеріалу. Результати проведеної експериментальної роботи з формування образного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ показали, що в умовах цілеспрямованого систематичного і послідовного навчання діти цієї категорії здатні істотно підвищити рівень розвитку досліджуваної якості. Корекційна логопедична робота з формування образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ передбачала такі напрями, які реалізувалися в рамках кожної лексичної теми: а) корекція

розвитку антонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання антонімів; корекція розвитку синонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання синонімів; в) формування явищ полісемії, а саме: розуміння та вживання багатозначних слів; г) формування інших засобів образності (тропів, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів, образних порівнянь).

На заняттях з метою формування образного мовлення використовувалися такі методи навчання: словесні (читання та розповідання літературних творів, переказ, бесіди, пояснення, розповіді та описи з опорою чи без опори на наочний матеріал, показ мовленнєвого зразка тощо), наочні (показ предметів, іграшок, картин, розглядання ілюстрацій тощо), практичні (репродуктивні: складання словосполучень і речень за зразком, перетворення деформованих речень, запам'ятовування образних слів і виразів; продуктивні: творчі розповіді з використанням образних слів і виразів, складання речень за предметними картинками чи за уявленнями з використанням образних слів і виразів). До найважливіших методів і прийомів формування та розвитку образного мовлення, на нашу думку, належать такі: лексичні та ігрові вправи (добір епітетів до предмета, відгадування об'єкта за поданою характеристикою, добір слів, що визначають дії, назви предметів тощо), дидактичні розповіді, вправи, прийом відшукування у тексті потрібних висловів і їх аналіз, добір до фразеологічного виразу синонімів, художній аналіз прислів'їв та приказок. Якісний аналіз виконання завдань показав, що діти ЕГ виявили здатність: порівнювати предмети, їх дії та ознаки, диференціювати пряме і переносне значення слів, розуміти і пояснювати значення образних мовних засобів, виявляти прихований зміст образних виразів, складати словосполучення, речення, невеликі тексти з використанням засобів вторинної образної номінації. У мовленнєвій діяльності діти ЕГ виявили тенденцію до самостійного виразного інтонування, тобто до свідомого відбору голосових засобів для виділення в мовленнєвому потоці образних засобів. Це є об'єктивним доказом того, що у старших дошкільників утворилися зв'язки, які правильно відображають взаємодію значень слів. Діти ЕГ стали продуктивніше використовувати допомогу, що вказує на розширення «зони найближчого розвитку». Якісний аналіз помилок в експериментальній групі вказує на їх менш грубий характер, що свідчить про позитивну динаміку не лише в розвитку образного мовлення, але і мовлення та мислення взагалі. Отже, аналіз результатів формувального етапу дослідження дав змогу виявити динаміку рівнів сформованості образного мовлення та зробити висновок про ефективність запропонованої корекційно-розвивальної методики, як такої, що може бути доцільно використано в організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах для дітей з вадами мовлення.

З метою виявлення статистичної значущості та достовірності показників сформованості образного мовлення в дітей із ЗНМ ми порівняли результати виконання завдань формувального етапу дослідження ЕГ і КГ. Згідно з результатами перевірки статистичної значущості виявлено відсутність істотних зрушень у рівнях сформованості образного мовлення в дітей КГ на початку та після проведення формувального етапу дослідження. Таким чином, без впровадження спеціальної системи заходів із формування образного мовлення розвиток цього процесу відбувається лише незначною мірою та зі значними недоліками. Результати формувального експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-формувальної роботи за представленою методикою у дітей із ЗНМ підвищується рівень розвитку образного мовлення. За результатами дослідження було встановлено послідовні стадії формування образного мовлення, а саме: 1) відбір лексики з художніх творів та її угруповання за словниками- мінімумами; 2) пояснення номінативного значення дібраної лексики і усвідомлення дітьми ролі образних засобів в текстах художніх творів; 3) ознайомлення дошкільників з дитячими художніми творами (казками, оповіданнями), їхній змістовий аналіз; 4) збагачення словника дітей образним і засобами в мовленнєвих ситуаціях; 5) самостійне продукування образного мовлення з опорою на наочність; 6) закріплення набутих навичок у процесі використання творчих завдань (літературні вікторини, творчі розповіді, ігри – драматизації, інсценування).

У процесі дослідження було визначено тенденції засвоєння образного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами художніх творів: 1) ефективність засвоєння образних засобів мовлення залежить від рівня розуміння дітьми номінативного значення лексики художніх текстів; 2) темпи формування образного мовлення обумовлюються рівнем мовного розвитку в дошкільників; 3) темпи активізації формування образного мовлення у дітей залежать від змістового насичення мовленнєвих вправ, ігрових ситуацій, лінгвістичних казок, запропонованих дітям; 4) міцність засвоєння образного мовлення обумовлюється її систематичним використанням у різних видах діяльності дітей.

Отже, проведений експеримент щодо формування образного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення підтвердив ефективність запропонованої методики, доцільність системи завдань і вправ.

#### Список використаних джерел

- 1.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Львів.: Світ, 1990. – 232 с.
- 2.Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
- 3.Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н.В.Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
- 4.Марченко І.С. Навчання дошкільників із порушенням мовлення розповіді за картинками / І.С. Марченко // Корекційна педагогіка, – 2008. – № 2. – С. 18-23.
- 5.Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю.В. Рібцун. – Харків: Вид. група «Основа», 2013. – 238 с.

#### ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Данчук О.І., здобувач вищої освіти

**Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Освіта виступає рушійною силою системних перетворень і розвитку суспільства. Формування знаннєвої сфери та компетентностей є надзвичайно важливими складовими розвитку дитини, серед яких ключовою компетенцією виступає комунікативна. Мова забезпечує тонку адаптацію людини з оточуючим середовищем, у зв'язку з чим порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки. Повноцінне оволодіння мовою є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних і загальнолюдських цінностей [4].

Проблема розвитку мовлення дітей сьогодні досить актуальна, бо саме однією з найважливіших потреб людини є потреба в обміні інформацією.

За допомогою мовлення люди обмінюються думками, передають свій настрій, почуття, досвід тощо. Але для того, щоб здійснити мовне повідомлення, необхідна наявність спільних, однакових засобів та правил передачі думок. Усе це забезпечується завдяки мові [2, с. 291].

Діалогічне мовлення являє собою безпосереднє спілкування двох або більше осіб (бесіда, розмова тощо). Діалогічне мовлення не вимагає спеціальної підготовки з боку людини, є ситуативним, провадиться при емоційно-експресивному контакті в умовах взаємного сприйняття. Воно завжди супроводжується невербальними способами передавання інформації.

Діалогічне мовлення є основною формою спілкування дітей дошкільного віку. У дошкільників необхідно розвивати в першу чергу ті комунікативно-мовленнєві вміння, які не формуються без впливу дорослого. Важливо вчити дитину вести діалог, розвивати вміння слухати та розуміти звернене до неї мовлення, вступати в розмову та підтримувати її, відповідати на запитання та запитувати самій, пояснювати, користуватися різноманітними мовними засобами, поводити себе з урахуванням ситуації спілкування [2, с. 304].

Діалог є природним середовищем розвитку особистості. У розвинених формах діалог – не просто побутова ситуативна розмова; це багате думками свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування. Найбільш соціально значущою для дошкільників є діалогічна форма спілкування [3, с. 127].

Проблема розвитку мовлення дітей є досить поширеною, бо саме однією з найважливіших потреб людини є потреба в обміні інформацією.

Емоційне неблагополуччя блокує талант дитини, порушує ефективність її спілкування й сумісність з іншими людьми, може привести до неврозів, дезадаптації в навколишньому світі.

Для дослідження особливостей діалогічного мовлення гіперактивних дітей-логопатів ми використовували методики Денисова О.І. «Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку» [1, с. 17].

У процесі спостереження приділяли увагу характеру спілкування, ініціативності, вмінню вступати в діалог, підтримувати та вести його, слухати співрозмовника, розуміти та чітко висловлювати свої думки.

Надалі ми з'ясували особливості мовленнєвого спілкування, навички ініціативності дітей в ігрових ситуаціях. Для цього були запропоновані такі ігрові завдання.

Завдання 1. «Дитячий садочок».

Пропонуємо дитині уявити, що до дитячого садочка прийшла нова дитина і її потрібно познайомити із групою кімнатою, із туалетною кімнатою, із спальною кімнатою. Розповісти призначення кожного приміщення.

Ролі: новенька дитина – дорослий; роль дитини, яка знайомить із приміщенням – обстежувана дитина.

Завдання 2. «Що ти скажеш?»

Дитині описують відповідну мовленнєву ситуацію і пропонують уявити, що це сталося з нею.

Наприклад: «Ти приїхав одного вихідного дня до бабусі і вийшов на вулицю погратися. Там гралися у цікаву рухливу гру незнайомі діти. Тобі теж захотілося погратися з ними. Що ти скажеш?»

Ролі: дорослий – діти, які граються; дитина яка хоче погратися – обстежувана дитина.

Завдання 3. «Загублена іграшка».

Педагог пропонує дитині знайти іграшку серед інших, пропонуючи свою допомогу. Дитина повинна ставити запитання, які стосуються місця де захована іграшка та як вона виглядає. Педагог відповідає на запитання дитини, скеровуючи напрямок руху дитини. Підійшовши до іграшок дитина повинна знову ставити запитання. Наприклад:

Дитина: – Це м'яка іграшка? Педагог: – Ні. Дитина: – Це вид транспорту? Педагог: – Так. Дитина: – Це літак?

Педагог: – Так.

Результати дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дитини дозволять виявити його проблемні сторони і відповідно до цього конструювати індивідуальну програму комунікативного розвитку.

У психолого-педагогічному експерименті брали участь 20 дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

З метою вивчення особливостей діалогічного мовлення гіперактивних дітей-логопатів ми на першому етапі провели спостереження за довільним спілкуванням дітей результати дослідження показали, що: в експериментальній групі високого рівня не виявлено (0%); 1 дитина, тобто 10% має достатній рівень; 5 дітей (50%) займають середній рівень; 4 дітей, а саме 40% мають низький рівень.

У контрольній групі високого рівня теж не виявлено (0%); 1 дитина (10%) становить достатній рівень; 7 дітей займають позицію середнього рівня (70%); у 3 дітей виявився низький рівень (30%).

На наступному етапі нашого дослідження ми використали методику на визначення рівня мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях. Методика показала нам, що: в експериментальній групі високого рівня мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях не виявлено (0%); 1 дитини, тобто 10% має достатній рівень; у 3 дітей, тобто 30% виявлено середній рівень; 6 дітей – 60% мають низький рівень мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях.

У контрольній групі: високий рівень становить 0%; достатній – 2 дітей (20%); 2 дітей – середній рівень (20%); 6 дітей, тобто 60% займають низький рівень.

Таким чином, ми отримали такі результати констатувального етапу: в експериментальній (50%) і контрольній групі (70%) більшість таких дітей мають середній рівень довольного спілкування. Вони слухають та розуміють мову, підтримують бесіду, частіше з ініціативи інших, вміння використовувати форми мовного етикету нестиїке, не завжди чітко висловлюють свої думки.

Низький рівень мовленнєвого спілкування іноді простежується в ігрових ситуаціях: експериментальна і контрольна групи становлять 60%. Такі діти не розуміють виконання поставлених перед ними завдань, не можуть самостійно і навіть за зразком виконати їх, вся гра організовується педагогом.

Діти, обрані для експериментальної роботи, навчалися за експериментальною корекційно-розвивальною програмою з розвитку комунікативних вмінь та формування навичок позитивного спілкування.

Мета програми: розвиток комунікативних навичок спілкування; навчання комунікативної та невербальної поведінки (за допомогою міміки, жестів передавати емоційний стан); сприяти створенню у дошкільнят позитивного емоційного настрою; формувати вміння звільнитися від напруження, скутості; виховання співчутливості, доброзичливості, взаємодопомоги та інших позитивних рис характеру.

Завдання корекційно-розвивальної програми:

- забезпечити успішну адаптацію дітей в групі;
- розвивати вміння розуміти власний емоційний стан та емоційний стан оточуючих;
- розвивати позитивне ставлення дітей до однолітків, дружні стосунки між ними;
- розвивати вміння адекватно реагувати на різні життєві ситуації;
- виховувати бажання допомогти, підтримати, поспівчувати, порадіти за іншого;
- сприяти розвитку творчих здібностей;
- розвивати допитливість, спостережливість.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи, ми постаралися на контрольному етапі експерименту виявити динаміку розвитку діалогічного мовлення гіперактивних дітей-логопатів. Тому повторно ми обстежили дошкільників за допомогою методик Денисова О.І. визначення рівня сформованості мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях і стану довольного спілкування.

Ми отримали позитивні результати в експериментальній групі: до проведення корекційної роботи у групі була одна дитина із достатнім рівнем мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях (10%) і досягла високого рівня (10%) після проведення занять; також і зросла кількість дітей на достатньому рівні, якщо до проведення цю позицію займала 1 дитина (10%), то зараз – 3 дітей – це 30%; середнього рівня досягли 5 дітей (50%), до проведення було 3 дітей (30%); на низькому рівні залишилась 1 дитина (10%), до проведення занять на низькому рівні було 6 дітей (60%).

Таким чином, ми маємо кращі результати, ніж до проведення формуального етапу. В порівнянні з контрольною групою, у експериментальній після формуального етапу високий і достатній рівень зросли на 10%, середній – на 30%, а низький рівень знизився на 50%.

Також покращився стан довольного спілкування в експериментальній групі: до проведення корекційної роботи у групі була одна дитина із достатнім рівнем довольного спілкування (10%) і досягла високого рівня (10%) після проведення занять; також і зросла кількість дітей на достатньому рівні, якщо до проведення цю позицію займала 1 дитина (10%), то зараз – 5 дітей – це 50%; середнього рівня досягли 4 дітей (40%), до проведення було 5 дітей (50%); на низькому рівні дітей не виявлено (0%), до проведення занять на низькому рівні було 4 дітей (40%).

Таким чином, ми маємо кращі результати, ніж до проведення формуального етапу. В порівнянні з контрольною групою, у експериментальній після формуального етапу високий рівень зріс на 10%, достатній рівень підвищився на 30%, середній – на 20%, а низький рівень знизився на 60%.

Оволодіння зв'язною діалогічною мовою – одне з головних завдань мовного розвитку дитини з вадами мови. Її успішне вирішення залежить від багатьох умов (мовленнєвого середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, індивідуальних особливостей особистості, пізнавальної активності дитини тощо), які необхідно врахувати в процесі цілеспрямованого мовленнєвого виховання.

#### Список використаних джерел

- Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку / О. І. Денисенко. – Черкаси: ЧОІПОПП ЧОР, 2012. – 32с.
- Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2009. – 576 с.
- Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст]: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О.П. Цигипало – Київ: «Центр учбової літератури», 2013. – 295 с.
- Raining of future speech therapists to work with children of preschool age with special needs on the basis of humanistic ideas of tolerance / Galyna Kosarieva, Tetyana Pavlyuk, Nataliya Fedorova // Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Part II. Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o, 2019. – p. 357-371.

#### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Димарчук Людмила Володимирівна, здобувач вищої освіти*



*Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університету, Рівне, Україна.*

Оновлення змісту освіти в XXI ст. вимагає розв'язання складної проблеми: як перетворити велетенський масив знань, накопичений людством у процесі свого суспільно-історичного розвитку, на індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже сучасний світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між дитиною і знаннями, стає все складнішим. А отже, розв'язання головного завдання, яке визначає Базовий компонент дошкільної освіти [1] – розвиток цілісної, гармонійно розвиненої, життєвокомпетентної особистості – ставить на порядок денний питання формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння орієнтуватися в розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати власну пізнавальну діяльність. Це і є ті внутрішні передумови, які забезпечують легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність до її творчого використання в житті.

Питання, як зацікавити дитину, а не дати знання в готовому вигляді – завжди було метою дидактики й теорії виховання. Це завдання вирішувалося педагогами всіх епох. Надзвичайно важливим воно залишається і в нашій епоху. Адже саме інтерес дає людині шанс залишитись неповторною індивідуальністю, йти своїм шляхом у житті, творчо самоутверджуватись, ініціативно працювати. Через пізнання предмета інтересу, зрештою, відбувається розвиток особистості.

Пізнавальний інтерес є предметом багатьох досліджень у галузі вікової та педагогічної психології, педагогіки та методик навчання дітей різного віку. Варто сказати, що пізнавальний інтерес розглядається не як самостійна наукова проблема, а як частина ширшого предмета вивчення. Пізнавальний інтерес є важливим мотивом самостійної пізнавальної діяльності людини, при чому не лише пізнавальної. Про це наголошується у багатьох як психологічних (М. Алексеева, Н. Добринін), так і педагогічних та методичних дослідженнях (В. Бондаревський [2], Т. Куликова [5], Л. Назарець, Г. Щукіна та ін.). У роботах багатьох психологів (В. Мясіщева, В. Іванова, А. Ковальова, Н. Морозової) інтерес, у тому числі пізнавальний, розглядається як важливий чинник, що обумовлює особливе емоційно-пізнавальне ставлення людини до оточуючого світу, тобто виступає якістю особистості, яка характеризується пізнавальною спрямованістю [3]. Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов'язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості й основи успішної діяльності.

Весь багатівіковий досвід минулих років дає можливість стверджувати, що пізнавальний інтерес у навчанні є важливим і сприятливим фактором його побудови. Сучасна дидактика, спираючись на нові досягнення педагогіки та психології, бачить в пізнавальній активності ще більше можливостей і для навчання, і для розвитку, і для формування дитини в цілому. Пізнавальний інтерес є могутнім засобом успішного навчання і виховання, необхідною умовою досягнення позитивних результатів. Виховання в дітей пізнавального інтересу до вивчення будь-якого предмету – одне з важливих питань, що стоїть перед людиною, яка навчає.

В пізнавальному інтересі можна виділити ряд значних для навчання та розвитку моментів. В ньому розкривається єдність об'єктивної та суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності. Будь-які навчальні завдання мають цікаві особливості, які містяться в нових фактах, невідомих явищах, у зв'язках і закономірностях, які змушують по-новому дивитися на світ. Всі об'єктивно цікаві явища оточуючого світу укладені і узагальнені в знаннях, знаходять своє відображення у пізнавальному інтересі тільки тоді, коли мають для дитини певну значущість.

Іншою важливою стороною цінності пізнавального інтересу для процесу навчання є те, що в ньому найкраще проявляється закономірність переходу зовнішнього у внутрішнє, що складає суть розвивального навчання. Саме пізнавальний інтерес є тим фактором, за допомогою якого можна перевірити та відчутти вплив усіх затрачених у навчальному процесі засобів. Дізнатися, що дітей хвилювало, а що залишило байдужим, за тим, як виконувалися поставлені завдання, які особисті сили були застосовані для виконаної роботи, за інтелектуальним та емоційним настроєм дитини можна говорити про можливість позитивного впливу на них навчального процесу [4].

Навчання сприятливе для розвитку пізнавального інтересу в тому разі, якщо дитина переживає радість від процесу діяльності та отриманого результату. Для формування пізнавального інтересу в дитини необхідно, насамперед, викликати позитивні емоції. Для цього потрібно спеціально створити ситуацію успіху, котра є, як вказують Т. Куликова [5] та Л. Назарець, одним з основних методів розвитку пізнавального інтересу в ході навчання. Таким чином зрозуміло, що пізнавальний інтерес є важливим фактором навчального процесу, тому виявлення пізнавальних інтересів дітей потребує особливої уваги вихователів та батьків.

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування пізнавальних інтересів дало підстави розглядати інтерес як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до людей, предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення; як прояв емоційної та мислительної активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структуру, що складається з домінуючих потреб, як ставлення людини до світу. Таким чином, психологічне поняття інтересу характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення й життєдіяльності особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зрозуміти, що суть і завдання логіко-математичного розвитку достатньо обґрунтовані в сучасній науці. Цю проблему досліджували педагоги впродовж тривалого часу. Значний внесок у розвиток даної проблематики внесли такі вчені, як Є. Тихеева, Г. Леушина, Ф. Блехер, К. Щербакова, О. Грибанова та ін.

Формування у дітей логіко-математичної компетентності неможливе без розвитку у них інтересу до математики, який виявляється в допитливості, активності під час виконання завдань, прояві позитивних емоцій на математичних заняттях, а також в самостійності виконання завдання.

Формування інтересу до математики у старших дошкільників успішно відбувається у різних видах діяльності, які у педагогічному процесі використовуються у якості засобів виховання. Одним із таких засобів є технологія проблемного навчання, яка є досить популярною на даному етапі розвитку дошкільної дидактики.

Теоретичний аналіз дозволяє припустити, що для того, щоб процес формування пізнавального інтересу був ефективним, потрібно створити відповідні умови. До таких умов належить забезпечення дитині можливостей проявити розумову самостійність та ініціативність, використання активних методів навчання, проблемних запитань, ситуацій та завдань. Ведення навчального процесу повинне відбуватися на високому, але посиленому рівні труднощів. Процес формування пізнавального інтересу має бути насиченим різноманітним навчальним матеріалом та прийомами навчальної роботи.

Ці умови забезпечуються у проблемному навчанні, суть якого полягає у тому, що дітям не повідомляють готових знань, а пропонують способи діяльності для пошуку таких знань. Вихователь створює проблемну ситуацію, розв'язати яку за допомогою наявних знань, умінь, в тому числі й пізнавальних, дитина не може. Для вирішення такого завдання дитина повинна «переворухити» свій досвід, встановити в ньому інші зв'язки, оволодіти новими знаннями та вміннями, щоб, пояснити те чи інше проблемне запитання. Найефективнішою формою навчання є заняття, тому саме під час їх проведення необхідно створювати проблемні ситуації, які будуть цікавими для дітей дошкільного віку.

Для дослідження проблеми формування інтересу до математики у дітей молодшого дошкільного віку було проведено експериментальне дослідження у закладі дошкільної освіти. До експериментальної роботи було залучено 30 вихованців дитячого садка, з них 15 дошкільників склали експериментальну групу та 15 – контрольну. На констатувальному етапі досліджувалися особливості проведення логіко-математичних занять у роботі дитячого закладу. Конкретні емпіричні відомості було отримано з аналізу планів роботи вихователів молодших груп з початку навчального року, спостережень за проведенням занять з формування елементарних математичних уявлень дошкільників та щоденної роботи з логіко-математичного розвитку вихованців. Із аналізу конспектів занять видно, що вихователі проводять з дітьми інтегровані заняття логіко-математичного спрямування. Також передбачені індивідуально-групові та групові логіко-математичні заняття. Під час самостійної діяльності використовуються дидактичні ігри логіко-математичного спрямування.

Для визначення рівня сформованості у дітей 3-4 років пізнавального інтересу до математики використано низку методик, зокрема, завдання «Шашки», «Допоможи Незнайкові», «Відгадай». Відповідно до критеріїв було визначено три рівні пізнавального інтересу до математики: високий, середній та низький. За результатами проведених методик було встановлено, що більшість дітей молодшого дошкільного віку має низький рівень пізнавального інтересу до математики. Спостерігаючи за поведінкою дошкільників під час виконання завдань та надавши дітям можливість вибору привабливої для них пізнавальної діяльності, ми переконалися, що незначна кількість вихованців експериментальної та контрольної підгруп мають високий рівень пізнавального інтересу до математики.

На формувальному етапі дослідження відбувся відбір змісту математичного аналізу, який можна використовувати в роботі з дітьми експериментальної групи. Також було підібрано кілька дидактичних ігор та завдань з теми «Геометричні фігури». Результати контрольного дослідження показали, що рівень пізнавального інтересу до математики збільшився до середнього. Це вказує на ефективність проведених форм роботи для формування пізнавального інтересу до математики.

Таким чином, значення пізнавального інтересу в житті дитини важко переоцінити. Інтерес виступає як самий енергійний активатор, стимулятор діяльності, реальних дій та життєдіяльності загалом. Вибіркова направленість пізнавального інтересу на предмети та явища навколишнього світу підносить пізнання, особливо виділяючи з нього те, що лежить в сфері духовних потреб індивіда. Наявність в дитини стійких пізнавальних інтересів забезпечує систематичну ефективну діяльність при оволодінні знаннями.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). / Науковий редактор А. М. Богущ. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Бондаревський В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребностям к самообразованию: книга для учителя / В. Б. Бондаревський – М: Просвещение. 1985. – 124 с.
3. Горобаха Н. М. Реалізація ідей Л. С. Виготського у розвиваючому навчанні дітей дошкільного віку (на прикладі використання дослідницького методу) / Н.М. Горобаха // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ. – Випуск 36. – Рівне, 2007. – С. 15-20.
4. Ілляш С. Педагогічні умови формування пізнавального інтересу до навчання в учнів початкових класів / С. Ілляш // Молодь і ринок. – 2012. – № 6. – с. 81-84.
5. Куликова Т. Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 40-45.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ

Дідушок Вікторія Олексіївна, здобувач вищої освіти  
**Бісовецька Л.А., кандидат філологічних наук, доцент**  
 Рівненський державний гуманітарний університет

Метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності, шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. На комунікативну спрямованість уроків рідної мови вказують А. Й. Багмут, Л. О. Варзацька, Н. А. Гац, В. Т. Горбачук, Д. М. Кравчук, Т. Ф. Потоцька, Т. Г. Рамзаєва, М. В. Сокирко, Г. О. Фомічова, О. Н. Хорошковська, Г. Т. Шелехова та ін. Проте в центрі досліджень (А. П. Канищенко, Н. І. Лазаренко, Т. М. Сокольницька, Л. Б. Попова, І. Л. Холковська, І. О. Шаповалова та ін.) знаходилися переважно повнозначні частини мови, тоді як у мовленні школярів активно вживаються службові слова: прийменники, сполучники, частки, виражаючи різноманітні відношення між предметами, надаючи висловлюванням відповідних виразально-експресивних відтінків.

Помітний внесок у дослідження семантичних і граматичних функцій та семантико-стилістичних властивостей службових частин мови зробили О. К. Безпояско, І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, І. К. Кучеренко, В. М. Русанівський, О. П. Суник та ін. Вчені вказували на надзвичайну різноманітність службових частин мови за семантикою і граматичними функціями та властивостями, їх активну участь у формуванні різноаспектних висловлювань. Переважними більшість мовознавців відзначає семантичну, морфологічну та синтаксичну специфіку службових слів. Головною визнається їх синтаксична своєрідність і синтаксична та комунікативна функції.

Службові частини мови, зокрема прийменники і сполучники, є засобами вираження синтаксичних відношень між повнозначними словами і конкретизують своє значення у відповідних синтаксичних конструкціях. Сполучники поєднують синтаксичні елементи (однорідні члени речення або частини складного речення) і виражають відповідні відношення; їх лексичне значення конкретизується лише за відповідних умов уживання, тобто в контексті. Частки виконують формотворчу і словотворчу функції, відіграють важливу роль як засоби модального оформлення речень. Спільними ознаками всіх службових частин мови є те, що вони: не називають предметів, ознак, дій, кількості і не мають, отже, лексичного значення; не мають властивих повнозначним (самостійним) частинам мови морфологічних ознак; не змінюють своєї форми; не бувають членами речення [3].

Як відомо, знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, особливо велике значення мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови. За твердженнями психологів, дидактів і методистів, уміння формуються на основі знань, зокрема комунікативно-мовленнєві вміння потребують відповідних знань теорії мови. Водночас аналіз шкільної програми, навчально-методичної літератури для (1–4) класів, недоліки існуючої практики переконують, що методика ознайомлення учнів початкових класів зі службовими частинами мови як важливим засобом удосконалення їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь розроблена недостатньо.

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативної компетентності учнів початкових класів у курсі початкового вивчення української мови, а предметом дослідження – методика використання у початковому навчанні мови службових слів як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь.

Службові слова надзвичайно різноманітні за своєю семантикою і граматичними функціями та властивостями, а тому беруть активну участь у формуванні різноаспектних висловлювань. Одні з них, а саме прийменники і сполучники, служать для зв'язку слів, предикативних частин і речень, інші – частки – для зв'язку, виділення і співвідношення речень з реальною дійсністю. Важливою є роль службових слів у комунікативній структурі висловлювання.

Функціонально-семантичне значення прийменники, сполучники і частки розкривають відповідно до лексичної та фразової ситуації. Це є важливим лінгвістичним підґрунтям для створення експериментальної методики ознайомлення учнів початкових класів зі службовими частинами мови.

Аналіз мовознавчої літератури та лінгвістичних наукових розвідок дозволив визначити семантичні і граматичні функції та семантико-стилістичні властивості службових частин мови, їх роль як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Це є важливим теоретичним підґрунтям для ознайомлення школярів з прийменниками, сполучниками, частками на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу рідної мови.

Питання комунікативно-діялісного підходу до змісту й процесу навчання мови, можливість засвоєння учнями початкових класів різних аспектів мови як засобу спілкування, усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини, порушуються останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному [3, с. 11].

Аналіз програми й підручників з мови для початкової школи, анкетування учителів дозволило зробити висновок про недостатність відведеного часу на вивчення прийменника, сполучника та частки в початковому курсі мови. Результати спостережень, проведених на уроках з різних предметів початкового циклу, свідчать про недостатню увагу педагогів до проблеми формування в учнів комунікативно-мовленнєвих умінь, зокрема правильного й доцільного використання службових частин мови.

Як зазначає М. С. Вашуленко [2, с. 226], у 1–4 класах учні ознайомлюються зі службовими словами, до яких не ставлять питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, чи, тому що*. Відповідно до програми вже в 1–2 класах слід сформувати в учнів початкових класів такі вміння: упізнавати в реченні, тексті службові слова, писати їх окремо від інших слів; пов'язувати між собою слова, а також частини складного речення за допомогою службових слів; упізнавати в реченні, тексті загальноживані прийменники, використовувати їх у мовленні.

Практичне ознайомлення з прийменниками відбувається ще в період навчання грамоти. Учитель на основі складання дітьми речень за малюнками та власними спостереженнями пояснює, що в реченні є «малі», «короткі» слова, без яких часто речення побудувати не можна: *Діти йдуть до школи. Хлопчик катається на велосипеді.*

Мовний аналіз речень, побудова графічних моделей до них сприяє усвідомленню учнями того, що в реченні є довгі і короткі слова (відповідно вони і позначаються у схемі довгими та короткими лініями). Така робота готує першокласників до засвоєння правила про роздільне написання прийменників з іншими словами. У 2 класі після вивчення слів – назв предметів, ознак, дій опрацьовується тема «Службові слова в реченні». Під час аналізу мовного матеріалу (речення з прийменниками та сполучниками) учитель має спиратися на знання учнів про те, що слова можуть означати і на яке питання відповідати:

– Назвіть кожне слово в реченні окремо. Поставте до кожного слова питання. До якого слова в реченні не можна поставити питання?

На основі спостереження за кількома реченнями варто запропонувати учням зробити висновок:

– Чи до всіх слів можна поставити питання? Чи можна обійтися в реченнях без цих слів, до яких питання не можна поставити? Перевірте це.

Учитель підсумовує, що такі слова служать для зв'язку слів у реченні, саме тому вони і називаються службовими. Із метою запам'ятовування учнями найуживаніших у мові службових слів та вироблення у них умінь правильно користуватися прийменниками і сполучниками ефективним є використання таких завдань:

1. Знайдіть слова, до яких не можна поставити питання. Прочитайте речення без них. Зробіть висновок, для чого вживаються такі слова.

2. За допомогою яких слів зв'язані між собою слова?

3. Прочитайте слова. Подумайте, які слова потрібно додати в кожному рядку, щоб утворилися речення (*дерева, білка, пеньок, стрибнула; лапках, тримала, вона, шишку; пеньку, поснідала, білочка*).

4. Зв'яжіть кожну пару слів за допомогою службового слова (*пароплав, море; автомобіль, дорога*).

5. Спишіть, вставляючи замість крапок службові слова.

Виконання практичних завдань є важливою умовою засвоєння частотних у нашій мові прийменників (*у, до, з, на, над, під, по*), їх написання та усвідомлення функції цієї частини мови в мові і мовленні.

У 3 класі учні спостерігають за префіксами, співзвучними з прийменниками (*без сорому – безсоромний, на письмі – написаний*), навчаються розрізняти їх на слух і на письмі. Сприймання і первинне усвідомлення цих мовних явищ можна організувати за словосполученнями такого типу: *написав на дошці; заховався за дерево; злетів з гілки; доплив до берега* та ін., запропонувавши учням виконати такі завдання:

1. Прочитайте словосполучення. Назвіть префікси і прийменники в кожному словосполученні. Що ви помітили?

2. Чим відрізняються префікси і прийменники?

3. Що треба знати, щоб правильно писати префікси і прийменники?

4. Спробуйте дати один одному поради, як правильно розрізняти префікси і прийменники, щоб не помилитися під час письма.

Необхідно звернути увагу учнів на те, що один і той же прийменник може виражати різні відношення: *вийшов за двері* (напрямок) – *стояв за дверима* (місце); *купив за гривню* (об'єкт) – *повернувся за годину* (час); *переступив через поріг* (об'єкт дії) – *прийшов через тиждень* (час) – *помилився через неувважність* (причина).

Одне й те саме значення може бути виражене за допомогою різних прийменників, причому відмінкові форми можуть бути й однаковими (*майданчик біля школи – майданчик коло школи*), і різними (*майданчик при школі*).

Прийменники можуть змінювати значення словосполучення на протилежне: *читати (коли?) до вечери – читати (коли?) після вечери; почепити (де?) над картиною – почепити (де?) під картиною*. Це дає підставу говорити про синонімічність та антонімічність деяких прийменників [4, с. 67].

Із терміном сполучник учні ознайомлюються у 4 класі під час вивчення однорідних членів речення. У процесі аналізу мовного матеріалу вчитель звертає увагу дітей на те, за допомогою яких службових слів можуть поєднуватися однорідні члени речення, і повідомляє, що слова *і (й), а, але, та* – сполучники. Закріплення цієї частини мови відбувається під час виконання учнями різних вправ: спостереження за вживанням речень з однорідними членами в тексті; складання речень з однорідними членами; використання речень з однорідними членами в побудові текстів; вправління в моделюванні і побудові складних речень за зразком, схемою, малюнками, створеними ситуаціями та їх аналізі.

Таким чином, ознайомлення школярів зі службовими частинами мови створює умови для ефективного засвоєння ними граматичного ладу української мови, розширює межі навчальної діяльності, а саме: передбачає вдумливий аналіз і свідомий вибір мовних засобів; створює проблемні ситуації, розв'язання яких спонукає учнів до виконання мислительних операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, висновки.

#### Список використаних джерел

1. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 311 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. № 3. С. 10–16.
4. Словник термінів для учнів початкових класів : посібник / упоряд. Собко В. О. та ін. ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2016. 127 с.

## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ У СФЕРІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ

*Дутчак Тетяна Ігорівна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Руденко Н. М. кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема гендерної освіти та виховання є відносно новою. Багато її аспектів ще й сьогодні залишаються малодослідженими і потребують ґрунтовного вивчення. У зв'язку зі змінами, які мають місце в соціальному житті нашого суспільства, в останні роки виявилась недосконалість попередніх підходів до гендерної проблеми, незадовільний стан її вивчення в Україні. Тому для вирішення завдань гуманізації суспільства потребує кардинальної переорієнтації наукових досліджень, під час якої відбувається поворот до людини, до її особистості, індивідуальності, коли починають враховуватися не лише її потреби і здібності, а й якісна своєрідність як представника певної статі [5].

Соціальні зміни, що відбуваються у суспільстві призвели до руйнування певних традиційних стереотипів чоловічої та жіночої поведінки. На сьогодні можна констатувати недостатню ефективність виконання освітньою системою своїх гендерно-просвітницьких функцій. Гендерна складова не стала предметом уваги педагогів на рівні дошкільної, початкової і середньої ланок освіти. Також важливим є той факт, що гендерні дисципліни не стали обов'язковими в дидактиці вищої школи.

Всесвітньовідомі філософи, педагоги, наукові діячі, у своїй роботі відзначали важливість рівноцінного навчання як дівчат, так хлопців, і водночас наголошували на необхідності застосування різних підходів з урахуванням їхніх особливостей, це такі відомі особи як: Платон, Ж.-Ж. Руссо, Е. Кант, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін. На теперішньому етапі проблему гендерного виховання у своїх працях висвітлюють С. Архипова, Н. Абубікава, Т. Бендас, Т. Говорун, О. Кікінеджи, В. Кравець, С. Макаренко, А. Мудрик, С. Рикова, Ю. Савченко, Т. Титова та інші.

Інноваційні гендерно-освітні технології спрямовують педагогічну діяльність дорослих на утвердження найбільшої цінності – розвиток особистості, індивідуальності дитини, незалежно від її статі. Гендерний підхід в освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності, що дає надалі особистості велику свободу вибору, можливості для самореалізації, допомагає бути досить гнучкою і уміти використовувати різні можливості поведінки [2].

Гендерна компетенція є основоположною в індивідуальному розвитку людини, оскільки визначає нею вибір напрямку професійної діяльності, сфер самореалізації та ступінь самовизначення [3, с. 39]. Сучасний фахівець, а тим більше педагог, який працює у сфері суспільних гуманітарних знань, щоденно постає перед вибором гендерної ідентичності – традиційної, орієнтованої на протиставлення і чіткий розподіл ролей в сімейній та публічній сферах та егалітарної (від фран. *egalite* – рівність), спрямований на розвиток особистісних досягнень дитини чи дорослого без огляду на її/його статеvu належність [3, с.37].

Тому наше дослідження спрямоване на виявлення готовності педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності, яка полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань, психолого-педагогічних дій у закладах дошкільної освіти та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно-значущих і громадських якостей особистості. Професійна кваліфікація полягає в умінні прогнозувати цілі та результат педагогічного впливу, у побудові інформаційних моделей, ухваленні самостійних рішень та ін.[4, с. 450-451]. Гендерна компетентність педагога передбачає: знання основ гендерної теорії; знання сучасних проблем і тенденцій гендерного розвитку; розуміння особливостей гендерної соціалізації; володіння формами та методами гендерного навчання та виховання; уміння керувати процесом гендерної соціалізації вихованців; уміння організувати навчальний процес на основі гендерної рівності; здатність сформувати власну гендерну ідентичність; уміння мотивувати учнів до гендерної самоосвіти; формування гендерної чутливості; повага до особистості незалежно від статі та інші [1].

Впровадження гендерного підходу в педагогічну освіту слід розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів. Для розв'язання даної проблеми нами розроблено та запропоновано такі методи та форми роботи з майбутніми вихователями, а саме: створення умов для здобуття гендерних знань та забезпечення набуття досвіду їх практичного застосування в професійній діяльності; формування гендерної компетентності. Нами розроблено тематичні лекції, плани семінарських занять, практикумів, виховних годин, круглих столів, педагогічних читань, тематичних вечорів за даною проблемою. Також одним з варіантів ми пропонуємо введення в навчальний план дисципліни «Дошкільна педагогіка» розділу – «Гендерне виховання».

Таким чином, в системі освіти проблема гендерного виховання дітей дошкільного віку набуває державної ваги, створюються реальні передумови для повноцінного розвитку дівчаток і хлопчиків відповідно до їхніх статевовікових та індивідуальних гендерних особливостей, які сприяють самореалізації жіночої / чоловічої індивідуальності, вихованню культури гендерних взаємовідносин тощо.

### Список використаних джерел

1. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання / Т. Вороніна [Електронний ресурс] /Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1008/>.
2. Кікінежди О. Гендерне виховання змалку. / О. Кікінежди. // Дошкільне виховання.–2006.–№2.–С. 3.
3. Кікінежди О. Гендерне виховання дошкільнят. Навчальний посібник. / О. Кікінежди, Т. Говорун, О. Міщенко. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2011. — 192 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]/ В. Ортинський– К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

5. Сагарда В. Актуальність гендерної освіти педагога / В. Сагарда, Ю. Прокопович, Л. Колесни // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія „Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2005. – №8 – С.175.

## **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ**

*Жигадло Л. М., здобувач вищої освіти*

*Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей (Київ, 2018) одним із факторів духовної безпеки нації названо «фактор цінності здоров'язбереження молоді – аспект духовної безпеки, оскільки компонента духовного здоров'я особистості є визначальною у формуванні здорового способу і стилю життя особистості, забезпечуючи її від ризиків втрати здоров'я через шкідливі звички, ведення нездорового способу життя тощо. Критичний стан здоров'я дітей і молоді України, актуалізує проблему формування здорового способу життя учнівської молоді, піднімаючи до рівня національної безпеки країни» [2, с. 6].

Одним із шляхів вирішення означеної проблеми є формування мотивації до занять фізичною культурою. Дані наукових досліджень засвідчують недостатній рівень мотивації до занять фізичною культурою у сучасних школярів.

Слід зазначити, що одним із сприятливих періодів для залучення учнів до регулярних занять фізичною культурою, розширення їх режиму рухової активності є саме молодший шкільний вік.

Психологічні і фізичні якості взаємопов'язані й інтегровані в єдиній особистості, ядром якої служить мотиваційно-потребнісна сфера, що є складною системою прагнень і спонукань. Відтак, мотивація до занять фізичною культурою у молодших школярів відображає інтерес, їх свідоме і активне ставлення до занять фізичною культурою, знання та переконання у їх необхідності.

Віковими особливостями дітей 1–4-х класів можна вважати: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмій для пізнання довкілля [2, с. 17-18]. Поява нових переживань, інтересів, потреб у дітей молодшого шкільного віку впливає на формування мотивації до занять фізичною культурою.

В молодших школярів емоції відіграють домінуючу роль в загальній структурі діяльності. Формування емоцій в учнів молодшого шкільного віку обумовлено ускладненням пізнавальної діяльності і трансформацією мотиваційної сфери. В основі навчальної мотивації молодшого школяра лежить інтерес до очікування нового. Саме інтерес як емоційне переживання пізнавальної потреби стає основою внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Відтак, пріоритетними для учнів початкових класів мають бути активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Нестійкість психіки дитини, мимовільність уваги вимагає постійної підтримки інтересу до фізичних вправ, вони повинні бути емоційними, але не занадто складними, оскільки інтерес до складної, малодоступної вправи згасає так швидко, як і до надто простої, виконання якої не потребує зусиль.

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що «у цьому віці відбуваються істотні зміни в органах і тканинах тіла. Формуються вигини хребта, міцнішають м'язи та зв'язки – зростає їх обсяг, збільшується сила.... Інтенсивно росте і добре забезпечується кров'ю м'яз серця.... Спостерігається більша, ніж у дошкільників, рівновага процесів збудження і гальмування, хоча схильність до збудження ще велика. Усі ці зміни створюють сприятливі анатомо-фізіологічні передумови для входження дитини в навчальну діяльність....» [1, с. 518].

У дітей молодшого шкільного віку підвищена потреба у руховій активності, що зумовлене змінами фізичної і психічної конституції дітей. Високу рухову активність більшості молодших школярів визначає рівень фізичного «Я». Діти постійно створюють ситуації, за яких можна було б порівнювати свої і чужі результати, задовольняючи потребу в досягненні успіху, визнанні своєї значущості серед однолітків. Тому слід добирати такі види фізичної активності (вправи, ігри, розваги), які б сприяли як реалізації інтересів та потреб дитини, так і отриманню задоволення від фізичних вправ.

Цей вік особливо сприятливий для розвитку координаційних і кондиційних здібностей, витривалості до помірних навантажень і швидко-силового якостей, для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ. При цьому треба враховувати, що ритмічний, силовий і просторовий образи рухів молодші школярі сприймають насамперед у відчуттях і узагальненнях вражень і меншою мірою – шляхом усвідомлення, продуманого освоєння технічної дії. Діти цього віку майже самостійно, тільки поспостерігавши за тим, як це робиться, можуть освоїти пересування на лижах, ковзанах, навчитися поводитися з м'ячем, проявляти спортивно-ігрову кмітливість. У зв'язку з недостатністю розвитку ЦНС дитини організм не здатний працювати в тривалому м'язовому напруженні, тому у дітей швидко настає стомлення.

Таким чином, раціональне врахування вікових психофізіологічних особливостей формування організму дитини молодшого шкільного віку є важливим чинником формування мотивації до занять фізичною культурою.

### **Список використаних джерел**

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.

## ТАБІР ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У «ПЛАСТІ»

*Жинський М. А., здобувач вищої освіти*  
*Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема виховання особистості з активною життєвою позицією, з ustalеними моральними цінностями, з орієнтацією на здоровий спосіб життя, не викликає сумніву у контексті викликів сучасності. Адже лише фізично розвинена особистість, що має відповідні моральні переконання, здатна активно впливати на життя соціуму, перетворювати його, захищати найважливіші гуманістичні й національні ідеали та принципи.

Потреба пошуку активних дієвих форм фізичного виховання зростаючого покоління зумовлює закономірний інтерес до існуючого досвіду фізичного виховання. Слід зазначити, що потужний досвід щодо фізичного виховання мають дитячі та молодіжні громадські організації.

Як і сторіччя назад, значний виховний потенціал для формування зростаючої особистості, мотивованої на здоровий спосіб життя, національно свідомої, мають табори як форма виховання у національній скаутській організації «Пласт».

На важливій ролі пластового таборування свого часу наголошували відомі пластові діячі. Так, І. Боберський зазначав, що «вони створюють найкращі умови для загартування і підготовки молоді до життя, дають силу і досвід для служіння Батьківщині та ближньому» [1, с. 72], а один з ідеологів українського скаутингу та організаторів «Пласту» на Волині, церковний, громадський діяч, відомий лікар А. Річинський назвав його «мініатюрною національною державою», порівнюючи із Запорізькою Січчю [4, с. 36].

Табір – це планове й доцільне перебування серед природи протягом одного-двох тижнів певної групи пластунів. Ще О. Тисовський роз'яснював, що пластові табори – це «планове й доцільне перебування серед природи... звичайно від одного до трьох тижнів часу» [4, с.21].

Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що перші табори за підтримки «СоколаБатька» улаштувалися під проводом П. Франка та І. Чмоли, якого згодом визнали за «батька пластового таборування» [2]. Так, «на подарованих митрополитом А. Шептицьким двох гектарах землі біля гори Сокіл у мальовничій місцевості в Горганях біля Підлитоного постав перший обласний табір. За матеріальної підтримки української громадськості впродовж 1924 – 1929 рр. пластуни власними силами звели чотири курені (спальних приміщень) та «світлицю» для проводу, де разом могли розміститися 500 осіб. Щороку тут проводили по два хлоп'ячі і дівочі табори зі змінами у три чотири тижні. За зразком Запорізької Січі функціонували «майдан», «ігрище» та системи сигналізації й вартової служби, а також власна фотолабораторія»[2].

Табори поділялися за статтю учасників (хлоп'ячі, дівочі), за складом учасників (новацькі, юнацькі, старшопластунські), за порою року (літні, зимові), за способом таборування (постійні, мандрівні), за характером таборування (сухопутні, водні, гірські, низинні), за виховним призначенням (відпочинкові, виховні, вишкільно-інструкторські), за охопленням пластових частин (гурткові, курінні, кошові, окружні, крайові).

Сьогодні табір залишається однією із ключових форм занять у Пласті, що одночасно є одним з найважливіших засобів виховання, оскільки будь-який табір передбачає життя серед природи, що дає можливість пізнати і полюбити природу рідного краю, розвинути екологічну культуру, вольові риси характеру, навчитися співжиття й співпраці, якнайкраще проявити всі свої пластові знання, вміння, навички, життєву компетентність тощо.

За призначенням табори поділяються на виховні, вишкільні та спеціалізовані. Програми таборів опрацьовуються відповідно до загальної ідеї табору.

Значний потенціал для всебічного розвитку особистості, зокрема і для фізичного виховання, в Україні в діяльності «Пласту» мають спеціалізовані табори. Так, серед спеціалізованих таборів: спортивно-вишкільний табір «Калиновий оберіг» (табір для навчання та практики спортивних ігор та індивідуальних видів спорту), «Скобиний лет» (табір лідерів та виконавців соціальних проєктів), «Легіон» (табір для ознайомлення з історією та традиціями українського війська), «Говерля» (пластовий мандрівний табір із пішохідного туризму), «Чота крилатих» (табір, присвячений малій авіації (дельтапланеризм, парапланеризм, ознайомлення з історією української авіації), «Герць» (пластовий кінний табір з метою вивчення основ верхової їзди та історії українського козацтва), «Друга стихія» (табір-сплав по Дністру з вивченням історії та традицій українського флоту), «Крайовий морський табір» (табір для практичних занять з віндсерфінгу, каякінгу, вивчення історії та традицій українського флоту).

Отже, пластові табори через залучення дітей та молоді до різнопланової діяльності, зокрема і спортивно-оздоровчої, виховують і готують провідників, лідерів, які зможуть очолити та повести за собою інших, дають знання, вміння і навички здорового способу життя, сприяють мотивації до занять фізичною культурою.

### Список використаних джерел

1. Боберський І. Пласт. *Календар Вісти з Запорожжа на 1913*. Львів, 1913. С. 67 – 79.
2. Іспити вмілостей: Таборництво. Урядові вісті ВПК. *Молоде життя*. Львів, 1925. Ч. 9. С. 16 – 17.
3. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
4. Річинський А. До щастя, слави і свободи. Львів, 1930. 65 с.

## НЕУСПІШНІСТЬ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Зінькова Олена Петрівна здобувач вищої освіти*

*Чередняк Ю. М. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні однією з найгостріших проблем сучасної школи, від якої чи не найбільше потерпає наше суспільство, продовжує залишатися проблема розвитку пізнавальної активності учнів і запобігання неспішності школярів, адже, все складніше під час навчання розвивати у дітей теоретичне мислення та вміння логічно висловлювати власні думки [7].

Неуспішність – це комплексна підсумкова невідповідність учнів, яка настає в кінці певного терміну навчання. Установлення діагнозу неспішності і віднесення обстежуваного школяра до певного типу невстигаючих можливе лише в тому випадку, якщо буде досліджено всю сукупність типів і підтипів неспішності, їх прояви та шляхи подолання. Без такого знання науково обґрунтований діагноз просто неможливий. Попередження неспішності учнів молодшого шкільного віку безпосередньо пов'язаний з успішним оволодінням середньої освіти, а низький рівень знань у навчанні не дозволяє їм своєчасно закінчити школу й оволодіти необхідними знаннями та вміннями. Перш за все, це психологічні проблеми, з якими зустрічається учень у процесі освітньої діяльності. Як правило, це приховані проблеми, які погано усвідомлюються самим школярем. У нього виникає відчуття, ніби він опирається в якусь невидиму стіну та ще сам не усвідомлює в яку, його нарікання дуже не визначені й тому дорослим навіть не вдається їх зрозуміти [4].

Шкільна неспішність – це дуже складне явище, яке найчастіше виникає внаслідок накладання, переплетення та одночасної дії кількох різнопланових факторів, які знаходяться в складних причинно-наслідкових взаємозв'язках між собою [5]. Психолог С. С. Степанов дає таке визначення цього поняття: «Неуспішність – це не відповідна нормативним критеріям результативність шкільного навчання, яка виступає наслідком нездатності дитини повноцінно засвоїти навчальний матеріал і виконувати завдання» [8]. Керол Бейнбрідж, експерт у питаннях про обдарованих дітей, неспішністю називає таку успішність дитини, яка є нижчою рівня, що прогнозували на підставі її здібностей [8].

На думку В. С. Цетлін, неспішність – це невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання (після вивчення розділу, наприкінці чверті, півріччя) [9]. Неуспішність є наслідком процесу відставання, взаємопов'язаного з ним. Під відставанням автор розуміє «невиконання вимог, яке має місце на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою рамкою для визначення успішності». Вчені наводять інше визначення цього процесу. Відставання – це невиконання вимог (або однієї з них) на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності. На нашу думку, вдалими є визначення С. У. Гончаренка, який під відставанням розуміє «недостатнє засвоєння окремими учнями поточного навчального матеріалу» [2, с. 376]. Причини відставання у навчанні поділяють на такі групи: недоліки фізичного та психічного розвитку; недостатній рівень вихованості; недоліки в діяльності школи; негативний вплив атмосфери в сім'ї [1, с. 103].

Отже, поняття неспішність та відставання взаємопов'язані між собою. Тобто різноманітні відставання, якщо їх не перебороти, переростають у неспішність. Попередження її полягає у тому, щоб не допустити переплетіння окремих відставань, усунути їх.

С. А. Журавльова вважає, що явище шкільної неспішності завжди перебувало в центрі уваги спеціалістів багатьох профілів: педагогів, психологів, медиків. У дослідженнях часто домінував педагогічний ракурс бачення проблеми, педагогічний підхід, спрямований на попередження та корекцію, а не на виявлення механізмів неспішності дитини ефективно засвоювати матеріал. Джерела шкільної неспішності шукали в соціальних умовах життя, моральних або генетичних особливостей дитини, психологічному дискомфорту, невмінні налагодити контакт із вчителем або однокласниками, невідповідності потреб дитини системі навчання тощо [3]. Ми спробуємо розібратися у тому, якого ж учня називають неспішним.

Невстигаючий учень – фігура легендарна як в житті, так і в педагогіці. Це дитина, яка не впевнена у своїх здібностях, можливостях та діях, що стає причиною низького рівня знань, умінь та навичок в навчальній діяльності, на відміну від школярів, які навчаються поруч. Ми ніколи не замислюємося над тим, як почуває себе дитина, котра опинилася в категорії невстигаючого учня. Невстигаючі діти якщо бачать недоліки результатів своєї навчальної діяльності на фоні яскравих результатів щасливих однолітків. Кожного дня вони переживають ситуацію неспіху, яка підкріплюється порівнянням учнів між собою, через оцінку вчителя. Це стає для них основним травмуючим фактором. Не досягнувши успіху у навчальній діяльності, такий учень вважає себе невдахою, перестає вірити у власні сили. Статистика доводить, що саме такі діти намагаються виділитися у іншій діяльності [6].

Г. А. Цукерман вважає, що невстигаючий учень – це не обов'язково двічіник, який не встигає за мінімальними вимогами шкільної програми. Таке глибоке відставання, на думку автора, завжди пов'язане з вираженою неблагонадійністю дитини – з порушеннями або затримкою психічного розвитку, аномаліями сімейних взаємин, хворобами. Але уважно вглядаючись у будь-який клас, незмінно переконаєшся, що навіть серед благонадійних дітей важко знайти дитину, яка ніколи б не потребувала допомоги у подоланні шкільних труднощів [10].

Таким чином, проблема шкільної неспішності виступає, насамперед, як проблема виявлення чинників, що викликають утруднення в просуванні учня в процесі засвоєння навчального матеріалу та соціально-психологічна дезадаптованість стосовно умов шкільного життя і взаємодії з найближчим оточенням (однокласниками, вчителями та батьками).

### Список використаних джерел:

1. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей / под. ред. Ю. К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 1972. 192 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.



3. Журавльова С. А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неспішності. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2015. № 6. С. 43-46.
4. Ілляшенко Т. Хто вони – ті, що не встигають? Початкова школа. 1999. № 2. С. 27–30.
5. Кваша М. Й. Короткий огляд найімовірніших причин шкільної неспішності учнів та шляхи її подолання / Львівська гімназія «Престиж». URL: [http://gymnasiumprestige.lviv.ua/index.php?catid=58:statti-psyhologa&id=211:2011-09-14-12-2911&Itemid=257&option=com\\_content&view=article](http://gymnasiumprestige.lviv.ua/index.php?catid=58:statti-psyhologa&id=211:2011-09-14-12-2911&Itemid=257&option=com_content&view=article) (дата звернення: 17.09.2017).
6. Онищенко С. В. Забезпечення психолого – педагогічного супроводу учнів з початковим рівнем навчальних досягнень з математики. Запорізький НВК «Основа». Запоріжжя. 2013. С.1-5.
7. Поклонський О. О. Учнівська неспішність та засоби її подолання на уроках географії. Збірник наукових праць. Випуск 16. Харків, 2012. С. 96-99.
8. Причини неспішності дітей у школі. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/school/1139/> (дата звернення: 15.09.2017).
9. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ, 2000. 542 с.
10. Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей. Москва, 1989. С. 690.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ФРОНТАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ

*Засць Андрій Сергійович, здобувач вищої освіти*  
**Галатюк Ю.М., кандидат педагогічних наук, професор**  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасна методична парадигма природничої освіти ґрунтується на діяльнісному підході, який лежить в основі концепції Нової Української школи та відображений у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [6; 7]. Тому реалізація діяльнісного підходу у навчанні фізики, зокрема в організації фронтальних лабораторних робіт, є актуальною проблемою, яка потребує теоретичного і практичного вирішення завдяки пошуку і впровадження педагогічних інновацій.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів під час виконання лабораторних робіт та робіт фізичного практичному показали, що в більшості випадків вона носить репродуктивний характер. Однією з причин є та, що орієнтовною основою для виконання цих робіт є інструкції подані в діючих підручниках або відповідних лабораторних зошитах, які досить жорстко детермінують навчальну діяльність учнів. Проте деяким учителям вдається частково усунути цей недолік шляхом надання творчого змісту лабораторним роботам.

Як показують результати спілкування з вчителями, переважна більшість з них схильються до думки, що виконання учнями лабораторних робіт лише за інструкціями діючих підручників, а також розроблених лабораторних зошитів, недостатньо сприяє розвитку дослідницьких та творчих компетентностей, формуванню позитивної пізнавальної мотивації.

Без сумніву, існує потреба переглянути особливості організації навчальної діяльності в процесі виконання лабораторних робіт як в теоретичному, так і практичному аспектах. Це необхідно зробити, проаналізувавши дидактичні функції і можливості лабораторних робіт крізь призму розвитку (генезису) навчальної діяльності від її відтворювально-практичної до пізнавально-пошукової [2; 8].

Як відомо, творча навчально-пізнавальна діяльність – це діяльність спрямована на розв’язання творчих пізнавальних задач. Саме такий підхід дає можливість максимально активізувати пізнавальну діяльність у процесі виконання лабораторних робіт з фізики.

У цьому контексті лабораторну роботу слід розглядати як процес розв’язання творчої експериментальної задачі. Ключовим творчим моментом такої навчальної діяльності є необхідність пошуку самого алгоритму, тобто послідовності дій, а також відповідних засобів організації й проведення фізичного дослідження. Таку сукупність експериментальних засобів і дій ми називаємо моделлю фізичного експерименту. Моделювання експерименту і його реалізація є основними етапами творчої лабораторної роботи в структурі розв’язання експериментальної задачі [1; 3].

Традиційно вважається, що навчальний фізичний експеримент у формі лабораторної роботи характеризується:

- високим рівнем активності і самостійності учнів;
- розвиває уміння й навички роботи з фізичними приладами, обробки результатів спостережень та вимірювань;
- можливістю проведення експерименту або спостереження за власним індивідуальним планом і в темпі, який визначається самим учнем;

Важливо й те, що під час проведення фронтальної лабораторних робіт усувається посередник (учитель) між учнем і фізичним явищем, яке вивчається. Особливість лабораторних робіт полягає ще й в тому, що вони проводяться систематично протягом навчального року і саме завдяки цьому дають можливість учителю плановано і всебічно розвивати різноманітні практичні, зокрема, експериментальні уміння і навички учнів – елементи дослідницької компетентності.

Фронтальному методу проведення лабораторних занять з фізики притаманний цілий ряд суттєвих позитивних рис, оскільки він володіє лише йому належним комплексом цінних можливостей для розв’язання дидактичних задач. Насамперед, цей метод дозволяє поєднати лабораторні заняття учнів з навчальним матеріалом шкільного курсу фізики, що вивчається. Демонстраційні досліди, які на попередніх уроках або на цьому ж уроці проводить вчитель, можна пов’язати з дослідами та різноманітними експериментальними діями в лабораторній роботі, яку учні на уроці виконують більш-менш самостійно.

Вже навіть це дає можливість стверджувати, що в умовах класно-урочної системи навчання фронтальний метод виконання лабораторних робіт з позицій дидактики є важливим і має наступні суттєві переваги, а саме:

- він дає можливість одночасно залучити всіх учнів класу до пошуку розв'язку певної пізнавальної задачі;
- дозволяє тісно пов'язувати виконання учнями експериментальних робіт з поясненням учителя;
- дає можливість досить просто та надійно керувати і, що важливо, майже одночасно навчально-пошуковою діяльністю всіх учнів класу;
- забезпечує можливість організувати спільне обговорення результатів виконання фронтальної лабораторної роботи та ін.

Цінність даного методу навчання полягає ще й в тому, що він дозволяє робити висновки не за відокремленим, поодиноким результатом, як це має місце у випадку, наприклад, демонстраційного експерименту, а за декількома, рівносильними і рівноправними результатами, в кількості, що відповідає числу учнівських груп у даному класі. Це переконує учнів у реальності пізнання досліджуваних ними фізичних процесів і в об'єктивності та правдивості вивчених фізичних закономірностей та отриманих результатів.

Завдяки фронтальній формі організації лабораторні роботи можуть бути організовані і проведені з такою метою:

- вступ до тієї чи іншої теми шкільного курсу фізики;
- ілюстрація до пояснення учителя;
- повторення і узагальнення вивченого раніше навчального матеріалу;
- контроль набутих учнями теоретичних знань і експериментальних умінь.

Тобто, фронтальний лабораторний експеримент є необхідною і незамінною ланкою в процесі навчання учнів фізики, яка найбільш повно сприяє формуванню експериментальних умінь та навичок, усвідомленню фізичної сутності вивченого і більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У контексті компетентнісного підходу мова йде про формування предметної компетентності як динамічної характеристики учня – суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, так і загальноосвітніх ключових компетентностей (див. [7]).

Традиційно вважається, що основною метою фронтальних лабораторних робіт є з'ясування сутності тих явищ, закономірностей або законів, процесів або залежностей, які саме в цей час вивчаються учнями, а також з'ясування ними принципу дії приладу чи методу вимірювання фізичної величини, безпосереднє вимірювання фізичної величини, визначення коефіцієнтів, фізичних сталих та ін. На лабораторних заняттях учні мають можливість отримувати нові й розвивати вже набуті елементарні навички експериментування, а саме:

- уміння організувати своє робоче місце;
- складати експериментальну установку;
- спостерігати фізичне явище або процес;
- виконувати вимірювання за допомогою наявних у фізичному кабінеті приладів;
- здійснювати елементарні розрахунки;
- аналітично і графічно оформляти результати дослідів;
- формулювати висновки тощо.

Проте існуюча практика виконання лабораторних робіт з фізики не повністю враховує концептуальні засади діяльнісного підходу і, як правило, орієнтується на виконавську частину діяльності, ігноруючи орієнтувальну. У зв'язку з цим існують резерви щодо розвитку пізнавальної діяльності учнів в процесі виконання лабораторних робіт.

Механізмом розвитку пізнавальної діяльності є проектування й організація лабораторних робіт в контексті розв'язання творчих експериментальних задач [1; 5]. У даному випадку фронтальна лабораторна робота або робота фізичного практикуму виконується у контексті розв'язку творчої експериментальної задачі, а навчально-пізнавальна діяльність набуває творчого, дослідницького змісту.

Треба відмітити великі можливості експериментальних задач для моделювання творчих лабораторних робіт. Як показало наше дослідження, ця функція експериментальних задач, а саме як засобу проблемно-змістового забезпечення ще не до кінця розкрита і буде предметом подальшого нашого дослідження.

На разі, отримані нами результати [2; 4] дозволяють стверджувати, що такий підхід дає можливість продуктивно проектувати таку пізнавальну діяльність учнів, яка передбачає як виконання практичних дій, так і розумових, що ґрунтуються на застосуванні пізнавальних прийомів теоретичного рівня пізнання. Серед таких прийомів насамперед слід назвати прийом аналогії, моделювання, ідеалізації, абстрагування тощо.

На закінчення зазначимо, що реалізація діяльнісного підходу в організації фронтальних лабораторних робіт, насамперед має ґрунтуватись на специфічних особливостях навчальної діяльності як окремого виду пізнавальної активності, на яких ми детально не зупинялися у вищевикладеному. Зазначимо лише, що виконання лабораторних робіт в структурі розв'язання експериментальних задач сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів і кращому засвоєнню навчального матеріалу.

#### Список використаних джерел

1. Галатюк М.Ю. Розвиток пізнавальної діяльності учнів у процесі виконання лабораторних робіт. *Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін*: Збірник науково-методичних праць: Рівненський державний гуманітарний університет. Випуск 11. Рівне: РДГУ, 2007. С. 42-47.
2. Галатюк Ю.М., Самойленко П.И., Сергеев А.В. Моделирование творческих работ физического практикума на основе экспериментальных задач. *Среднее профессиональное образование*. Приложение к ежемесечному теоретическому и научно-методическому журналу «СПО», 2002. №1. С. 70-82.
3. Галатюк М.Ю., Мислінчук В.О. Організація творчих лабораторних робіт на основі інформаційно-комунікаційних технологій. *Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін*:

Збірник науково-методичних праць: Рівненський державний гуманітарний університет. Випуск 10. Рівне: РДГУ, 2007. С. 36–39.

4. Галатюк Ю.М., Тишук В.І. Дослідницька робота учнів з фізики у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. Рівне: ПБВ РДГУ, 2004. 264 с.

5. Галатюк Ю.М. Теоретичні аспекти проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності у навчанні фізики. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*: збірник наукових праць. Випуск IX. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2011. С.248-254.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 28.04.2019).

7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 25.04.2019).

8. Малафеев Р.И. Система творческих лабораторных работ по физике в X классе. *Физика в школе*. 1999.№6. С.52-54.

## **ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВІРТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МОДУЛЯ «КОМП'ЮТЕРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ»**

*Зайченко Сергій Вікторович, здобувач вищої освіти*

**Фещук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Процес візуального спостереження в сучасному світі відіграє одну з найважливіших ролей. В процесі навчання візуальне сприйняття матеріалу забезпечує більш ефективнішого засвоєння. Комп'ютер виконує роль посередника у педагогічній взаємодії, що відкриває величезні можливості у поданні, сприйманні та засвоєнні інформації учнями. Нові технології навчання, нестандартні форми проведення уроку сприяють розвитку інтересу в учнів, суттєво підвищують їхню активність, сприяють до поглибленого самостійного навчання [1].

Актуальність теми дослідження зумовлена важливістю використання новітніх технологій, а саме технології 3D у навчальному процесі. Актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості, розвиток сучасних освітніх технологій, поширення їх в сучасних школах України. Також важливим та актуальним залишається вивчення використання сучасних технологій навчання у школі.

Провівши аналіз стану формування вмінь віртуального моделювання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі трудового навчання та технологій, ми з'ясували, що ця робота ведеться недостатньо через ряд причин: небажання проводити ретельну підготовку до занять учителем; слабе матеріальне забезпечення шкіл, відсутність в кабінетах трудового навчання методичних розробок, рекомендацій тощо.

З'ясуємо визначення сутності поняття «вміння віртуального моделювання».

Вміння – це здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Моделювання – це метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників. Вміння віртуального моделювання – це здатність представлення на екрані комп'ютера моделі адекватної до оригіналу об'єкта, що вивчається, або моделі процесу.

Зміст програми технологій для 10-11-х класів орієнтовано на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, які покликані наблизити процес навчання технологій до життєвих потреб учня, його інтересів та природних здібностей. Інформаційно-цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей в навчанні учнів.

З-поміж усіх існуючих педагогічних засобів формування інформаційно-цифрової компетентності школярів ми зосередили свою увагу на формуванні вмінь віртуального моделювання в учнів 10-11-х класів на заняттях технологій при вивченні модуля «Комп'ютерне проектування».

Вивчаючи модуль «Комп'ютерне проектування», учні отримують знання про можливості та застосування автоматичного проектування різноманітних об'єктів, навчаються здійснювати добір комп'ютерних програм, що допоможуть у розробленні власного проекту та виконанні графічних зображень виробів, а також стануть компетентнішими у використанні комп'ютерної техніки для проектування нових виробів [2].

Зміст віртуального моделювання в учнів старшої школи в процесі навчання технологій (модуль «Комп'ютерне проектування») наступний:

1) реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, які вивчаються, та передавання достатньо великих обсягів інформації, яка може бути представлена у різноманітній формі;

2) інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, яка характеризується (на відміну від діалогового, що передбачає обмін текстовими командами і відповідями) реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, можливість ставити питання у довільній формі, з використанням «ключового» слова, у формі з обмеженим набором символів); при цьому забезпечується можливість відбору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;

3) керування відображенням на екрані монітора моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і тих, які реально відбуваються;

4) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування за результатами контролю, тестування.

Однією з найбільш популярних систем автоматизованого проектування, яка в порівняно з багатьма іншими програмами має ряд переваг є AutoCAD. AutoCAD – дво- і тривимірна система автоматизованого проектування і креслення розроблена компанією Autodesk. Перша версія була випущена в 1982 році. AutoCAD і спеціалізовані додатки на його основі знайшли широке застосування в машинобудуванні, будівництві, архітектурі та інших галузях промисловості. [3].

Цей програмний засіб зручний для початківців, які малознайомі із тривимірним моделюванням, або просто для тих, кому потрібно вчитись користуватися складними професійними інструментами. Програма, з одного боку, унаочнюватиме процес функціонального аналізу майбутнього виробу, а з іншого – робитиме цей процес продуктивним. Тобто учень, перш ніж перейти до виготовлення виробу, спочатку має усвідомити як він проектується. Можливість наочного зображення моделі в 3D робить процес проектування прозорим та впевненим.

На нашу думку, програма AutoCAD цілком підходить для повноцінного моделювання та створення робочих проектів. Також вагомим аргументом є наявність безкоштовних версій програми для використання у навчальному процесі. Під час роботи із AutoCAD учень має можливість варіювати елементами виробу, підбираючи оптимальний остаточний вигляд. Тим самим створюється ігрова ситуація та з'являється інтерес до конструкторської діяльності.

Як показує практика, застосування нових інформаційних технологій зменшує в роботі вчителя процес одноманітних і стомлюючих дій щодо пояснення того самого матеріалу різним учням. Ці функції учителя формалізуються і передаються комп'ютеру, за рахунок чого з'являється більше можливостей для творчого ставлення до процесу навчання. Учитель застосовує комп'ютер як мультимедійний засіб, показуючи різні процеси та етапи виготовлення виробу, що дає змогу учням краще запам'ятовувати вивчений матеріал. Використання комп'ютерної техніки на уроках технологій значно збільшує активність учнів, та зацікавленість до об'єкта роботи.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у розробці методики формування вмінь віртуального моделювання в учнів 10-11-х класів на заняттях технологій при вивченні модуля «Комп'ютерне проектування» та перевірки її ефективності на практиці в одному з навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Лозовий В.З. Особливості використання систем автоматизованого проектування у професійному навчанні / В.З. Лозовий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. - Вип. 9. - С. 37-42.
2. Технології (рівень стандарту): підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти / В.І. Туташинський, І.В. Кірютченкова (за загальною редакцією В.І. Туташинського). – К: “Педагогічна думка”, – 2018. – 216 с.
3. Фещук Ю.В. Комп'ютерна графіка: AutoCAD: навчальний посібник / М.М. Козяр, Ю.В. Фещук. – Херсон: Грінь Д.С., 2015. – 304 с.

#### К. Д. УШИНСЬКИЙ ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ

*Івашко Альона Миколаївна, здобувач вищої освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Потреба підготовки педагога, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованого, компетентного, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту, здатного розв'язувати сучасні професійні завдання, зумовлює значний інтерес до педагогічно спадщини минулого.

У цьому контексті особливої значущості набувають праці корифея педагогічної думки, основоположника педагогічної науки і народної школи, творця стрункої педагогічної системи, автора багатьох наукових праць і посібників Костянтина Дмитровича Ушинського.

На його ідеях побудовані й розвиваються не лише вітчизняні освіта і виховання. Теоретична діяльність К. Д. Ушинського належить до скарбниці світової педагогічної думки. Він хотів бачити в своїй країні розумного, творчого, доброго, патріотично налаштованого педагога, здатного до саморозвитку та самовдосконалення [1, с.1].

Питання фахової підготовки вчителя К. Д. Ушинський вважав динамічною, багатоаспектною проблемою, що має актуальне соціально-педагогічне і наукове значення і нині. Свої погляди про підготовку вчителів він виклав у статтях «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», «Думка колезького радника К. Ушинського про проект реорганізації Гатчинського інституту», у програмах для жіночих навчальних закладів («Програма педагогічного курсу», «Програма з педагогіки для спеціальних класів», «Програма педагогічного курсу для двох старших загальних класів»), працях «Проект учительської семінарії», «Педагогічна подорож по Швейцарії», у передмові до книги «Людина як предмет виховання» та ін.

Слід зауважити, що цілісна концепція підготовки педагогічних кадрів К. Д. Ушинського увібрала в себе кращі європейські традиції, які він безпосередньо вивчав за кордоном; власний досвід фахової підготовки учительок; прогресивні реформаційні ідеї зміни стану підготовки майбутніх учителів у Російській імперії у 60-х роках XIX ст.,

запропоновані педагогом-демократом у педагогічній періодиці того часу та відображені в авторських проектах статутів, програм для створення якісно нових учительських семінарів та інститутів.

Звичайно, справжній учитель, на думку К. Д. Ушинського, – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію.

Костянтин Дмитрович підкреслював, яке колосальне значення має особистий безпосередній вплив вихователя на дитину. «Тільки особистість може діяти на розвиток особистості, тільки характером можна формувати характер» [4, с. 123-124]. Педагог зауважував, що навіть досить здібний педагог може перетворитися на ремісника, якщо його діяльність ігнорує запаси виховання, Костянтин Дмитрович підкреслював необхідність для мистецтва виховання володіння прикладними знаннями про умови ефективності виховного процесу, про способи педагогічної діяльності, про засоби педагогічного впливу.

Відводячи учителям відповідальну роль у суспільстві, К. Ушинський висував до нього дуже високі вимоги: учитель повинен бути не тільки викладачем, а й насамперед вихователем. «У вихованні, – писав він, – усе повинно ґрунтуватися на особистості вихователя... Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманим, не може замінити особистості в справі виховання» [4, с. 41].

К. Ушинський порівнював вихователя, який не знає мети своєї діяльності, з архітектором, котрий не знає, що він хоче будувати. Педагог вважав, що підготовка кадрів для школи є вирішальним фактором у поліпшенні справи навчання і виховання, він вимагав від учителя любові до своєї справи і дітей, готовності до розширення свого наукового і педагогічного кругозору.

Вимоги до вчителя і його всебічної підготовки сформульовані К. Д. Ушинським чітко та однозначно. Вміння не тільки вчити, а й виховувати любов до своєї професії й прихильне ставлення до дітей, відповідальне ставлення до обов'язків педагога, освіченість, ґрунтовне знання педагогіки і психології, володіння педагогічною майстерністю й педагогічним тактом – ось провідні риси справжнього вчителя.

К. Д. Ушинський змалював яскравий образ народного вчителя й сформулював основні вимоги до нього. Зокрема, вчений вказував, що народним учителем може бути лише людина, яка близька до народу, тісно пов'язана з ним, знає народну мову, живе народними інтересами. Учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання й виховання, уміти викладати свої знання визначено й точно, бути не тільки хорошим педагогом, а й не менш умілим вихователем. А для того, щоб бути на висоті свого покликання, учитель повинен бути всебічно підготовленим [2, с.2].

Педагогічна підготовка вчителя, на думку К. Д. Ушинського, мала включати такі компоненти: цілеспрямований добір учнів, виявлення їх здібностей до педагогічної діяльності; вивчення основ наук, необхідних у майбутній педагогічній діяльності; вироблення в учнів умінь та навичок висловлювати власні думки; залучення учнів до загальнопедагогічної діяльності як найкращий метод перевірки здібностей та особистісних якостей майбутніх учителів.

У «Педагогічній антропології» К. Д. Ушинський розкриває систему підготовки вчителя до педагогічної діяльності, звертаючи увагу на такі найважливіші моменти: усвідомлення ролі педагога у навчанні та вихованні людини; удосконалення навчання як знання та ідеї; пізнання законів людського розвитку майбутнім педагогом; глибоке вивчення педагогічної теорії; удосконалення педагогічної майстерності на основі педагогічної теорії; найстаранніше вивчення фізичної й духовної природи людини; вивчення педагогічної практики, історії різних педагогічних заходів та на їх основі вироблення чіткої позитивної мети виховання тощо [1, с.5].

Вчений розробив зміст спеціальної підготовки вчителя, визначив коло наук для вивчення майбутніми народними вчителями в учительських семінаріях. Він наголошував на всебічній підготовці вчителя, щоб він мав пізнання не лише в законі Божому, граматиці, арифметиці, географії та історії, але й у природничих науках, медицині, сільському господарстві; окрім того, вчитель має вміти добре писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно і, якщо можливо, навіть співати. Центральне місце серед цих наук він відводить рідній мові, бо цей предмет входить в усі інші предмети і вбирає в себе їхні результати.

У багатьох своїх роботах К. Д. Ушинський стверджував, що однією з найважливіших якостей учителя є володіння знаннями. Причому це не тільки предмет, який він викладає, а й спеціальні педагогічні знання. Учений закликає педагогів глибоко знати теорію та володіти мистецтвом виховання, оскільки педагогічній діяльності, «крім терпіння, вродженої здібності й навичок, потрібні ще й спеціальні знання». Природні таланти, які самі прокладають собі дорогу, зустрічаються рідко. Учитель повинен мати різноманітні, точні й певні знання з тих наук, які він буде викладати, знати педагогіку, психологію, фізіологію; опанувати практичним мистецтвом викладання; любити свою справу й беззавітно їй служити [2, с. 3].

К. Д. Ушинський був глибоко переконаний у необхідності психологічної підготовки майбутнього вчителя. Психологія як наука про внутрішній світ людини, наука, яка розкриває найпотаємніші секрети того, як слід враховувати психологічні закономірності кожного вікового періоду, потрібна педагогові для забезпечення успішної організації навчання та виховання дітей. Адже «якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна знати її також у всіх відношеннях» [3, с. 199]. Кожний педагог, на думку К. Ушинського, – психолог. Він повинен вивчати свого вихованця, його здібності, нахили, достоїнства і вади, спостерігати розвиток розуму, керувати ним, повинен давати напрям волі, боротися з лінощами, впертістю, формувати смак, прищеплювати любов до істини. К. Ушинський писав, що педагоги «єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є так само необхідним, як для медика вивчення тілесної» [4, с.40].

Він стверджував, що вчитель не виконає свого обов'язку, якщо буде лише викладачем предмету і не буде вихователем. К. Ушинський вважав, що власною працею, відповідальним ставленням до своїх обов'язків, навіть голосом, зовнішнім виглядом викладач виховує. «Вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну

силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень», підкреслював Костянтин Дмитрович [4, с. 41].

Не втратила актуальності думка великого педагога про те, що вчитель має бути педагогом за покликанням, а шлях до педагогічної діяльності лежить через ефективну організацію профвідбору в педагогічні навчальні заклади, через реорганізацію підготовки майбутнього вчителя в стінах педагогічних навчальних закладів та подальше удосконалення його педагогічної майстерності через різні форми підвищення кваліфікації та самоосвіту [1, с.5].

Для підвищення кваліфікації народних учителів К. Д. Ушинський пропонував організувати при семінаріях вищі педагогічні курси, щорічні лекції з педагогіки й психології; він позитивно ставився до проведення вчительських з'їздів, зборів, нарад.

Для практичної підготовки майбутніх учителів він вперше запровадив педагогічну практику для семінаристів, яка складалася з чотирьох етапів:

- 1) практика у школі, що передбачала допомагати вчителю готувати уроки, а учням – їх вислуховувати;
- 2) пробні уроки в елементарній школі; визначався час, коли семінарист був готовий до них;
- 3) річне стажування у школі під наглядом семінарії; організувалося тоді, коли семінарист був готовий до роботи;
- 4) постійна турбота семінарії про своїх випускників (працевлаштування та матеріальне забезпечення, листування з ними, грошова підтримка, протекції у потрібних випадках, забезпечення новими книгами й посібниками) [1, с. 6].

Таким чином, розуміння К. Д. Ушинським проблеми підготовки вчителя було прогресивним у свій час і досі залишається співзвучним нашій епосі. Тому в сучасній системі педагогічної підготовки вчителів використовується творча спадщина видатного вітчизняного педагога.

#### Список використаних джерел

1. Волинець К. І. Ідеї К. Д. Ушинського що до підготовки майбутніх учителів у сучасній неперервній педагогічній освіті. 8 с. URL: **Помилка! Неприпустимий об'єкт гіперпосилання.** (дата звернення: 15.04.2019).
2. Полякова О. В. Педагогічна діяльність вчителя: погляди К. Д. Ушинського. 5 с. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4567/1/O\\_Polyakova\\_02\\_14\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4567/1/O_Polyakova_02_14_IPPO.pdf) (дата звернення: 15.04.2019).
3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 томах. Київ: Радянська школа, 1983. Т.1: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. 488 с.
4. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. Київ: Радянська школа, 1954. Т.1: Педагогічні статті. 364 с.

#### ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Ігнатюк Тетяна Валентинівна, здобувач вищої освіти  
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, «від того, який «старт» буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку, життєві установки та світорозуміння дорослої людини» [2, с.4].

Одним з важливих аспектів розвитку дошкільника в період підготовки його до школи є формування навичок письма.

Письмо — це особлива форма мовлення, при якій її елементи фіксуються на папері шляхом накреслення графічних символів, що відповідають елементам усного мовлення.

Письмо – одне з найбільш комплексних умінь, які формуються в процесі навчання. Важливим завданням навчання письма є формування графічних навичок письма, паралельно з якими йде формування орфографічних та технічних навичок. Правильно сформовані графічні навички дозволяють писати букви чітко, красиво, розбірливо. Неправильно сформовані графічні навички створюють комплекс труднощів письма: неохайний, нерозбірливий почерк, повільний темп. У той же час, переробка неправильних графічних навичок не просто ускладнена, але іноді неможлива.

Підготовка до письма є одним із найбільш складних етапів підготовки дитини до систематичного навчання. У дошкільному віці важлива саме підготовка до письма, а не навчання йому, що призводить до формування неправильної техніки письма. Це обумовлюється психофізіологічними особливостями шестирічної дитини [3].

Пошук оптимальних способів підготовки дитини до оволодіння навичкою письма перебував у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Я.Коменський, Дж.Локк, М.Монтень, А.Гаврилюк, М.Кирей, А.Богущ, М.Вашуленко). Про необхідність застосування ігрових методів і прийомів для підвищення ефективності навчання дітей зазначається у психологічних і педагогічних дослідженнях (Ш.Амонашвілі, Л.Артемова, Л.Венгер, Р.Жуковська, О.Запорожець, О.Корзакова, О.Леонтєв, Д.Менджеричька, О.Усова та ін.) [2].

Перш ніж розпочати систематичну підготовку дитини до письма, дорослому слід врахувати її фізичну та розумову готовність до опанування цього виду діяльності. Насамперед звернути увагу на сформованість сенсорної сфери, стан зору, слуху, готовність артикуляційного апарата до опанування правильної вимови звуків, на сформованість мовленнєвих функцій (зокрема номінативної та сигніфікативної); на ступінь розвиненості конкретного мислення, зорової, слухової і тактильної пам'яті, уваги: на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук; на загальну і мовленнєву активність; на рівень сформованості вміння працювати самостійно.

Особливо слід зважати на рівень сформованості в дитини активного ставлення до навчання будь-чого взагалі. Адже це є показником сформованості певної оптимальної установки, відповідної спрямованості психічного процесу. Серед чинників, що сприяють виробленню такої установки, неабияке місце посідають методи впливу

дорослого на формування свідомого ставлення дитини до оволодіння будь-яким видом діяльності, в тому числі, й графічного відтворення літер.

Одним із показників активності дитини є рівень її самостійності. Готуючи дітей до оволодіння письмом, дорослий має пам'ятати, що дошкільник не вміє активно спостерігати та аналізувати певне графічне зображення, не може самостійно його відтворити. Починаючи щось перемальовувати чи штрихувати, він часто відволікається, забуває, з чого починав, а відтак швидко втрачає інтерес до цього заняття. Дорослий у такій ситуації має виявляти максимум терпіння, насамперед демонструючи дитині доброзичливе ставлення до неї [1].

На якість письма значною мірою впливає стан розвитку номінативної (розуміння відносності між назвою предмета та самим предметом) та сигніфікативної (означальної) функції мовлення, сутність якої полягає в поєднанні слова з мисленнєвим образом предмета. Відомо, що слово викликає у свідомості людини мисленнєвий образ предмета чи явища, яке воно позначає.

Для розвитку механізмів успішного оволодіння письмом необхідно розпочинати спеціальні заняття з дитиною від моменту морфологічного дозрівання руки.

Виходячи з конкретних умов і рівня підготовленості дітей, вихователь самостійно визначає, на одному чи на двох заняттях виконуватиметься та чи інша вправа, у разі потреби ділить її на частини, змінює кількість малюнків та елементів, складає слухові і зорові диктанти.

Для набуття оптичної зрілості дітям старшого дошкільного віку доступні такі завдання: провести лінію по доріжці, не виходячи за її межі; обвести овал зовні чи всередині, повторюючи його контури; з'єднати лінією однакові предмети на малюнку; доповнити бордюр за крапочками-підказками; доповнити малюнок лініями, щоб вийшов предмет, схожий на зразок.

Робота дошкільників цього віку з ножицями обмежується вирізуванням частин основного малюнка, розміщених окремо на квадратах чи прямокутниках і наклеюванням їх на відповідні місця, позначені контуром-підказкою. Вихователь має обов'язково пояснити дітям, як слід тримати ножиці й різати ними. При вирізуванні треба орієнтувати дитину на точне й охайне виконання завдання, виховувати в неї посидючість та наполегливість.

Працювати ножицями діти шостого року життя вчаться на відрізній смужці (картці). Завдання на вирізування потребують від дитини точніших рухів, оскільки частину предметів вона має вирізати за їхніми контурами. На відрізних смужках розміщують предмети різного функціонального призначення: одні з них наклеюються за вказівкою на малюнок, інші збираються в касі як лічильний матеріал.

Вихователі та батьки мають контролювати, щоб дитина правильно сиділа за столом, вільно тримала руку на аркуші паперу, не повертала його під час штрихування; щоб зафарбовувала невеличкі та великі малюнки, не відриваючи від паперу руки.

Можна запропонувати дитині копіювати малюнки, що сподобалися, на прозорий папір. Дуже корисні орнаменти і візерунки, тому що в них є присутнім велика кількість вигнутих ліній, що є гарною підготовкою руки дитини до написання прописних букв. Письмо – це «розмова з білим листком паперу». А малюнок – природний попередник цього майбутнього – «розмови з білим листком». Малюючи, дитина тренує свою руку для письма, удосконалюються її рухи [4].

Разом з тим малювання тісно взаємопов'язане з письмом і містить у собі багато загальних моментів: у процесі малювання і письма формується навчальна поза дитини, вона опановує графічні уміння, вчиться точно порівнювати рухи руки, регулювати рух руки у відповідності зі словом вихователя. У ході засвоєння малювання і письма відбувається правильна взаємодія між сприйняттям предмета (малювання), знака (письмо) і його зображенням, накресленням, регулюються зусилля руки при натиску.

Добре підготувати руку дитини до письма допоможе малювання орнаментів на аркушах у клітинку (графічні вправи) спочатку простим олівцем. потім кольоровими. Виконувати такі вправи можна з п'яти-шести років. Діти з інтересом займаються подібним малюванням. Коли рука дитини трохи зміцніє, тоді малюнки в її виконанні стають охайніші і гарніші. Не потрібно змушувати дитину малювати орнаменти. Необхідно зацікавити її цим заняттям. Обов'язково потрібно показати спочатку, як це робиться. Графічні вправи не є головним компонентом образотворчої діяльності п'яти-шестирічних дітей і тому не повинні в ній переважати. Графічні аркуші для вправ можуть бути підготовлені самими вихователями або батьками.

На шостому році життя передбачається виконання дітьми на папері в клітинку графічних завдань, які є продовженням готового зразка. Клітинка дає великі можливості для розвитку дрібної моторики й елементарних графічних навичок письма, так як малювання по клітинкам потребує дрібних і точних рухів, а також створює сприятливі умови для розвитку вміння орієнтуватися в мікропросторі.

Під час роботи з зошитом у дитини змінюються дрібні м'язи пальців руки, удосконалюються зорово-рухова координація і орієнтація в мікропросторі, розвиваються мимовільна увага, зорова пам'ять, аналітичне сприймання, мовлення.

Графічні завдання, готуючи руку до письма, можуть виконувати також інші функції: діти лічать репродуковані предмети та обводять їх по два (по три, п'ять); розфарбовують різними кольорами кожні два (три, чотири) предмети чи фігури; штрихують фігури лише у верхньому рядку; кожну третю фігуру тощо [3].

Навчання у школі потребує від дітей вміння діяти на зразком, написаним на дошці, на таблиці (списати букви, слова), та вміння виконувати вправи за словесним описом учителя. Для підготовки дітей до навчання письма у школі можна також використовувати зорові й слухові диктанти. Вони розвивають довільну увагу дітей, зорову й слухову пам'ять, уміння діяти за зразком, вправляють окомір, розвивають дрібні м'язи руки, вчать контролювати свої дії.

Зоровий диктант полягає в тому, що дитині показують на кілька секунд зразок і ховають його. Вона з пам'яті відтворює візерунок. Під час слухового диктанту дитина виконує завдання за словесним описом, диктовкою вихователя. Зорові й слухові диктанти можна використовувати як методичний прийом на заняттях з образотворчої діяльності (малювання, аплікації, конструювання), формування початкових математичних понять та як окремі

дидактичні вправи на заняттях з підготовки руки дитини до письма. Крім того, вихователь може широко використовувати диктанти під час організації побуту: на ранковій і вечірній прогулянках, під час прийому дітей тощо.

Для зорових і слухових диктантів використовують різноманітний матеріал: палички, сірники, соломинки, геометричні фігури, мозаїку, будівельний матеріал, каштани, зерна кукурудзи, олівці, фарби та інші предмети. Диктанти доступні для дітей чотирьох-шести років, тобто для середньої, старшої і підготовчої до школи груп. Для зорових диктантів вихователь повинен заздалегідь заготовити зразки, які зберігаються у спеціальній папці. У потрібний момент вихователь бере зразок і використовує на занятті.

Дрібні м'язи пальців і точні, координовані тонкі рухи руки дитини розвиваються в дидактичних іграх з предметами й дидактичним матеріалом. Такі ігри доступні дітям уже з молодшого дошкільного віку. У дитячих садках ці ігри проводяться досить часто, але не завжди вихователі визначають, з якою метою планується та чи інша гра. Дидактичні ігри з дрібним роздавальним матеріалом – зручний засіб для вправляння руки дитини, підготовки її до оволодіння технікою письма. Проводити їх можна на заняттях і в перерві, а також у повсякденному житті. При виборі ігор і вправ необхідно враховувати можливості й інтереси дітей. Занадто прості, як і занадто важкі ігри і вправи, не викликають у дітей інтересу. У процесі засвоєння програмового матеріалу гри, вправу можна ускладнювати, збільшивши кількість предметів для її проведення, змінивши (прискоривши) темп, замінивши наочний матеріал гри на словесний.

Такі ігри, як «Відгадай на дотик», «Склади іграшку», «Що в мішечку», «Великі й маленькі», «Викладання предметів» тощо вчать дітей співвідносити свої дії за зразком, розвивають точність і координацію рухів, м'язи пальців та п'ясті руки, вчать дітей упізнавати предмети на дотик, визначати їхню форму, довжину, вправляють окомір дітей, вчать дітей самостійно викладати предмети з мозаїки, геометричних фігур [5].

Таким чином, робота з підготовки руки дитини до письма повинна розпочинатися ще до вступу до школи. Лише сформувавши у дошкільників технічні навички, розвинувши дрібні рухи пальців і кисті руки, можна сподіватися, що потім у школі діти успішно засвоять графіку літер, писатимуть правильно й акуратно, а процес письма викликатиме у них інтерес та задоволення.

#### Список використаних джерел

1. Адаменко Н.Є. Система вправ для підготовки дітей до письма // Розкажіть онуку. – 2004. – №21. – С.26-28.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 2012. – 26 с.
3. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 56 с.
4. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік. – К.: Слово, 2016. – 424 с.
5. Прищепя О.Ю. Вправляємося у письмі: Підготовка до навчання письму // Дитячий садок. – 2004. – № 47. – С.18.

### ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Кардаш Наталія Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Косарева О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогодні у якості ключового поняття системи національної освіти виступає поняття компетенції. Актуальність дослідження розвитку соціально-комунікативної компетенції сьогодні є пріоритетним напрямом компетентнісного підходу і викликана змінами, які відбуваються в освітній системі. Особливу категорію вихованців ЗДО на сучасному етапі складають діти-логопати.

Психолого-педагогічні основи формування соціально-комунікативної компетенції дітей дошкільного віку розкриваються в роботах А. Гончаренко О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Листопад, І. Луценко, Л. Мамчур, Т. Піроженко, Т. Поніманської, І. Рогальської, Л. Чернецької. Теоретичний аналіз та узагальнення експериментальних даних з проблеми розвитку соціально-комунікативної компетенції у дітей-логопатів свідчить про недостатню розробленість питань, які стосуються цієї категорії.

Соціально-комунікативна компетенція дитини-логопата дошкільного віку представлена сферою вияву соціального досвіду і комунікативної функції мовлення, які охоплюють не лише здатність до обміну думками, але й потребу в контактуванні, обміні емоціями, налагодженні практичної взаємодії, а також метамовну функцію. За А. Гончаренко, своє повне втілення комунікативна функція знаходить у діалозі [1, с. 12]

Відтак, О. Кононко відзначає значимість таких умінь у дітей-логопатів дошкільного віку як вміння виконувати обов'язки, надавати посильну допомогу дорослим, співпереживати, позитивно ставитися до людей, ставити себе на місце іншого. Серед провідних соціально-комунікативних якостей вчена розглядає соціальний досвід, соціальну активність, доброту, чесність, милосердя, працьовитість, відповідальність [2, с. 61].

Детальний аналіз різних визначень поняття «соціально-комунікативна компетенція» засвідчив, що основу цієї компетенції складають наступні аспекти:

- 1) готовність суб'єкта отримувати у діалозі необхідну інформацію;
- 2) готовність відстоювати свою точку зору на основі визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей, вміння співвідносити свої устремління з інтересами інших людей;
- 3) уміння ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми, вирішуючи різноманітні завдання.

Соціально-комунікативну компетенцію Є. Руденський описує з позиції здібностей:



- 1) скласти соціально-психологічний прогноз наслідків соціально-комунікативної ситуації, в якій має відбуватися спілкування;
- 2) соціально-психологічно програмувати процес спілкування, опираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- 3) здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації [4, с. 128].

В поняття «соціально-комунікативна компетенція» Л. Чернецька включає наступні складові:

- 1) емоційний, який включає емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншого, здатність до співпереживання;
- 2) когнітивний, що пов'язаний з пізнанням іншої людини, включає в себе здатність приймати точку зору іншого, передбачити його поведінку, ефективно вирішувати різні проблеми;
- 3) поведінковий, що відображає здатність до співпраці, спільної діяльності, ініціативність, адекватність зі спілкуванням і ін. [5, с. 121].

Зміст соціально-комунікативної компетентності дитини-логопата старшого дошкільного віку, на думку Н. Луценко, включає [3, с. 8]:

- обізнаність дитини-логопата зі способами та засобами мовленнєвої взаємодії (лінгвістичними та комунікативними);
- адекватність вибору наявних навичок та вмінь, застосування і «зчитування» їх у мовленнєвій взаємодії;
- уміння доцільно добирати мовленнєві та немовленнєві засоби, виходячи зі змісту ситуації, її учасників, власного ставлення;
- комплексне, варіативне, творче застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів відповідно до поставленої мети.

Отже, зміст і результати розвитку соціально-комунікативної компетенції дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями містять низку важливих показників, серед яких вчені називають обізнаність дитини цього віку зі способами і засобами мовленнєвої взаємодії (лінгвістичними і комунікативними), відповідність і адекватність вибору існуючих навичок і вмінь, застосування і «зчитування» їх у мовленнєвій взаємодії, орієнтація у ситуації спілкування при якій доречно добираються мовленнєві та немовленнєві засоби, з огляду на зміст ситуації, її учасників, особистого ставлення, а також цілісне, варіативне, творче застосування необхідних засобів відповідно до поставленої мети.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 12-15
2. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 208с.
3. Луценко І. Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитиноцентризму / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 1. – С. 7.
4. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций / Е.В. Руденский – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, Сибирское соглашение, 2000. – 224 с.
5. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. / Л.В. Чернецкая – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 268 с.

### **ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ «КРЕСЛЕННЯ» ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ**

*Кисорець Олексій Олександрович, здобувач вищої освіти*

*Фещук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасний розвиток науки і техніки висуває складні вимоги до випускника школи, який буде працювати у галузі виробництва. У процесі діяльності він повинен швидко та ефективно засвоювати нову техніку, творчо мислити, шукати нові рішення і вміти оперативно приймати їх, мати навички конструювання машин, агрегатів, сучасного обладнання. Творче ставлення до праці та виробництва являє собою невичерпний резерв підвищення продуктивності праці, економії матеріалів, трудових та енергетичних ресурсів та ін. Рационалізаторська та винахідницька діяльність пов'язана з розробкою високоефективного обладнання, технологічної оснастки, інструментів, засобів механізації і автоматизації, вдосконалення технології виробництва. Вона здійснюється на базі конструкторських та технологічних знань і вмінь, яка закладається при вивченні креслення. Адже графічна інформація порівняно із словесною відрізняється більшою конкретністю, виразністю і лаконічністю [4].

Курс креслення формує в учнів знання, уміння і навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Креслення передбачає оволодіння учнями практичних умінь і навичок, необхідних для роботи на виробництві. У процесі навчання учні набувають навичок користування вимірювальним інструментом, виконання геометричних побудов, науочних зображень і робочих креслень нескладних деталей, складальних одиниць, деталювання вузлів.

Навчальна програма «Технології» (рівень стандарту) має модульну структуру і складається з десяти обов'язково-вибіркових навчальних модулів, з яких учні спільно з учителем обирають лише три, для вивчення упродовж навчального року (двох) [2]. Серед обов'язково-вибіркових навчальних модулів є можливість вибору

модуля «Креслення». Опанувавши цей модуль, учні мають засвоїти «мову техніки», стануть компетентнішими у читанні креслень та інших графічних документів та зможуть виконувати графічні зображення виробів, які планують виготовити у процесі реалізації власних проєктів [3].

Враховуючи існуючий досвід можна однозначно стверджувати, що методика формування графічних вмінь в учнів старшої школи при вивченні предмету «Технології» не є достатньо розкритою і потребує подальшого вивчення та впровадження результатів у навчальну практику. Ця робота ведеться недостатньо через ряд причин: відсутністю сучасних навчальних програм, відсталістю методики навчання креслення, зокрема щодо формування графічних вмінь, нестачею якісної навчальної та навчально-методичної літератури, недосконалим змістовим наповненням існуючих підручників та навчально-методичного забезпечення відносно потреб сучасної виробничої практики, педагогічної науки та оновлювально-модернізаційних процесів у суспільстві, виробництві і освіті, зокрема, всеохоплюючої інформатизації.

З'ясуємо сутність графічних вмінь учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології» з використанням практичних методів.

Уміння – це здатність учнів свідомо, із знанням справи виконувати трудові дії, оволодіння яких супроводжується розвитком не тільки сенсомоторних, але й інтелектуальних, вольових, емоціональних і інших професійно важливих якостей особистості, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінюваних умовах [5].

Графічне уміння – це складне структурне сполучення інтелектуальних і сенсомоторних дій особистості, яке забезпечує технічне зображення на площині у змінюваних умовах [1].

Сутність графічних вмінь в учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології»:

- аналіз геометричної форми предмета (уявне розділення предмета на геометричні тіла чи їх складові частини);
- побудова точок перетину прямих з геометричними тілами та ліній взаємного перетину геометричних тіл;
- доцільний вибір зображень на кресленнику;
- побудова видів деталей, дотримуючись вимог Державних стандартів до виконання графічних зображень;
- використання технічного рисунку та ескізу на різних етапах проєктної діяльності;
- застосування розрізів та перерізів при виконанні креслень деталей, які мають складну форму;
- застосування правил зображення з'єднань деталей, виконання, читання та деталювання складальних креслень в процесі проєктної діяльності;
- використання довідкової інформації про нанесення розмірів і граничних відхилень, позначення шорсткості поверхонь, відомостей про матеріал деталі для реалізації технічних, технологічних, конструкційних вимог до проєкту;
- виконання та читання нескладних будівельних креслень;
- використання довідкової інформації для читання та виконання основних видів технічних схем [2].

Одним із шляхів формування графічних вмінь учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології», на нашу думку, може бути використання практичних методів.

Метод навчання – це система прийомів роботи вчителя і учнів, за допомогою яких досягається засвоєння знань, умінь і навичок, формується світогляд учня і розвиваються його здібності до подальшого самостійного придбання і творчого застосування знань. Проте слід відмітити, що засвоєння навчального матеріалу учнями завжди протікає в їх психічній діяльності і від того, як управлятиме цією діяльністю вчитель, багато в чому залежатиме успіх. Для методу навчання характерна наявність двох ознак. По-перше, метод повинен забезпечувати досягнення мети навчання, давати учням нові знання, розвивати їх або перевіряти. По-друге, в методі навчання повинна існувати двостороння узгоджена діяльність вчителя і учня [5].

Практичні методи навчання ґрунтуються на практичній діяльності учнів, формують практичні вміння і навички. Креслення як навчальний модуль багато в чому специфічний і значно відрізняється від інших модулів предмету «Технології». Проте практичні методи навчання, вживані в кресленні, не є особливими методами. Вони є видозміною загальних практичних методів навчання. Пропонуємо систему практичних методів для формування графічних вмінь в учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології».

1. *Графічні вправи* розвивають просторове мислення учнів, вчать упорядковувати зображення на площині, акуратно писати, креслити, малювати, згортати інформацію до певного сигналу та розгортати її в разі потреби. Ці вправи являють собою багаторазове повторення розумової або графічної (практичної) дії, що відбувається з метою оволодіння нею або для її вдосконалення. Вони використовуються при вивченні на всіх етапах навчання креслення.

2. *Виконання графічних (практичних) робіт.* Цей метод сприяє формуванню в учнів необхідних навичок для виконання ескізів, креслень, аксонометричних зображень і технічних рисунків. Графічні роботи знаходять широке застосування при узагальненні і закріпленні знань, при поясненні нового матеріалу. Використовуються графічні роботи і при контролі знань учнів.

3. *Моделювання* – один з методів навчання кресленню, в основі якого лежить процес відтворення форми предмета за його зображенням (описом). В навчанні кресленню моделювання використовується головним чином як спосіб розвитку просторової уяви учнів. Для моделювання можуть бути використані пластилін, глина, картон,

пінопласт та інші матеріали, які добре піддаються обробці. Застосовують і спеціально виготовленні набори різних заготовок. Складаючи ті чи інші деталі набору, учні створюють за кресленням необхідний предмет.

4. *Конструювання* – процес створення нового образу предмета на основі його заданих властивостей. Прикладом завдань на конструювання можуть бути такі задачі: керуючись наочним зображенням шипу (елемент дерев'яного з'єднання), сконструювати і виконати креслення проушини (деталі, що приєднується); розробити схему з'єднання двох валів та ін. [4].

Вибір практичного методу навчання залежить від змісту навчального матеріалу, від теми уроку. Великий вплив роблять і вікові особливості учнів. При виборі методів навчання слід керуватися джерелом знань і найближчими дидактичними цілями.

Отже, застосування вчителем розглянутих практичних методів навчання сприяє активізації пізнавальної активності учнів на уроках технологій, розвитку творчого та просторового мислення, вихованню прагнення мислити, генерувати і доводити істинність власних ідей та пропозицій, реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті і, як наслідок, формуванню графічних вмій учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології».

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у розробці методики графічних вмій учнів старшої школи при вивченні навчального модуля «Креслення» предмету «Технології» з використанням практичних методів та перевірці її ефективності на практиці в одному з навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Методика викладання креслення в школі: Посібник для вчителя / Верхола А.П., Науменко В.Я., Мазур В.Г., Рафаловський Е.В.; Під ред. А.П. Верхоли. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
2. Навчальна програма «Технології 10-11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень» (авт.: А. Терещук та інші). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
3. Технології (рівень стандарту): підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти / В.І. Туташинський, І.В. Кірютченкова (за загальною редакцією В.І. Туташинського). – К: «Педагогічна думка», – 2018. – 216 с.
4. Фещук Ю.В. Практикум з дисципліни «Методика викладання креслення в старшій школі та ПТНЗ»: для напряму підготовки 7.01010301 „Технологічна освіта” / Ю.В. Фещук. – Рівне: РДГУ, 2015. – 65 с.
5. Янцур М.С. Основи теорії технологічної освіти: навчальний посібник: курс лекцій: для студентів напряму підготовки «Технологічна освіта» та спеціальності «Середня освіта. Трудове навчання та технології». / М.С. Янцур. – Рівне: РВВ РДГУ, 2018. – 508 с.

#### АДАПТАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ ПОТРЕБ В ІТ-СФЕРІ

Кіндрат Павло Вадимович, викладач  
Рівненський державний гуманітарний університет

**Анотація.** Розглядаються проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, що обумовлені тенденціями ІТ-індустрії. Аналізуються особливості процесу підготовки майбутніх фахівців в ІТ-індустрії що покликані забезпечити належний рівень їх підготовки. Одним з таких підходів визначено комплексну актуалізацію навчального матеріалу у відповідності до майбутньої спеціалізації та орієнтацію на вивчення перспективних тенденцій в обраній сфері програмування.

**Ключові слова:** ІТ-сфера, інформаційні технології, спеціалізація вищої освіти.

Зважаючи на стрімкий розвиток інформатизації суспільства, широке впровадження ІТ-технологій у всіх сферах життя людини зростає потреба у компетентних фахівцях у галузі інформаційних технологій, здатних вирішувати завдання у прикладних сферах, підтримувати їх, адаптувати до конкретних змін та потреб, а також бути готовими самовдосконалюватись, приймати нові технологічні рішення для вирішення поставлених перед ними завдань. На сьогоднішній день ІТ-індустрія України налічує понад 120 тисяч висококваліфікованих спеціалістів і, за прогнозами експертів, до 2025 року українська галузь інформаційних технологій налічуватиме 200 тисяч програмістів. Щороку українські університети випускають лише 12-16 тисяч студентів ІТ-спеціальностей [1], що навіть в такому обсязі не задовольняє ні потребам індустрії, ні суспільства в цілому.

Фундаментальним підходом до забезпечення цієї потреби є забезпечення якісної підготовки висококваліфікованого фахівця, яке пронизує усі етапи його життя: від школи до закладів вищої освіти, а потім, шляхом самовдосконалення та підвищення кваліфікації, протягом усієї професійної кар'єри. Якість професійної підготовки залежить не лише від освітніх підходів, форм, методик і технологій, а й від уміння вчасно адаптуватись в умовах динамічного розвитку індустрії інформаційних-комунікаційних технологій, розвитку мов програмування та тенденцій їх застосування. В межах цієї парадигми можна виокремити два аспекти підготовки: методологічний (орієнтований на ефективне застосування численних інноваційних, теоретичних та методичних розробок, накопичених в професійній педагогіці) та прикладний (орієнтований на відповідність найбільш значущим соціальним, економічним запитам суспільства через використання відповідних технологічних та програмних рішень).

Методологічному аспекту підготовки притаманний здебільшого еволюційний розвиток, з поступовим включенням чи виключенням окремих методик. Для прикладного ж аспекту більш притаманний революційний

розвиток, адже бурхливе зростання попиту на спеціалістів в окремих сферах ІТ може розпочатись неочікувано і так само неочікувано зійти на нівець.

Для забезпечення відповідності актуальним потребам ринку праці та підвищення кваліфікації випускників в університетах багатьох розвинених країн світу активно впроваджується дуальна модель здобування вищої освіти [2, с.97], під якою розуміють практико орієнтоване навчання, побудоване на підґрунті соціального партнерства університету й підприємства (організації, установи), спрямованого на формування нової моделі підготовки здобувачів вищої освіти із обов'язковими періодами виробничого навчання й виробничої практики, що проводяться на базі підприємств (організацій, установ). Воно передбачає зміцнення зв'язків навчання з виробництвом, визначення провідної ролі та підвищення відповідальності роботодавців за якість підготовки фахівців [3]. Окрім основного фактору «навчання на практичних задачах» така модель також забезпечує вивчення та вдосконалення володіння актуальними мовами та методиками програмування, що підвищує якість підготовки та затребуваність майбутнього спеціаліста.

Розвиток технологій в ІТ-сфері призвів до суттєвої диференціації окремих напрямків та формування і розвитку оптимізованих для них мов програмування. Часи спеціалістів які володіють, хоч би як досконало, лише однією актуальною мовою відійшли у минуле. Аналізуючи вакансії у сфері ІТ можна помітити, що працедавцям необхідні універсальні спеціалісти, які володіють 4-ма, а то і більше мовами програмування для створення складних проєктів з високими можливостями інтеграції. У сукупності, це сприяло виокремленню окремих сегментів з власними набором мов програмування, засобів та методів вирішення поставлених задач, а також зобов'язало спеціалістів зосередитись в першочергово на вивченні того сегменту який відповідає напрямку його діяльності.

Ця особливість породжує проблему при вирішенні прикладного аспекту підготовки: багато студентів, які вирішили обрати для себе діяльність в ІТ-сфері, не до кінця усвідомлюють свій вибір. Це також відноситься до вибору мови програмування як основної. Розпорошуючи свою увагу намагаючись вивчити все що попадає в сферу їх інтересів, або погано усвідомлюючи послідовність логіки навчального процесу вони можуть втратити мотивацію до навчання чи роботи за обраною спеціальністю. Вирішення цієї проблеми може бути досягнуто шляхом проведення навчальних закладах належної роз'яснювальної та профорієнтаційної роботи. Альтернативний підхід передбачає поділ навчальних груп на підгрупи у відповідності до орієнтованих спеціалізацій та відповідної модернізацією навчальних матеріалів. Він дозволяє індивідуалізувати навчальний процес і забезпечити високу мотивацію до навчання та підвищити якість підготовки спеціалістів. Водночас, такий підхід потребує значного збільшення педагогічних ресурсів на свою реалізацію, що не завжди доцільно з огляду на рівень початкової підготовки навчальних груп.

Особливістю педагогічних вищих навчальних закладів є складність застосування моделей розрахованих саме на навчання професіоналів в ІТ сфері, адже освітня програма побудована для підготовки спеціалістів, які будуть навчати майбутніх спеціалістів на початковому рівні. З огляду на це прикладний аспект навчання мусить бути зосереджений не стільки на вдосконаленні навиків створення готового програмного продукту, скільки на розумінні методик програмування та виявлення поточних та перспективних тенденцій до популяризації мов програмування. Випускник педагогічного ВНЗ мусить не лише уміти подавати матеріал у широкому спектрі програмних продуктів, а й забезпечувати належне спрямування майбутніх ІТ спеціалістів у досягненні їхньої мети.

#### Список використаних джерел

1. Розвиток ІТ-освіти в Україні. - [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://itukraine.org.ua/it-education.html>.
2. Триус Ю. В. Дуальна форма здобування вищої освіти як перспективний напрям підготовки майбутніх ІТ-фахівців у ЗВО // Проблеми інформатизації навчального процесу в закладах загальної середньої та вищої освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 09 жовтня 2018 року. м. Київ. Укладач: Н.П. Франчук – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 97-98
3. Проєкт Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. [Electronic resource]. - Moodle of access: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/proekt-konceptcziyi-pidgotovki-faxivcziv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti-yi-20.1.1.docx>.

#### ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРА НА ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

*Ковальова Тетяна. Юрїївна, здобувач вищої освіти*

*Глінчук Ю. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

В сучасному житті величезного значення набуває комп'ютеризація усіх сфер життя. Без неї на сьогодні не може функціонувати практично жодна галузь людської діяльності, адже комп'ютер прискорює процес навчання та підвищує його якість, набагато розширює творчі можливості людини, допомагає опанувати складні виробничі процеси та взагалі полегшує працю й побут.

На сучасному етапі практично невіддільними стали поняття «дитина» і «комп'ютер». Сучасні діти дуже багато часу приділяють комп'ютеру: спілкуються з друзями, граються в ігри, дивляться мультфільми. Дитина 7-8 років уже цілком свідомо просить батьків придбати для неї комп'ютер. Психологи відзначають, що у цьому віці робота з комп'ютером розвиває у дітей логічне та абстрактне мислення, допомагає в отриманні деяких навичок, необхідних для подальшого життя (наприклад, приймати самостійні рішення, швидко переключатися з однієї роботи на іншу) [1, с. 63].

Однак педагоги стверджують, що у дітей, які надмірно захоплюються комп'ютером, падає рівень текстового мислення – вони просто не можуть адекватно переказувати прочитаний чи почутий текст. Лікарі наголошують на

тому, що комп'ютер негативно впливає на розвиток дитини: псується постава, знижується гострота зору [2, с. 15]. Тому батьки повинні стежити за тим, щоб перебування дитини за комп'ютером не завдало шкоди ні для фізичного, ні для психічного здоров'я.

Фахівці наводять такі найпоширеніші ризики для організму:

1. Гіподинамія. Тривале сидіння перед комп'ютером в одній позі замість занять спортом і активних ігор на свіжому повітрі призводить до того, що м'язи слабо розвиваються, дитина стає дратівливою, швидко стомлюється.

2. Порушення зору. Постійна напруга зору веде до стомлення очних м'язів, негативно впливає на судини та сітківку ока. Проблема погіршення зору при роботі з комп'ютером стала останнім часом однією з найактивніших в усьому світі. У зв'язку з цим в лікарській практиці навіть увели в обіг термін «комп'ютерний зоровий синдром» або КЗС. При ньому спочатку виникають лише неприємні відчуття в очах, з'являється різь. Очі червоніють, запалюються, іноді спостерігається слезоточивість. Поступово стан здоров'я погіршується та знижується гострота зору. Одночасно з першими симптомами можуть з'явитися головний біль, болі в очних яблуках [1, с. 63].

3. Концентрація уваги. Якщо під час коротких сеансів використання комп'ютера увага тренується, то під час тривалих – концентрація втрачається.

4. Навантаження на руки. Під час роботи за комп'ютером кисті рук постійно знаходяться в напрузі: вони здійснюють однотипні рухи, довгий час не змінюють позицію, в результаті виникає стійке стомлення м'язів рук, що виражається потім болем суглобів. Крім того, через порушення кровообігу можлива поява судом, порушення координації пальців.

5. Навантаження на шию. Шийний відділ хребта під час роботи за комп'ютером також знаходиться в постійній напрузі, особливо якщо дитина сидить нерівно. У результаті погіршується кровопостачання мозку, може виникнути кисневе голодування, що виявляється в головних болях.

6. Вплив на ЦНС. Тривале використання комп'ютера може не лише стати причиною підвищеної стомлюваності і навіть запаморочень, але й викликати інші вегето-судинні порушення: денну сонливість, полохливість, апатію, неухважність, запальність, слабкість.

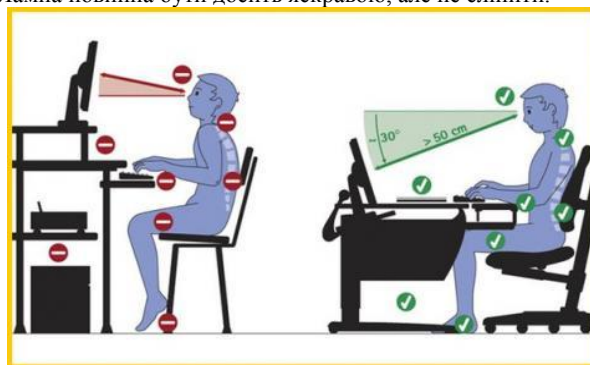
7. Психологічний аспект. Діти, захоплені інтернет-спілкуванням, втрачають здатність до живої комунікації: їм складніше знаходити спільну мову з однолітками, нецікаві інші види активності. Крім того, на емоційний і розумовий розвиток дитини можуть спричинити істотний вплив потоки інформації, одержуваної з мережі Інтернет.

8. Проблеми з харчуванням. Захоплена комп'ютером дитина часто забуває про їжу або і зовсім втрачає апетит. Інші діти, навпаки, починають харчуватися неконтрольовано: перекушувати прямо перед монітором і не особливо дбати про якість їжі [2, с. 62].

Тому з метою забезпечення дитини від негативного впливу комп'ютера батькам рекомендується дотримуватися таких правил:

1. Обмежити час роботи дитини за комп'ютером до чітко встановленого періоду, відповідного віковим нормам.

2. Забезпечити правильне робоче місце: комп'ютерне крісло повинне відповідати росту дитини, мати високу спинку та підлокітники. Встановлювати крісло слід на таку висоту, щоб погляд сидячої в ньому людини упирався в центральну частину монітора. Лампа повинна бути досить яскравою, але не сліпити.



3. Вибрати оптимальну яскравість та контрастність монітора. За замовчуванням має бути встановлений досить великий шрифт. А картинка на робочому столі має бути спокійних кольорів та нейтральної тематики. Частота оновлення екрану повинна бути максимально можливою (100 герц і більше).

4. Навчити дитину робити гімнастику для очей і стежити за тим, щоб під час роботи її обличчя було за 60-70 см від монітора [3, с. 15-16].

Безперечно, що комп'ютер є вагомим благом людської цивілізації. Однак за неправильного використання він може стати вагомим ризиком для здоров'я. Тому батьки мають бути насторожені. А допомогти проконтролювати перебування дитини в мережі допоможуть спеціальні програми батьківського контролю, які здатні через заданий час просто блокувати комп'ютер та пропускати через фільтр шкідливу інформацію.

#### Список використаних джерел

- Годкевич Л. В. Комп'ютер у навчально-виховному процесі / Л. В. Годкевич//Школа. – 2010 – №11. – С.61-64.
- Крик Л. А. Учні в комп'ютерному класі / Л. А. Крик // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. –№12.–С. 14–15.
- Юдіна М. В. ШколаПлюс. Зручні учительські комунікації / М. В. Юдіна // Педагогічна майстерня. – 2016. – № 5. – С. 14-17.

## ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПОЧАТКОВА ШКОЛА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ»

Кавальчук Оксана Володимирівна, здобувач вищої освіти

Гудовсек Оксана Анатолівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
РДГУ

На сучасному етапі становлення Нової української школи, зародженню Опорних шкіл в Україні важливою умовою є звернення до минулого, до періоду, коли у всіх населених пунктах нашої держави існували початкові школи.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «початкова школа» тлумачиться як «загальноосвітній навчально-виховний заклад для дітей, що дає початкову освіту (елементарні знання з рідної мови, математики, а також про природу й суспільство); перший ступінь загальної середньої освіти. ... Організовується як самостійна школа, а також у складі основної або середньої загальноосвітньої школи, гімназії, ліцею» [1, с. 266]. На підставі аналізу довідникової та нормативної літератури О. Фізеши формулює узагальнене визначення поняття «початкова школа», а саме: початкова школа – навчально-виховний заклад (відокремлений, або в складі іншого навчально-виховного закладу), що забезпечує здобуття початкової освіти як першого освітнього рівня, передбачає формування ключових, предметних та міжпредметних компетентностей, засвоєння загальнолюдських та національних цінностей, формування активної та творчої особистості [9].

Початкова освіта розглядається як перший ступінь загальної середньої освіти, метою якого у більшості країн світу є одержання дітьми базових умінь і навичок загальнокультурного, загальнорозвивального характеру [3, с. 266]. Початкові школи в освітньому просторі України різняться місцем знаходження (міські, сільські, гірські, школи степової зони); чисельністю учнів (малочисельні (з малою наповнюваністю класів, але учні однієї вікової групи не об'єднуються в класи-комплекти), малокомплектні (з наявністю класів-комплектів), з організацією індивідуального навчання, однокомплектні школи).

В «Енциклопедії освіти» поняття «сільська школа» трактується не тільки як «приналежність до місця розташування», але і як «загальноосвітній навчальний заклад, де, крім навчання, створюються сприятливі умови для різномірного розвитку дитини, національно-культурного збагачення особистості, духовних взаємозв'язків та взаємовпливів із соціокультурним середовищем» [3, с. 824].

М. Гур'янова розглядає сільську школу як «сукупність різних типів і видів загальноосвітніх закладів, розміщених у сільській місцевості, різних за наповнюваністю, територіальним розміщенням, соціальним оточенням, національним складом, діяльність яких спрямована на задоволення освітніх потреб сільських дітей і для вирішення завдань базової загальної середньої освіти, сільськогосподарської підготовки школярів, а також виконання соціокультурної і соціально-педагогічної функції» [2].

Професор Г. Іванюк термін «сільська школа» трактує як сукупність різних типів і видів загальноосвітніх закладів, розташованих у сільській місцевості, різноманітних щодо наповнюваності класів, територіального розташування, соціального оточення, національного складу, що забезпечують освітні потреби сільських школярів і використовують специфічні освітні, розвивальні та соціальні функції [4].

В другій половині ХХ ст. в педагогічній літературі вживається термін «малокомплектна школа». В основу визначення цього поняття було покладено комплектування учнівського контингенту школи. Цей тип шкіл функціонував в тих населених пунктах, де немає достатньої кількості учнів, тобто в основному в сільській місцевості. «Малокомплектна школа» означає школу з малим (меншим за норму) комплектом (контингентом) учнів. Під комплектом розуміли клас (у сучасному його розумінні) як основну одиницю контингенту учнів. У малокомплектній школі загальний склад учнів школи, наповнюваність класів, кількість учнів на одного вчителя нижчі за встановлену Міністерством освіти і науки України норму.

Малокомплектна школа є школою початковою. Такою вона була і з часу утворення, хоча цей термін і не використовувався. Однак в основних і середніх школах теж можуть бути класи-комплекти. У таких класах один учитель, в одному приміщенні веде заняття з двома або трьома класами. Це зумовлює специфічну структуру малокомплектної школи, яка може бути одно-, дво-, три-, чотириконтингентною [3, с. 284-285].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією С. Гончаренка (2011) читаємо: «Сільська малокомплектна школа – початкова школа, в якій учителів менше, ніж класів, і кожен учитель працює одночасно з двома або кількома класами. Буває одно-, дво- і три-комплектною. В однокомплектній школі один учитель навчає дітей усіх чотирьох класів; у двокомплектній навчання ведуть два вчителі, кожен у двох класах одночасно; у трикомплектній школі робота розподіляється між трьома вчителями: два ведуть по одному класу, а третій – два класи» [1, с. 199 – 200].

В педагогічній літературі зустрічаємо термін «сільська малочисельна школа». Так, зокрема, Л. Присяжнюк розглядає малокомплектну школу як загальноосвітній навчальний заклад I ступеня з малою кількістю учнів, у якому навчання дітей здійснюється в різновікових класах – класах-комплектах. Малочисельна школа – це школа з кількістю до 40 учнів, у якій діти навчаються в окремих класах або індивідуально. При цьому допускається ситуативне об'єднання школярів у різновікові групи (класи) в початковій її ланці. Науковець розглядає сільську малочисельну початкову школу як різновікове об'єднання дітей 1-4-х класів, у якому виховний і частково навчальний процес організовується спільно для всього учнівського колективу. Відтак, наголошує, що вчитель такого закладу повинен урахувати цю його специфіку й здійснювати освітній процес, орієнтуючись на можливості різновікової взаємодії учнів. За визначенням Л. Присяжнюк, малочисельна школа – це школа з малою кількістю учнів, у якій діти навчаються в окремих класах або індивідуально. При цьому допускається ситуативне об'єднання школярів у різновікові групи (класи) в початковій її ланці [7].

В свою чергу, О. Савченко дає таке тлумачення: «Малочисельна початкова школа – це навчально-виховний заклад з малим контингентом учнів, малою наповнюваністю класів, обмеженим освітнім середовищем. Цей тип школи існує, як правило, у сільській місцевості» [8, с. 394].

Саме поняття «малокомплектна школа», як зауважує В. Мелешко, трансформуватиметься в окрему соціально-педагогічну категорію й відобразатиме всі можливі види й форми освіти порівняно невеликої кількості учнів, пропонуючи ввести в теорію педагогіки поняття «малочисельна школа», яке б повніше розкривало сутність такого навчального закладу в невеличкому сільському населеному пункті, характеризувало б школу з малою чисельністю дітей (наприклад, до 50 учнів), незалежно від наявності класів чи класів-комплектів [5].

У монографії «Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості» З. Онишків дефініцію «початкова школа сільської місцевості» розглядає як комплексне поняття, яке стосується різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, розміщених у сільській місцевості, що різняться наповнюваністю, соціальним оточенням, національним складом, територіальною віддаленістю від великих культурних центрів [6, с. 62].

Наведені визначення, на наш погляд, ілюструють генезу ключового поняття від малокомплектної – малочисельної – до сучасної початкової школи сільської місцевості. Аналіз змісту поданих нами визначень засвідчує, що більшість авторів звертають основну увагу на специфіку структури та організації занять в означеному типі шкіл, вочевидь, ототожнюючи функції і завдання малокомплектної початкової школи з іншими загальноосвітніми закладами. Однак, освітня діяльність таких шкіл не обмежується тільки освітнім процесом. Їх мета – значно ширша – це створення виховного середовища, культурно-освітнього центру села.

Отже, початкова школа сільської місцевості – це самодостатній загальноосвітній заклад із специфічною структурою (за кількістю класів і наповнюваністю учнів), своєю організацією занять (один учитель в одному класному приміщенні може працювати з одним або кількома класами, проводити індивідуальні заняття з учнями при наявності менше п'яти осіб); системоутворююче ядро освітнього середовища села, домінанта у системі взаємодії школи – родини – сільської громади, інтеграція зусиль яких спрямована на забезпечення конституційного права учнів на отримання якісної освіти, виховання гідного громадянина України, спроможного жити і працювати в умовах сьогодення і майбутнього.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика : пособ. [для педагогов]. Минск: Амалфея, 2000. 448 с.
3. Енциклопедія освіти / [Бех І. Д., Бібік Н. М., Биков В. Ю. та ін.]; гол. ред. В. Г. Кремень. К : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Іванюк Г. І. Підходи до відбору джерельної бази дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті рр. ХХ ст.) *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 271–279.
5. Мелешко В. В. Перспективи розвитку сільської школи. *Початкова школа*. 1999. № 12. С. 1–3.
6. Онишків З. М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості : монографія Тернопіль: Богдан, 2015. 382 с.
7. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2009. 21 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник К.: Грамота, 2012. 504 с.
9. Фізеші О. Й. Початкові школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2016. 40 с..

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Ковальчук Ірина Володимирівна, здобувач вищої освіти ступеня «Магістр» спеціальності «Початкова освіта»

**Керівник Сілков Валерій Васильович кандидат педагогічних наук, професор Рівненський державний гуманітарний університет**

Математична освіта покликана зробити вагомий внесок у формування ключових компетентностей учнів як загальних цінностей, що базуються на знаннях, досвіді, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отримані у школі знання та сформовані вміння і навички є, безперечно, важливими, але нині особливої актуальності набуває компетентність учня в різних галузях знань. Більшість міжнародних експертів саме компетентності вважають тими індикаторами, що дають змогу визначити готовність учня-випускника до життя, подальшого особистого розвитку та активної участі в суспільному житті.

Навчання математики має відображати діалектику пізнання дійсності і побудови математичних теорій. Саме практичній і творчій складовій освітньої діяльності приділяють особливу увагу в Державному стандарті. Математичні компетентності складають основу для формування ключових компетентностей.

Формування математичних компетентностей полягає у засвоєнні понять і навчанні не окремих розумових операцій у випадковому, стихійному порядку, а системі дій, створенні постійного розвивального математичного середовища, завдяки якому учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, отримує з нього інформацію і може застосувати навчальний досвід на практиці та в інших сферах.

Особливе місце під час уроку математики, як вважають Коваленко Л., Листопад Н., Гоменюк Г. та інші, посідає цілепокладання. Воно має пронизувати весь процес навчання на уроці та виконувати функції мотивації діяльності учнів. Організація цілепокладання включає діяльність школяра, діяльність учителя та їхню спільну діяльність, оскільки неможливо реалізувати нові освітні цілі, якщо учень пасивно засвоює навчальний матеріал.

Необхідно спрямовувати його навчально-пізнавальну діяльність до самостійного пошуку, в процесі якого здобується досвід цілепокладання, рефлексивної самоорганізації і самооцінки, досвід комунікативної взаємодії.

Метою навчання математики в початковій школі є формування у молодших школярів ключових та математичних компетентностей. Загальна мета навчання математики в початковій школі має впливати на навчальну, виховну і розвивальну цілі кожного уроку. Навчальна мета визначається з урахуванням місця даного уроку в системі уроків у межах засвоєння певної теми. Використовуються формулювання: розкрити, ознайомити, закріпити, сформувати вміння, навчити оцінювати свою діяльність, які потім впливатимуть на вибір методів, засобів і форм навчання.

Досягнення учнями предметних компетентностей передбачає засвоєння знань на всіх п'яти рівнях (розпізнавання, репродуктивний, продуктивний, творчий та розуміння). Їх можна вважати нульовим рівнем знань, а тому немає жодних підстав обмежуватися якимось одним. Однак уміння, як один із показників засвоєння знань, має стати основною метою більшості уроків математики в початковій школі. Формування математичних умінь має підкріплюватись спеціальними навчальними завданнями, які визначає вчитель до уроку, користуючись різною навчально-методичною літературою.

Крім навчальних цілей до уроку слід формулювати цілі виховання і розвитку. Виховні цілі на уроках математики доцільно пов'язувати з особливостями математичної науки та спрямовувати на формування гуманних почуттів у дітей, їхнього позитивного ставлення до навколишньої дійсності. Розвивальні цілі уроків визначаються відповідно до конкретного навчального матеріалу, з урахуванням вимог програми щодо формування загально-навчальних умінь і навичок в учнів початкової школи, що безпосередньо пов'язана з розвитком ключових компетентностей молодших школярів. Формуючи розвивальну мету уроку математики, доцільно передбачати: розвиток сприймання, уваги, пам'яті, логічного мислення, формування прийомів розумових дій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення), розвиток математичного мовлення.

Сучасний урок математики в компетентісному аспекті слід розуміти як такий, що передбачає організацію навчальної діяльності учнів, націлену на успіх за рахунок їхньої власної активності. Тож яким би не був урок за формою проведення або за цільовим призначенням, в основу його слід покласти принцип творчої діяльності. Оскільки будь-яка дія перед реалізацією формується в мозку, аналізується ним, тому передусім необхідно активізувати розумову навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Організація повноцінної розумової навчально-пізнавальної та творчої діяльності учнів, для максимального забезпечення їхньої активності, стає можливою завдяки доцільному використанню різних навчальних технологій. Серед них, як вважають Маркова І., Гоменюк Г., є: технологія організації навчального співробітництва; технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів; технологія особистісно-орієнтованого навчання (включення молодших школярів у навчальну діяльність відповідно до актуального рівня готовності і зони найближчого розвитку); технологія організації навчальної проектної діяльності.

Аналіз проекту «Нова українська школа» свідчить, що учителі своїм предметом здатні сприяти реалізації багатьох компонентів Концепції, упровадження яких буде доцільним на першому етапі реалізації зазначеної Концепції. А саме:

- систематична робота вчителів щодо самоосвіти, підвищення педагогічної майстерності, адже стрімке реформування системи освіти в Україні, перехід до нових державних стандартів вимагає, по-перше, участі вчителів в оновленні навчальних програм, яке періодично анонсується МОН, по-друге, досконального вивчення оновлених навчальних програм, критеріїв оцінювання, методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, по-третє, постійної самоосвітньої діяльності, спрямованої на власний розвиток, підвищення кваліфікації тощо. Із огляду на широке коло міжпредметних зв'язків на уроках математики, учителям особливу увагу потрібно приділити узагальненню та оновленню наявного навчального матеріалу з метою його спрямування на реалізацію різних компонентів Концепції;

- розроблення програм елективних курсів (спецкурсів, курсів за вибором) для забезпечення варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, які б дозволили, по-перше, реалізувати зв'язок із практикою, по-друге, задовольнити індивідуальні освітні інтереси, потреби і нахили кожного учня. Наприклад, курси: «Математика+Конструювання», «Економіко-математичне моделювання», «Цікава математика», «Історія математики», «Математичний калейдоскоп» тощо;

- використання інтерактивних методів навчання (ігри, експерименти, групові завдання тощо), і таким чином створення умов постійної, активної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Під час інтерактивного навчання потрібно частіше використовувати такі методи, техніки як: презентація (повідомлення про хід виконання певної роботи або про її результати), демонстрація (показ майбутньої роботи за допомогою відео або практичної діяльності), зворотний зв'язок (обов'язкове обговорення результатів діяльності), обговорення в малих групах (створення умов для обговорення нових ідей, стратегій діяльності), планування подальших дій (окреслення для себе подальших дій після опрацювання теми) [6, 34]. Доцільним також буде конструювання вчителем уроку з використанням певного прийому. Так, наприклад для етапу уроку «Викладання нового матеріалу» учитель може використати такі прийоми: розв'язання доцільних задач, проблемна ситуація, прес-конференція, евристична бесіда, доповідь тощо; для етапу уроку «Початок уроку» – взаємоопитування, відстрочена відгадка, цифровий диктант, розминка, завдання зі зміною установки; для етапу уроку «Домашнє завдання» – творче завдання, практичне завдання, завдання масивом, ідеальне завдання, математичний твір тощо [6, 42];

- технологічний підхід до математичної освіти, який передбачає використання у навчально-виховному процесі педагогічних технологій, спрямованих на урізноманітнення змісту і методів навчання та проектування педагогічних процесів. Доцільним буде застосування на уроках таких технологій: укрупнення дидактичних одиниць (П. Ердніс), алгоритмізації навчальних дій учнів (М. Волович), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), «Педагогічних майстерень» (П. Ланжевен, А. Валлон та ін.), системи ефективних уроків (А. Окунев), розв'язання задач (Р. Хазанкін), паркової технології навчання (А. Гольдін) тощо. Кожна із запропонованих



технологій дозволить зробити більш цікавішим урок. Так, технологія педагогічних майстерень створює умови для сходження кожного учня до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття. У майстерні відбувається обмін думками, знаннями, гіпотезами, творчими знахідками між її учасниками, а це дозволяє не тільки набувати знання та вміння, а й розвивати потяг до співробітництва та співтворчості;

– запровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес шляхом формування предметних і ключових компетентностей. При цьому важливим є те, щоб на уроках математики відбувалося формування не суто математичної компетентності, а й деяких інших, формування яких є доцільним при викладанні математики (інформаційно-цифрова компетентність, ініціативність і підприємливість, спілкування державною мовою тощо). Наприклад, використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках математики дозволить моделювати різноманітні об'єкти та процеси; підвищить рівень наочності; оптимізує процеси організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи та диференціювання роботи учнів у залежності від рівня їх підготовки, пізнавальних інтересів; сприятиме підвищенню інтересу в учнів до предмету шляхом використання на уроках математики сучасних засобів навчання, які урізноманітнять виклад нового матеріалу та форми представлення інформації, звільнять від рутинної роботи та наблизять подачу цього матеріалу до теперішніх уподобань підростаючого покоління.

Головне завдання вчителя — розвиток здібностей і навичок учнів, підвищення престижу знань, формування математичних компетентностей, вмиле використання випускниками початкової ланки набутих у процесі навчання вмінь і практичних навичок у подальшому навчанні та повсякденному житті. Вчитель повинен знайти шлях до особистості учнів через звернення до їх життєвого досвіду, через підбір задач прикладного змісту, через використання інтерактивних методів навчання, через запровадження технологічного і компетентнісного підходу, через використання історичного матеріалу, що викликає інтерес учнів до предмета, формує у них певні компетентності.

Сьогодні необхідними є розробка та впровадження методичних рекомендацій, які дозволять вчителю, по-перше, зробити урок таким, щоб учні не «випадали» із процесу навчання, не знеохочувалися до нього, а навпаки, були зацікавлені в отриманні нових знань і умінь, у своєму розвитку в цілому, і по-друге, не тільки оновлювати навчальні програми та форми й методи роботи із учнями, а й відчувати себе комфортно у такому швидкоплинному та якісному процесі реформування освіти.

#### Список використаних джерел

1. Гоменюк Г. Мотивація як компонент математичної компетентності учня основної школи / Г.Гоменюк // Математика в рідній школі. – 2015. – № 1-2. – С. 34-38.
2. Коваленко Л. Формування ключових компетентностей на уроці математики в 2 класі. / Л.Коваленко // Початкова школа. – 2015. – № 11. – С. 39-41.
3. Маркова І.С. Інтерактивні технології на уроках математики/ І. С. Маркова// Упорядн. – Х.: Основа. - 2007. – 128 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун. - К. : АСХ, 2004.-192с.
5. Сілков В.В., Сілкова Е.О. Шляхи формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів. - **Інноватика у вихованні** : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 2 / упоряд. О.Б.Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринькова, та ін. – Рівне : РДГУ, 2018. – 268 с. ( С. 194 – 205).
6. Трущ, Н. І. Моделювання сучасного уроку математики в школі [Текст]: навч. пос. / Н. І. Трущ, Б. Б. Беседін, Г. М. Бірюкова, Л. Г. Плесканьова. – Слов'янськ, 2009. – 103 с.

#### ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «МЕТОД НАВЧАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

*Козік Олена Ярославівна, здобувач вищої освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема методів навчання завжди займала одне з провідних місць у педагогічній науці. Вона й досі актуальна, оскільки виховання самостійно мислячих, творчих людей передбачає пошук нових шляхів і нових методів навчання. Саме методи навчання втілюють стратегічну глобальну мету суспільства – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Метод (грец. *metodos*) у широкому розумінні слова – «шлях до чого-небудь», спосіб соціальної діяльності в будь-якій її формі. Він є системою принципів, вимог, які орієнтують суб'єкта на вирішення конкретного завдання, досягнення результатів у певній сфері діяльності [3, С. 98]. Метод у навчанні дисциплінує пошук істини, дозволяє заощаджувати сили і час, рухатись до мети найкоротшим шляхом, регулюючи пізнавальну та інші форми діяльності людини. Але успіх навчання, його якість і ефективність залежить від таких факторів:

- правильне розуміння і усвідомлення вчителем мети і завдань навчання (тобто кого і чого ми повинні навчити);
- характер змісту навчального матеріалу (його науковість, доступність, відповідність його сучасним досягненням науки, техніки, культури);
- глибоке знання викладачем наукових основ організації і здійснення процесу навчання (тобто розуміння його сутності, рушійних сил, методологічних основ, закономірностей протікання, логіки та структури тощо);
- знання і реалізація вчителем вимог (принципів навчання), що пред'являються до всіх дидактичних об'єктів (до змісту, до процесу навчання, до методів і форм організації навчання і т. д.) [3].

Методи навчання використовуються протягом багатьох віків, з часів виникнення перших шкіл. Метод навчання являє собою систему цілеспрямованих дій учителя, який організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти і тим самим досягнення цілей навчання.

В свою чергу, відомий дидакт Ю. Бабанський визначив, що метод навчання – це спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача й учнів, діяльності, спрямованої на розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [1].

Натомість, сучасний педагог, науковець І. Малафійк стверджує, що метод навчання – це шлях, яким здійснюється рух досвіду суб'єкта навчання, його розвиток. Метод навчання – складне педагогічне утворення, яке має системний характер, тобто є системою [4, С. 187].

Трансформація поняття «метод навчання», як дидактичної категорії, має свою історію. Сучасне розуміння сутності цього твердження відрізняється від, наприклад, періоду Відродження чи радянської доби. Це зумовлено підпорядкованістю методів цілям і змісту навчання; з їх змінною поступово змінюється уявлення про методи.

Необхідно відзначити, що найдавнішою формою передачі соціального досвіду дітям був показ зразка дій, багаторазове їх повторення та відтворення, тобто репродуктивний метод. У ролі вчителів виступали батьки, або інші дорослі з якими жила дитина. Заняття проводились найчастіше індивідуально.

З виникненням писемності навчання почало здійснюватись у школах переважно через заучування і точне відтворення. Такий метод навчання дістав назву – догматичний.

Пізніше освітяни зумовили появу нових цілей навчання, одним з них – виникнення позитивних емоцій від пізнання. Догматичні методи, які використовувались до того часу, не могли реалізувати новітні цілі. Тому, філософи вважали, що у навчанні потрібно застосовувати практичні методи, спостереження, а також забезпечувати самостійне чуттєве пізнання як основи активності учня.

Значний внесок у теорію методів навчання зробив К. Ушинський. Він виділив загальну і часткову теорію методів [5]. Загальна дидактика вивчає загальні основи навчання і принципи застосування методів, спільних для всіх предметів. Часткова дидактика демонструє зразки застосування загальних методів стосовно конкретного змісту. К. Ушинський не тільки обстоював необхідність активності та самостійності дітей у процесі навчання, а й практично радив у своїх підручниках, які методи слід використовувати для розвитку мислення, спостережливості, пам'яті, самостійності дітей [5, С. 213]. Під впливом ідей К. Ушинського та його послідовників у дореволюційній педагогічній теорії з'явилися дослідження про значення самостійної роботи, практичних завдань.

Із поняттям «метод навчання» тісно пов'язане «технологія навчання». Слово «технологія» походить від грецьких — майстерність, мистецтво і — наука, закон, знання.

І. Малафійк стверджує, що технологія — методи застосування будь-якої науки чи мистецтва на відміну лише знань про цю науку чи мистецтво [4, С. 282]. Перший і серйозний натяк на можливість існування педагогічної технології у сучасному її розумінні знаходимо ще у Я. Коменського. У своїй «Великій дидактиці» він писав: «...ми відважилися обіцяти Велику дидактику, тобто універсальне мистецтво учити всіх усьому. І при цьому вчити з надійним успіхом; так, щоб неуспіху настати не могло; вчити швидко, щоб ні в учителів, ні в учнів не було обтяжливості чи нудьги, щоб навчання відбувалося скоріше із найбільшим задоволенням для тої і другої сторони; вчити ґрунтовно, не поверхово і, отже, не для форми, а рухаючи учнів до істинних знань, до доброї вдачі і благочестя» [2, С. 304].

Технологія навчання – це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмету, теми, питання [4, С. 54].

Поняття «технологія навчання» і «метод навчання» майже повністю ідентичні, різниця полягає лише в розміщенні акцентів. У технологіях більше представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методах навчання - цільова, змістовна, якісна та варіативно-орієнтовна сторони. Тому надалі ми будемо ототожнювати ці два поняття.

Отже, метод навчання є одним із найважливіших компонентів навчального процесу. Він є сполучною ланкою між визначеною ціллю і кінцевим результатом. Без відповідних методів діяльності не можливо реалізувати ціль і завдання навчання, досягнути відповідних результатів. Таким чином, головне в методах навчання і в технологіях навчання – можливості для організації пізнавальної діяльності учнів; взаємозв'язок спільної діяльності вчителя і учня, який спрямований на досягнення певної навчальної цілі.

#### Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Коменський Я. А. Велика дидактика. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
3. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: навч. посіб. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.
4. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 406 с.
5. Ушинський К. Д. Проблеми педагогіки. Львів: УРАО, 2002. 592 с.

## ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ОПИСОВОГО ТИПУ

*Козік Тетяна Ігорівна, здобувач вищої освіти*

**Степанова Ольга Іванівна, канд. філолог. наук, доцент,  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Одним із пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності закладів дошкільної освіти є розвиток у дітей зв'язного мовлення, вміння самостійно складати різного типу описи із власного досвіду та за результатами своєї діяльності.

Безперечно, проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку не є новою в науковій думці. Вона досліджувалася в різних напрямках: розвиток описового мовлення (А.Бородич, А. Зрожевська, С. Ласунова та ін.), діалогічного (А. Арушанова, Г. Чулкова та ін.), виразного (О. Амацьєва, Ю. Руденко, С. Хаджирадєва та ін.), образного (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова, О. Ушакова та ін.), монологічного мовлення (А. Арушанова, О. Білан, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Омеляненко, Н. Орланова та ін.).

Ученими-класиками висвітлено варіативні методики навчання описового мовлення дітей дошкільного віку (М. Алексєєва, А.Богуш, А.Бородич, Л.Ворошиніна, Н.Гавриш, Е.Короткова, Г.Ляміна, Є.Тихєєва, О.Ушакова, В. Яшина та ін.).

Водночас розвиток зв'язного описового мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами спостереження не був предметом спеціального наукового дослідження.

Учені (А.Я.Зрожевська, М.Р.Львов, Н.Я.Некрасов, Є.І.Тихєєва, О.С.Ушакова) стверджують, що навчати опису дітей потрібно, починаючи з опису картинок – зображень предметів, поступово переходити до опису реальних предметів та сюжетних картин [8, с. 17]. Але до цього часу не враховано, що одним із провідних компонентів, власне, який і розкриває суть наступності в навчанні опису, є мовний зміст (словосполучення, речення, тексти); не визначено місце лінгвістичного змісту в цьому процесі, не висвітлено зв'язки наступності в методах, організаційних формах і засобах навчання опису на двох суміжних ланках освіти [2, с. 123]. Аналіз художніх творів, рекомендованих для класного та позакласного читання дітям першого класу, показав, що у їх переліку не передбачено всі види описів, у край необхідні для аудіювання. Зокрема, не зустрічаються описи натюрморту, описи дії, описи стану людини та природи, описи інтер'єру [4; 5; 6; 7].

*Мета* нашої наукової розвідки – розглянути методику формування зв'язного мовлення описового типу засобами спостереження.

Поставлена мета реалізувалася вирішенням таких завдань: удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання висловлювань-описів; збагачення синтаксичного боку дитячого мовлення синтаксичними конструкціями, які здатні утворювати описові контексти; активізація в усному мовленні дітей доречних лексико-граматичних засобів, характерних для опису; формування умінь аудіювання описів, спостереження за специфікою мовного матеріалу; формування у дітей первісних елементарних знань про опис як функціонально-смысловий тип мовлення, його структуру; навчання дітей об'єктивувати опис як метамовну одиницю; розвиток у дошкільників умінь рефлексувати описи як найвищу одиницю мовлення [4, с.5].

В основу експериментальної роботи покладено система розроблених мовленнєвих вправ, ігор та ситуацій з розвитку зв'язного описового мовлення, підготовка матеріалів, методичного супроводу тощо.

З цією метою було укладено тематичні словнички до кожного виду діяльності за частинами мови, які в подальшому діти використовуватимуть для складання описів різних типів.

Наведемо найуживаніші дошкільниками частини мови, які склали основу таких словників:

**Іменники:** акварель, альбом, аркуш, барви, взірєць, візерунок, витинанка, вишиванка, відтінки, галерея, графіка, гуаш, демонстрація, деталь, експонат, ескіз, живопис, задача, задум, зразок, квадрат, колір, кольори основні (жовтий, червоний, синій, чорний), кольори додаткові (рожевий, хакі, помаранчевий, жовтогарячий, салатний) коло, контур, контраст, колаж, крапка, крашанка, крейда, круг, лінія, мазок, малювання, малюнок, мольберт, музей, овал, олівець, палітра, папір, пензлик, писанка, пляма, риска, рушник, силует, світло, сюжет, твір, тінь, теплі кольори, тло, тон, фарба, фломастер, холодні кольори штрих тощо;

**Прикметники:** абрикосовий, бежевий, білосніжний, білий, блакитний, блідо-жовтий, блідо-зелений, блідо-рожевий, білосніжний, бузковий, великий, довгастий, довгий, густий, золотий, діагональний, геометричний, жовтий, жовтогарячий, зелений, зображений, контурний, коричневий, красивий, маленький, малиновий, намальований, написаний, насичений (колір) оливковий, оранжевий, подібний, постельний, прямий, різнокольоровий, рожевий, рідкий, рослинний, рудий, рябий, салатний, світлий, світло-сірий, світло-синій, синьо-зелений, світло-коричневий, сірий, сіро-зелений, смугастий, сонячний, темно-сірий, темно-синій, темно-бузковий, темно-коричневий, темно-червоний, темно-фіолетовий, фіолетовий, хакі, хвилястий, червоний, червоно-коричневий, червоногарячий, чорний, яскравий, яскраво-зелений, яскраво-жовтий, яскраво-малиновий та ін.;

**Дієслова:** виконувати, домальовувати, змальовувати, зображати, малювати, перемальовувати, писати, примакувати, примальовувати, покреслити, придумувати, розфарбовувати, створювати, творити, штрихувати, фарбувати а ін.;

**Дієприкметники:** виконаний, намальований, розфарбований, розгорнутий, змішаний тощо;

**Прислівники:** тихо, далеко, красиво, мовчки, червоно, добре, пішки, весело, смачно, блискоче, по-новому, вміло, вправно та ін..

Тематичні словнички добиралися із текстів художніх творів, казок, за змістом яких діти малювали, ліпили, виготовляли аплікації загадки, прислів'я, приказки. Наприклад, прислів'я: без верби і калини немає України; без труда нема плода; більше діла – менше слів; вік живи – вік учись; губами говори, а руками роби; діло майстра величає; добре роби – добре й буде; добрий початок – половина діла; за горами, за долами; косо і криво; ніколи не

*треба нехтувати товариською допомогою; по роботі пізнати майстра; слово до слова – зложиться мова; сім потів зійшло; хто що вміє, то і діє; що ранком не зробиш, то в вечорі не здогониш та ін.*

Наступним етапом було робота з репродукціями художніх картин українських художників, книжковими ілюстраціями. У закладі дошкільної освіти, що був обраний для проведення експерименту з розвитку зв'язного описового мовлення старших дошкільників, обладнано «Художній музей», в якому зібрано репродукції художніх картин за тематичним принципом. Зауважимо, що виставка картин відповідала порі року.

На пропедевтичному етапі було проведено семінари з вихователями ЗДО, які були задіяні в експерименті з теми «Розвиток зв'язного описового мовлення старших дошкільників». Вихователям було прочитано цикл лекцій з проблеми «Взаємозв'язок завдань з розвитку зв'язного мовлення». На практичних заняттях вихователі описували репродукції художніх картин, складали тематичні словнички, пригадували прислів'я і приказки, які вони знали, визначали програмні завдання, зразки різних типів зв'язних висловлювань і творчих розповідей, оцінних суджень. Вихователям було запропоновано відповідний методичний супровід, вони одержали практичні матеріали: конспекти занять, схеми творчих проєктів, репродукції художніх картин, алгоритми побудови інтегрованих занять, у яких реалізовувався взаємозв'язок мовленнєвої діяльності.

Для експериментальної роботи на формувальному етапі було задіяно дві комплексні теми: «Зимові мотиви: зимова казка» і «Що дарує нам весна?». У процесі реалізації означених тем було використано різні види і типи занять (односпрямовані – предметні, інтегровані, комбіновані, групові, колективні, індивідуально-групові та індивідуальні), види роботи, методи і прийоми навчання (спостереження, екскурсії, екскурсії – огляди, бесіди, читання і розповідання казок, оповідань, заучування віршів, малювання, аплікація, ліплення, виготовлення пано, килимів, ручна праця, складання описів, розповідей, складання проєктів та ін.).

Робота за кожною темою відбувалася за таким алгоритмом: чуттєвий досвід наочний супровід система знань –>• безпосередня практична діяльність словесний супровід –> зв'язний творчий опис.

Відповідно до означеного алгоритму планувалась і проводилась експериментальна робота. Так, набуття дітьми чуттєвого досвіду відбувалось у процесі спостережень та екскурсій – оглядів «куточків природи» в групі, на ділянці дошкільного закладу, на найближчих вулицях.

Систему знань з тем «Зима» та «Весна» діти здобували на заняттях з художньої літератури, ознайомлення з природою, довкіллям, на музичних заняттях. Набуті знання закріплювались і уточнювались на заняттях з розглядання і бесід за репродукціями художніх картин, на заняттях ознайомлення з природою та художньої літератури. Безпосередня практична діяльність дітей здійснювалась на заняттях з образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація) з відповідним словесним супроводом (вірші, приказки, образні вирази і т.ін.).

Завершальним етапом роботи у визначеному алгоритмі були заняття з розвитку мовлення – складання дітьми розповідей за своїми виробами (малюнками, ліпленням, аплікаціями, листівками та ін.). Після такої підготовчої роботи за визначеними темами діти залучалися до колективної групової роботи над проєктами «Зимові мотиви: зимова казка» та «Що дарує нам весна?».

Завершувалася робота над проєктами літературним конкурсом дитячих розповідей «Моя зимова казка», «Що подарувала мені весна?».

На занятті з розвитку мовлення з теми «Зимове царство» діти самостійно складали загадки про зиму і зимові явища, розповідали про свої зимові розваги, пригадували, які картини про зиму вони розглядали у художньому музеї на минулому занятті. Вихователь виставляє на стенді роботи дітей – малюнки з теми «Зачарована зима». За бажанням дитина підходить до стенду, бере свій малюнок і розповідає.

Така робота, на нашу думку, сприяє оволодінню та розумінню дітьми особливостей будови та побудови опису як мовно-мовленнєвої (комунікативної) одиниці, тобто мовленнєвою компетенцією.

#### Список використаних джерел

1. Богущ А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика : монографія / А. Богущ. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 216 с.
2. Богущ А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі : підруч. для студ. вищ. навч. закл. ф-тів дошкільної освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Смысл» ; Изд-во «Эксмо», 2006. – 1136 с.
4. Гавриш Н. Книжка – вихователь і учитель, або Як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору / Н. Гавриш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 6. – С. 4-11.
5. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2011. – № 2. – С. 4-9.
6. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі : методичні рекомендації / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 15-18.
7. Дунаева Н. О значении художественной литературы в формировании личности ребенка / Н. Дунаева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 6. – С. 35-39.
8. Зрожевська А. Я. Робота з дитячою книжкою у контексті формування особистості дошкільника [Електронний ресурс] / А. Я. Зрожевська, Т. Ф. Потоцька. – Режим доступу : [http://virkafedrd.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp5/zrogevsk.pdf](http://virkafedrd.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/zrogevsk.pdf) (дата звернення : 22.10.2014).

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОЕКТУВАННЯ

*Корень Владислав Сергійович, здобувач вищої освіти  
Сингаївський Д.В. к.п.н., доцент кафедри технологічної освіти РДГУ*

Система естетичного виховання, що нині існує в українській освіті, потребує певного удосконалення. Фундаментом естетичного виховання учнів має стати національна художня спадщина, родинні та загальнонародні традиції, звичаї, обряди, скарби народнопісенної, поетичної та декоративно-ужиткової творчості, художні ремесла, а також уроки трудового навчання та технологій [1].

Проблема дослідження полягає в потребі істотного вдосконалення теоретико-методичних підходів, що до розвитку естетичного смаку в учнів старшої школи в процесі вивчення предмету «Технології» відповідно до змінюваних соціально-економічних умов країни, вимог суспільства до трудової й естетичної підготовки підростаючого покоління.

Над проблемою формування естетичної культури в учнів загальноосвітніх шкіл та її складових працювали чимало науковців та педагогів, серед яких: Т. Аболина, А. Балхуг, В. Григоренко, І. Данькова, О. Долинна, Н. Зацепіна, Н. Коваленко, О. Коваль, Д. Кучерюк, Н. Лайзеров, Т. Наговіцина, В. Нікіфоров, І. Савчук, О. Смірнова, Е. Федотовская, Т. Шпікалова та інші, які в основу змісту естетичного виховання вкладали історико-культурну народну спадщину. Окремі педагогічні аспекти формування в учнів естетичних цінностей засобами декоративно-ужиткового мистецтва були розглянуті у дослідженнях Б. Тимківа, О. Лихолата, Л. Оршанського, В. Рака, Л. Савки, С. Чебаненка, С. Павх, М. Бойчука та ін.

Проаналізовані праці науковців та педагогів щодо розвитку естетичного смаку в учнів старшої школи у процесі вивчення технологій дають нам підґрунтя зробити наступні висновки, що даній проблематиці приділяється недостатньо уваги. У більшості випадків темі розвитку естетичного смаку присвячені наукові розвідки у рамках молодшої та середньої школи. Цікавою є праця «Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи» В.В. Стрілько [6], у ній достатньо широко розкрито теоретичні засади формування естетичних смаків старшокласників. Але дані аспекти мають ухил до формування естетичного смаку під час позакласної діяльності засобами фізкультури і спорту.

Незважаючи на певну обмеженість кількості матеріалу з обраної тематики було виявлено, що з метою підвищення ефективності процесу формування естетичного смаку учнів старшої школи вчителі технологій пропонують звернути увагу на вирішення таких завдань у навчально-виховному процесі як: збагачення рівня загальної культури учнів; формування естетичного ідеалу; ознайомлення учнів з критеріями краси, які існують у суспільстві; розвиток естетичних почуттів, духовно-естетичних потреб учнів; розвиток умінь сприймати і оцінювати красу; розвиток бажання створювати красу власними руками. Також, на думку Н.А. Ярмоли, виховання естетичних смаків не зводиться тільки до педагогічного впливу на особистість старшокласника. Воно охоплює різноманітну естетично значиму діяльність суспільства, в якій беруть участь багато різних ланок суспільства – від сім'ї та школи до спеціальних закладів культури і мистецтва, преси, радіо та телебачення. Цей процес є цілеспрямованим впливом на естетичні смаки учнів, а отже, і цілеспрямованим педагогічним процесом [8].

Естетичне виховання – це один з напрямків педагогіки, головною метою якого навчити людину розуміти і цінувати прекрасне. В залежності від віку дитини можуть бути використані різні методи естетичного розвитку особистості.

Головна мета естетичного виховання полягає в тому, щоб сформувати в людині естетичну культуру, яка включає наступні компоненти: сприйняття – це здатність бачити прекрасне в будь-якому його прояві: в природі, мистецтві, міжособистісних відносинах; почуття – емоційна оцінка прекрасного; потреби – бажання і необхідність отримувати естетичні переживання шляхом споглядання, аналізу та створення прекрасного; смаки – вміння оцінювати і аналізувати прояви навколишнього світу з точки зору відповідності його естетичним ідеалам; ідеали – особистісні уявлення про прекрасне в природі, людині, мистецтві.

Завданнями естетичного виховання є: формування гармонійної особистості; розвиток в людині здатності бачити і цінувати прекрасне; закладка ідеалів прекрасного і вироблення естетичних смаків; спонукання до розвитку творчих здібностей.

Засобами залучення до прекрасного є: образотворче мистецтво (живопис, скульптура); декоративно-ужиткове мистецтво (розпис, різьблення, карбування, вишивка і т. ін.); драматургія (театр); архітектура; література; телебачення, ЗМІ; музика різних жанрів; природа.

До методів естетичного виховання належать: особистий приклад; бесіди; шкільні уроки і заняття в гуртках, студіях; екскурсії; відвідування театру, виставок, музеїв, фестивалів; ранки і вечори в школі та ДНЗ. [7]

До теперішнього часу не склалося загальноприйнятого поняття «Естетичний смак». В працях В. Безрукової, Ю. Борева, А. Бутова, Н. Киященко, Б. Ліхачова, Т. Мальгіни, А. Саржі, Т. Наговіциної встановлено робоче визначення поняття «Естетичний смак». Естетичний смак – це здатність особи сприймати і суб'єктивно оцінювати естетичні властивості об'єктів, яка формується і проявляється в процесі перетворювальної діяльності [3].

Як бачимо, естетичний смак тісно взаємопов'язаний з світоглядом людини, його ідеалами, поглядами, естетичними цінностями. Естетичний смак формується в процесі діяльності. Найважливішою за походженням і значимістю сферою естетичної діяльності є праця. Естетичне ставлення людини до дійсності зобов'язане своїм походженням її трудової діяльності. Усвідомлення і переживання праці як гри фізичних і духовних сил, як явища піднесеного, облагороджуючого, прекрасного які складають фундамент естетичного розвитку особистості [5].

Т. Наговіцина виділяє компоненти естетичного смаку, які формуються у процесі організації перетворювальної діяльності школярів під час вивчення технологій:

- знання – основні поняття технологічної естетики (дизайн, композиція, формотворення і т.ін.), основи теорії кольорознавства (головні поняття про колір, принципи використання кольору, роль кольору в композиції і т. ін.), процеси художньої обробки матеріалів (різьблення, розпис, карбування і т. ін.), процеси декоративно-прикладної творчості, етапи перетворювальної діяльності, способи здійснення перетворювальної діяльності (модельовання, проектування, розробка ескізу і т. ін.);
- уміння – ціленаправлено виконувати етапи перетворювальної діяльності, здійснювати підбір кольору в композиції, здійснювати вибір засобів і способів перетворювальної діяльності над створенням навколишнього естетичного середовища, сприймати та оцінювати естетичні якості навколишнього середовища, аналізувати вироби на відповідність естетичним характеристикам, виокремлювати об'єктивні характеристики предметів від своїх суб'єктивних вподобань (об'єктивізація);
- естетичні цінності – важливість виконання перетворювальної діяльності, прагнення до ідеалу, потреба у естетичній оцінці предметно-просторового середовища, потреба у перетворювальній діяльності, свідомо направлений на створення/збереження естетичного середовища [3].

У своїй методиці в процесі розвитку естетичного смаку в учнів старшої школи при вивченні предмету «Технології» з навчального модуля «Техніки декоративно-ужиткового мистецтва» з використанням методів проектування ми повинні врахувати, що проектно-технологічна технологія визначена провідною. Отже, сама система уроків повинна будуватись з урахуванням складових етапів проектно-технологічної діяльності: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний етапи. Тому наша методика розвитку естетичного смаку включатиме різні типи уроків: комбінований, практичний та нестандартний під час яких застосуємо різні методи навчання: розповідь, бесіда, демонстрація, презентація, лекція, інструктаж, пояснення, практична робота, графічна робота, самостійна робота, оцінювання.

Отже, естетичні смаки учнів на уроках з технології формуються під впливом відчуття краси в процесі праці, які виникають у дитини тоді, коли вона бачить цінність праці для суспільства; коли зміст і характер праці відповідають її нахилам і здібностям; коли трудова діяльність відбувається в естетичних умовах; коли праця сама по собі цікава, складна, різноманітна; коли в дитини є певні трудові навички, необхідні для виконання певної трудової діяльності. Тому, формування естетичних смаків учнів у процесі трудової діяльності, отримання естетичного задоволення від праці багато залежить від виду праці, умов та інших чинників, але ще більше — від самих учнів, від їх уміння насолоджуватися працею, яке повинен розвивати вчитель технологій.

#### Список використаних джерел

19. Коваль О. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на естетичне виховання учнів на уроках трудового навчання / О. Коваль [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://phm.kspu.kr.ua/nauka/konferentsii/fizyka-tekhnologii-navchannia/82-2016/teoriia-ta-metodyka-tekhnologich-noi-osvity/551-vplyv-dekoratyvno-uzhytkovoho-mystetstva-na-estetychne-vykhovannya-uchniv-na-urokakh-trudovoho-navchannya.html>
20. Наговицына Т.В. Формирование эстетического вкуса у школьников при обучении технологии: автореф. дис. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (технология, уровень общего образования) / Т.В. Наговицына. – Санкт-Петербург, 2013. – 30 с.
21. Наговицына Т.В. Формирование эстетического вкуса у школьников при обучении технологии: автореф. дис. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (технология, уровень общего образования) / Т.В. Наговицына. – Санкт-Петербург, 2013. – 30 с.
22. Савчук І.В. Формування естетичних смаків учнів 5-9 кл. на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / І.В. Савчук. – Чернігів, 2008. – 22[7]с.
23. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
24. Стрілько В.В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи / В.В. Стрілько. – Харків: Колегіум, 2011. – 252 с.
25. Цели и средства эстетического воспитания [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://gopsy.ru/semja/vospitanie-detej/jesteticheskoe-vospitanie.html>
26. Ярмола Н.А. Деякі аспекти можливостей розвитку естетичного смаку у розумово відсталих дітей на уроках соціально-побутового орієнтування / Н.А. Ярмола // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2010. – Вип. 1. – С. 337-343.

#### ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ У СПАДЩИНІ

**В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Корнійчук Ірина Сергіївна, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 курсу*

*Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Проблема морального виховання дітей завжди була і залишається однією із найактуальніших. Пріоритет у своїй педагогічній системі В. О. Сухомлинський надавав проблемі формування загальнолюдських цінностей особистості, які повинні базуватися на почутті справедливості. Слід зазначити, що моральні почуття належать до вищих почуттів, виходячи від категорії моралі, вони виникають в наслідок усвідомлення й соціальних явищ та подій.

Моральні почуття дитини відображаються у ставленні як до інших людей, так до самої себе. Це почуття гуманності, любові, справедливості, доброзичливості, співчуття, чуйності.

Василь Олександрович Сухомлинський одним із перших у педагогіці свого часу розробив гуманістичні традиції вітчизняної та світової педагогічної думки. Вихідною позицією педагогічного світогляду педагога було завдання виховання у дитини особистого ставлення до навколишньої дійсності, розуміння своєї справи і відповідальності перед рідними, товаришами й суспільством і, що головне, перед власною совістю [4, с.67].

Проблемі формування загальнолюдських норм моральності велику увагу В. О. Сухомлинський приділяв дошкільному віці: “Саме в дошкільному віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...” [8, с.93].

Справедливість має чудову властивість – відкривати дитині очі і серце на красу. Несправедливість – немов охоплює юне серце льодяним панциром, і воно стає глухим до краси. Від того, що панує в сім’ї та садку – справедливість або несправедливість, залежить душевний стан дитини, взаємодії його внутрішнього світу з людьми, які живуть поруч і входять в його життя. Справедливість народжує внутрішній духовний світ, який можна охарактеризувати словами: людина з відкритим, чуйним серцем, здатна відгукнутися на найтонші рухи духовного життя іншої людини. Краса навколишнього світу є для такого серця могутнім джерелом віри в добро. Несправедливість породжує емоційну та естетичну товстошкірність.... [9, с. 164].

Аналіз багатогранної педагогічної творчості великого вченого та педагога свідчить про те, що процес розвитку почуття справедливості здійснюється переважно шляхом безпосереднього впливу на емоційну сферу дитини через її актуалізацію. Під актуалізацією емоційної сфери розуміється процес, у результаті якого норми справедливої поведінки стають актуальними, особистісно-значимими для індивіда не лише на раціональному, але й на емоційно-ціннісному рівнях [1, с. 38].

На думку В. О. Сухомлинського, процес формування почуття справедливості будується на внутрішніх властивостях людини, коли вона свідомо приймає рішення відносно своїх дій та оцінювання дій інших людей з позиції совісті та істини. Як домагатися того, щоб діти, побачивши горе іншої людини, подумки ставили себе на її місце? Щоб особистість маленької дитини як би зливалася з особистістю людини, в житті якої – страждання, щоб у людини, яка переживає горе, дитина бачила і відчувала саму себе? [6, с.203].

Василь Олександрович навчав: “Ти побачив, що на твоїх очах відбувається несправедливість, обман, приниження людської гідності і т.п, в твоєму серці зайнялися обурення, тобі хочеться втрутитися, довести чи відновити правду..., а глуд підказує тобі: не втручатися, це не твоя справа. Знай, що це голос боягузтва. Роби так, як тобі підказує перше спонукання – почуття, голос совісті, воно, зазвичай, буває самим благородним” [2, с.14].

У свій час Василь Олександрович розмірковував і про “специфіку методичних заходів виховної роботи з молодшим дітьми: донести до їх свідомості важливу суспільну, моральну ідею, активізувати їхню думку і моральні почуття насамперед через вплив на почуття, продовжуючи свою думку, вчений зазначив, що: “справжнє виховання в тому, що, пізнаючи моральну красу, добро, справедливість, людина починає бачити себе, починає міряти себе найвищою міркою моральності...” [3, с.188].

Одним із методів формування почуття справедливості у дітей В. О. Сухомлинський вважав виховання за допомогою казки, вважаючи, що з казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість... Казка для маленьких дітей – це не просто розповідь про фантастичні події; це – цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю [5, с.178].

Роль вихователя у вихованні справедливості є неперевершеною, бо саме вихователю належить робота навчити своїх вихованців бути справедливими та правдивими, на власному прикладі педагога через слова і дії пояснює ці поняття, а якщо слова вихователя розходяться з ділом – це приводить до недовіри дошкільника до педагога і говорити про виховні засоби вже не доречно [7, с.201].

Таким чином, можна дійти висновку, що виховання почуття справедливості як невід’ємна складова морального виховання дітей дошкільного віку є пріоритетним завданням сучасних педагогів, а погляди видатного педагога-новатора Василя Олександровича Сухомлинського були і на сьогодні залишаються актуальними.

#### Список використаних джерел

1. Сухомлинский В. А. Дума о человеке. М.: Госполитиздат, 1963.
2. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. *История педагогики в России*. М., 1999.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. М. Политиздат, 1973.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М., 1979.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад.шк., 1974.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т. 1. Київ: Рад.шк., 1976.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т. 3. Київ: Рад.шк., 1977.

### ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ХВОРИХ ІЗ ДИНАМІЧНОЮ ФОРМОЮ АФАЗІЇ

Коханевич Анастасія Володимирівна, здобувач вищої освіти  
**Косарева Г. М., доцент, кандидат педагогічних наук**

Динамічна афазія виникає внаслідок ураження задньолобних відділів лівої півкулі, відділів третього функціонального блоку (за О.Лурія) – блоку активації, регуляції та планування мовленнєвого висловлювання. Динамічна афазія проявляється у порушеннях мовлення на рівні речення, частіш – сукцесивного висловлювання. Це означає, що при динамічній афазії порушується, насамперед, комунікативна функція мовлення.

Формування суцесивного висловлювання завершується на рівні внутрішнього мовлення, де спочатку створюється семантична, синтаксична та граматична схема висловлювання, потім динамічна схема речення, відбір необхідних значень. На рівні внутрішнього мовлення відбувається психологічне програмування мовлення, а потім – переструктурування у зовнішні форми мовлення. Саме активне психологічне програмування, активне створення динамічних схем речення і порушується при динамічній афазії [1].

Центральним механізмом порушення мовлення при динамічній афазії є порушення внутрішнього мовлення, насамперед – порушення його предикативності, а центральним розладом є порушення продуктивного, активного мовлення, неспроможність до активного висловлювання при збереженості малопродуктивного стереотипного мовлення.

Л. С. Цветкова під предикативністю пропонує розуміти наступне:

- наявність у реченні присудка;
- схеми речення;
- зв'язність речення.

Мовлення хворого на динамічну афазію характеризується заміщенням продуктивного мовлення шаблонами, мовленнєвими стереотипами, порушенням предикативності мовлення: у мовленні мало (або відсутні) дієслова, коротка фраза, довгі паузи між словами. Відсутнє інтонаційне забарвлення мовлення. Водночас збереженими є повторення, називання, розуміння мовлення. Характерні виражені ехолоалії [5].

Поведінка такого хворого характеризується зниженням психічної та відсутністю вербальної активності, ініціативи.

Найбільше мовленнєві порушення при динамічній афазії проявляються у монологічному мовленні та розгорнутому діалозі. Простий діалог є доступним, оскільки передбачає ланцюжок готових мовленнєвих реакцій, використання готових програм висловлювання, шаблонів. Усі труднощі проявляються, коли хворому слід вийти за межі репродуктивного мовлення до його активної форми [1].

Прояви порушень мовлення при динамічній афазії зовні схожі із симптоматикою еферентної моторної афазії, однак вони різні. Якщо еферентна афазія є моторною, то динамічна – не належить до цієї групи. Моторні механізми при цій формі не порушуються, так само як і сенсорні. Порушення мовлення у цьому випадку пов'язані з процесами, які регулюють загальну та вербальну активність, тобто порушується вищий рівень у структурі мовлення. Якщо при еферентній моторній афазії порушується механізм моторного програмування висловлювання, то при динамічній - структуривання висловлювання у внутрішньому мовленні [3].

Мовленнєві засоби при динамічній афазії відносно збережені, про що свідчить збереженість називання предметів, здатність повторювати, писемне мовлення.

Легкі форми динамічної афазії характеризуються збереженим розумінням ситуативного мовлення в уповільненому темпі.

Однак прискорення завдань, показу предметних картинок призводять до персеверацій, труднощів знаходження предмета, відірваність змісту слова.

Виражена динамічна афазія супроводжується порушенням «чуття мови», труднощами розуміння складних фраз, фіксацією уваги на значенні окремих елементів з порушенням розуміння граматичних засобів мови.

Елементарний рахунок залишається збереженим навіть у випадках грубого розпаду експресивного мовлення. Однак при цій формі афазії порушується вирішення арифметичних завдань, що вимагає побудови плану дій.

Основним мовленнєвим дефектом при цій формі афазії є труднощі, а іноді і повна неможливість активного розгортання висловлювання. При динамічній афазії правильно вимовляються окремі звуки, повторюються без артикуляторних труднощів слова й короткі речення, проте комунікативна функція мовлення все ж таки виявляється порушеною. При грубій вираженості розладу відмічаються не тільки мовленнєва, але і загальна безініціативність, виникає виражена ехолоалія, а іноді і ехопраксія, коли як би механічно повторюються за співбесідником не тільки вимовлені ним слова, питання, але і рухи.

Порушення експресивного мовлення. Існує кілька варіантів динамічної афазії, що характеризуються різним ступенем порушення комунікативної функції, від повної відсутності експресивного мовлення до деякої міри порушення мовленнєвої комунікації. В основі динамічної афазії лежить порушення внутрішнього програмування вислову, що проявляється в труднощах його планування при складанні окремих фраз. Хворі потребують постійної стимуляції мовлення. Їх мовлення відрізняється примітивністю синтаксичної структури, наявністю мовних шаблонів, при цьому не спостерігається аграматизмів.

Центральною ланкою при динамічній афазії є порушення спонтанного розгорненого висловлювання. При переказі змісту сюжетної картинки описуються окремі не зв'язані між собою фрагменти, не виділяються основні смислові ланки.

При динамічній афазії можуть спостерігатися псевдоамнестичні труднощі при називанні предметів і особливо при згадуванні прізвищ або імен знайомих людей, назв міст, вулиць. На відміну від хворих з акустико-мнестичною і семантичною афазією ці хворі не вдаються до допомоги опису фразеології функцій предмету, підказка першого складу слова може бути пусковим поштовхом, що деблокує інертність протікання мовного пошуку слів. Через інертність протікання мовних процесів зазнають значні труднощі при завданні провести зворотній порядковий рахунок, наприклад, від двадцяти до одного.

При більш масивних ураженнях лівої лобової частки виявляється глибоке порушення породження складних мотивів, задумів і програм поведінки [4], не виявляється інтерес до оточуючого, не формулюються ніякі прохання, не задаються питання. Спонтанне мовлення може бути зовсім відсутнє. Діалогічне мовлення грубо порушене і характеризується ехолоалічними повтореннями питань.



В більш легких випадках ехололічно запозичається частина питань співбесідника, при цьому мовленню надається правильна граматична форма. Наприклад, на питання: «Ви сьогодні снідали?» звучить відповідь: «Ми сьогодні снідали». В мовленні спостерігається багато персеверацій. Наприклад, назвавши олівці за допомогою підказаного слова, кольорові, хворий продовжує називати наступні пред'явлені йому предмети «запашині олівці», «чайні олівці» (замість слів квіти, ложки).

Порушення розуміння мовлення. При ураженні премоторних систем порушується не тільки процес розгортання мовного задуму, але і згортання мовних структур, необхідних для розуміння значення тексту. При легкому ступені динамічної афазії розуміння елементарного ситуативного мовлення, особливо поданого в дещо сповільненому темпі, з паузами між інструкціями, залишається збереженим. Проте при прискоренні завдань, що даються, при показі предметних картинок, можуть спостерігатися персеверації, труднощі швидкого знаходження предмету, виникає псевдовідчуженість значення слова [2].

При вираженій динамічній афазії, як і при еферентній моторній афазії, виявляється порушення чуття мови, виникають утруднення в розумінні складних фраз, особливо тих, що вимагають для свого розуміння перестановки елементів речення. Ці труднощі в розумінні складних висловів пов'язані з недостатньою активністю хворих, інертною фіксацією їх уваги на значенні окремих елементів з порушенням розуміння граматичних засобів мовлення. При динамічній афазії читання і письмо залишаються збереженими і допомагають відновленню планів усного висловлювання. Елементарний рахунок при динамічній афазії залишається збереженим навіть при грубому розпаді експресивного мовлення. Проте при цій формі афазії різко порушується вирішення арифметичних задач, що вимагають побудови плану дій. [3; 6].

При ураженні першого «функціонального блоку» (підкіркових відділів мозку, що виконують функції тонуусу і бадьорості кори головного мозку) виникають порушення уваги, пам'яті, заїкоподібне спотикання в процесі мовлення і недовготривалі псевдоафазичні мовленнєві розлади по типу еферентної моторної й акустико-мнестичної афазії, що пояснюються зниженням активації задньолобових і скроневих відділів мозку. Особливістю цих мовленнєвих розладів є їх нестійкість: протягом одного і того ж заняття ці мовленнєві порушення то виникають, то зникають. Читання і письмо збережені.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Л. В. Логопедия. Методическое наследие : Кн. III : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия / Л. В. Волкова. – М. : Владос, 2003. – 31 с.
2. Логопедія: Підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 776 с.
3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Академический Проект, 2000. – 512 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 64 с.
5. Неврологічні основи логопедії: Навч. посіб. / М. К. Шеремет, О.В. Боряк. – Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. – 252 с.
6. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность: учебное пособие / Л. С. Цветкова. – М. : Моск. у-т, 1985. – 328 с.

#### СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР НАБУТТЯ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Кошлата Марія Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Статеве виховання – засвоєння знань про взаємини статей, формування культури статевої поведінки. Роль дорослого у формуванні психологічних основ статевого виховання дошкільників надзвичайно важлива. Оскільки від правильності побудови виховного процесу залежить статеве самоідентифікація, засвоєння ролей чоловіка чи жінки, адекватне ставлення до статевих відмінностей. Провідне значення при цьому має сім'я і найближче оточення дитини, які виробляють стереотипи її поведінки.

До виходу Базового компоненту практика дошкільного виховання не була зорієнтована на врахування статевої особливості дітей. Як правило, педагог лише інтуїтивно варіював свій підхід до дітей різної статі, виходив із своїх спостережень і вражень. Проблема статевого виховання не знаходила відображення в жодній із програм розвитку дошкільників, не визначалась вона в змісті та формах роботи дитячого садка з батьками, була відсутня в тематиці дошкільних рад і методичних об'єднань різних категорій дошкільних працівників. Проте найбільш виразні відмінності, що повинні визначити індивідуалізацію освітньо-виховного процесу в дитячому садку, пов'язані саме зі статтю малюків. Бо категорія статі - це перша категорія, в якій дитина осмислює своє «Я»[1].

Статеві-рольові стереотипи в наш час значно змінилися, і вже мало хто вірить, що єдино можливе призначення жінки - це виховання дітей та домашнє господарство, а чоловік має робити кар'єру і не може вести дім та виховувати дітей. Разом з тим, статеві-рольові стереотипи, звичайно, не зникли. В результаті їх вивчення виникли такі нові поняття, як маскуліність, фемініність та андрогінність, що набули популярності [3].

Різні автори виділяють різні види ідентифікації, хоча по суті своїй ці визначення досить близькі. Статеве виховання також відіграє значну роль у формуванні статевої ідентифікації. З'явилася думка, що статеве виховання має проводити тільки школа. Однак, воно суперечить необхідності починати статеве виховання, як і виховання взагалі, з раннього віку. Справа, очевидно, не в тому, щоб зняти відповідальність із батьків або школи, а в тому, щоб об'єднати їх та вихователів. Велику роль також відіграють дитячі і молодіжні організації, які формують у підростаючого покоління необхідні для подальшої активної участі в житті суспільства особисті якості. Виховуючи

дітей у дусі моральності, взаємної поваги, особистої і взаємної відповідальності, дитячі колективи закладають необхідні для статевого виховання основи [4].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими змінами у системі статево-рольових відносин, внаслідок чого, з одного боку, відкриваються можливості для їх оптимізації, а з іншого – виникає ризик порушень формування гендерної ідентичності у підростаючого покоління.

Статеве виховання часто розглядаються як процес, що не вимагає спеціальної уваги і не представляє труднощів, доступний будь-якій дорослій людині, або дуже інтимний, який неможливо здійснювати в широкому колі і, особливо, чужим людям. Це спонукало батьків ряду країн домагатися виключення зі шкільних програм відповідного матеріалу і заходів. Але дані багатьох досліджень показали, що навіть досить обізнані батьки належним чином не займаються статевим вихованням дітей.

У дошкільному віці йде інтенсивний процес становлення самосвідомості дитини, важливим компонентом якого є усвідомлення себе як представника певної статі. Проблема статево-рольової соціалізації, що включає в себе питання формування статі дитини, статеви відмінностей і статево-рольової поведінки – одна з важливих і актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Без її вирішення неможливо розробити методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі з метою формування у них основ таких якостей, як мужність і жіночність, необхідних для успішного виконання у майбутньому своїх функцій у сім'ї [1].

Засвоєння дитиною неадекватних уявлень про себе як представника певної статі, про статеві і рольові відмінності між хлопчиками і дівчатками спричиняє викривлення всіх структурних елементів психосексуального розвитку особистості і може призвести до порушення сексуальної орієнтації в період статевого дозрівання [4].

Саме дитячий вік, коли індивід проходить п'ять стадій сексуального розвитку, закладає, згідно із З. Фройдом, майбутню статево поведінку дорослого. У дошкільному дитинстві розпочинається етап вторинної статевої ідентифікації, тобто усвідомлення дитиною свого соціального призначення як хлопчика чи дівчинки (майбутнього чоловіка чи жінки) і засвоєння відповідної поведінки в сім'ї, суспільстві.

Статеве виховання має спиратися не на умоглядні концепції, а на реальні для даної статі і віку характеристики психосексуального розвитку дитини, їх особливості в залежності від сімейних, соціальних і мікросоціальних умов, включаючи характер участі у вихованні особистості батьків, та інших оточуючих дитину осіб.

Формулюючи загальні принципи статевого виховання, слід підкреслити необхідність правдивості та індивідуальності підходу, обов'язковості участі дорослих в статево вихованні (батьків, педагогів, лікарів), значення серйозності і природності роз'яснень та відповідності їх рівня фізичного та психічного розвитку дітей. Батьки повинні давати їм роз'яснення в домашній обстановці і в звичайно властивій їм манері спілкування з дитиною [6].

Зміст і стиль статевого виховання повинні відповідати найбільш істотним його принципам, серед яких довіра, відповідність розвитку дитини активної підготовки та імунізації, правдивість, ясність, безперервність і повторення, пробудження власної відповідальності, чистота, єдність передачі фактів і естетичних цінностей.

Одним із актуальних питань на етапі розбудови національної системи навчання і виховання є питання статевого виховання підростаючого покоління.

Метою статевого виховання є:

- формування правильного розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві;
- формування моделі поведінки статі;
- прищеплення культури взаємовідносин статей.

З огляду на це перед педагогами закладу дошкільної освіти стоять такі завдання щодо статевого виховання дошкільників:

- виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання;
- поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і жінок, про зміст поняття «хлопчик», «дівчинка», сприяти статевої ідентифікації;
- формувати здорове ставлення дітей до статеви відмінностей, до народження дитини;
- правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей;
- підтримувати фізичне і психологічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу;
- виховувати стійкий інтерес і позитивне ставлення до рідних, близьких, значимих для дитини людей, бажання бути приємними партнерами у спілкуванні з ними;
- розвивати уявлення про себе та інших людей як про осіб фізичних і соціальних – зі своїми недоліками, типовими й індивідуальними особливостями;
- створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема;
- стимулювати самостійність, уміння здійснювати мотивований вибір, віддавати комусь / чомусь перевагу;
- збагачувати знання про свою сім'ю, рід, сімейні реліквії, традиції;
- ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту;
- ознайомити з розмаїттям соціальних ролей, їх особливостями, виховувати позитивне ставлення до різних соціальних ролей та розуміння необхідності їх існування;
- закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей [4].

Таким чином, зріла статева ідентичність виявляється в адаптованості особистості до трансформацій, які відбуваються в сучасному суспільстві, зокрема у гендерних ролях. Соціальний прогрес, демократизація стосунків між статями, трансформація культури супроводжуються загальною тенденцією до змін у процесах ідентифікації і соціалізації особистості.

Дітям в цьому величезному світі особливо важливо осмислити себе, своє місце в ньому, в нових культурних та інших зв'язках, відносинах, визначити своє Я. Початок формування Я індивіда слід шукати в його

дитинстві, коли починають засвоюватися різні ролі: сімейні, статеві, соціальні. Для того, щоб дитина адекватно пройшла статево-рольову ідентифікацію, необхідна програма статевого виховання, якій в наш час, на жаль, приділяється недостатньої уваги. Завдання статевого виховання й освіти полягає в тому, щоб навчити всіх управляти цією важливою стороною життя.

Сам процес статево-рольової ідентифікації дитини починається з раннього дитинства й відбувається у певному соціальному середовищі. На дитину впливають батьки, родичі й інші люди, з якими вона спілкується. Дитина успішно проходить статево-рольову ідентифікацію за наявності відповідного соціального мікросередовища, цілеспрямованого виховання і навчання в умовах сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Знання і розуміння особливостей статевої ідентифікації необхідно не тільки кожному педагогу-психологу, а й кожному з батьків. Якщо ми хочемо виростити дітей психічно здоровими індивідами з адекватною статевою ідентичністю, потрібно розробити і впроваджувати в практику певну програму статевого виховання й освіти дітей. А так як фундаментальною основою для теоретичної розробки програми необхідно знання і розуміння особливостей статевої ідентифікації, то робота з цього питання сприяє не тільки накопиченню практичного матеріалу з даної проблеми, але і в цілому просуванню психологічних знань, впровадження програми для розвитку здорового суспільства.

У старшому дошкільному віці особливості набуття статево-рольової ідентифікації характеризується наслідуванням та репродуктивним відтворенням гендерних взірців поведінки, поширених у найближчому соціальному оточенні, в якому провідну роль виконує механізм безпосереднього емоційного отождолення зі статево-рольовим дорослим, а також заохочення та підкріплення очікуваної статево-рольової поведінки.

#### Список використаних джерел

1. Головка М. Особливості уявлень дітей старшого дошкільного віку про сім'ю та сімейні ролі / М. Головка // Дошкільна освіта. – 2010. – №1. – С. 83-89.
2. Кікінеджи О. Гендерне виховання змалку / О. Кікінеджи // Дошкільне виховання. – 2006. – №2. – С.3-6.
3. Лохвицька Л. Гендерна соціалізація як складова формування особистості в період дошкільного дитинства / Л. Лохвицька, Л. Яценко // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 3. – С. 49-53.
4. Очкур В. Гендерна стратегія виховання та гендерний підхід у розвитку дітей дошкільного віку / В. Очкур // Дошкільний навчальний заклад. – 2012. – № 4. – С. 2-14.
5. Савченко Ю. Статеве виховання та статеве просвіта дітей дошкільного віку / Ю. Савченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 5. – С. 33-39.
6. Фіяло Т. Статеве виховання - справа щоденна / Т. Фіяло // Дошкільне виховання. – 2003. – №3. – С. 6-9.

### ЄДНІСТЬ ЗУСИЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У ВАЛЕОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ

*Крот Іванна Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Погіршення екологічної ситуації, у якій опинилась наша країна, неякісне харчування, негативний вплив шкідливого виробництва сприяють підвищенню рівня захворюваності населення. Зокрема спостерігається “зниження віку” різного роду захворювань окремих органів і систем. Результати різноманітних досліджень свідчать про існування тенденції до погіршення показників здоров'я дітей в Україні. Спостерігається зростання кількості як функціональних розладів, різного роду соматичної захворюваності, так і вроджених вад розвитку, які ведуть за собою розлади психіки та поведінки дітей. З огляду на це, державна політика у сфері дошкільної освіти повинна бути спрямована на збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей, на що вказується у Законі України “Про дошкільну освіту” [1]. А система заходів щодо охорони дитинства повинна бути спрямована на забезпечення належних умов для гарантування безпеки, охорони здоров'я, навчання, виховання, фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку дітей, їх соціально-психологічної адаптації та активної життєдіяльності, зростання в сімейному оточенні в атмосфері миру, гідності, взаємоповаги, свободи та рівності [2].

За даними досліджень українського вченого-педіатра В. Майданика, лише 1,1 % дітей є практично здоровими, а в середньому на одну дитину припадає 2,5 захворювання. А за результатами досліджень Інституту педіатрії, акушерства та гінекології АМН України 70 % дітей, які готуються до школи, вже мають порушення стану здоров'я, а 30 % – хронічні захворювання; понад половину дітей цього віку мають таку розумову та фізичну працездатність, що не відповідатиме їхньому фізичному та психічному навантаженню в школі. Безперечно такі дані не можуть не викликати занепокоєння. З огляду на це актуальною нині постає проблема валеологізації освіти в цілому, дошкільної зокрема, що вимагає визнання здоров'я дітей пріоритетною цінністю, метою, а також необхідною умовою і результатом успішного освітнього процесу.

У преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) говориться, що здоров'я — це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя.

Вважається, що здоров'я – це нормальний стан організму, який характеризується оптимальною саморегуляцією, повною узгодженістю при функціонуванні всіх органів та систем, рівновагою поміж організмом та зовнішнім середовищем при відсутності хворобливих проявів.

Дошкільна освіта функціонує за принципом єдності виховних впливів сім'ї і закладу дошкільної освіти. На це вказується у Законі України “Про дошкільну освіту” [1]. Аналіз досліджень Т. Валентьевої, Л. Дубровської, В. Дубровського, І. Молодушкіної, С. Кампов, І. Нестайко, В. Новікової, О. Полевікової, О. Рудік, Т. Швець та ін. засвідчив, що саме взаємодія і поєднання зусиль суспільного і родинного виховання буде умовою ефективного валеологічного виховання підростаючого покоління.

Сучасні підходи до організації взаємодії ЗДО і сім'ї з питань валеологічного виховання дітей дошкільного віку, на думку Л. Калуської, відображають такі напрями оздоровчо-розвивальної роботи як залучення дітей до фізичної культури і спорту та використання розвивальних форм оздоровчої роботи [3, с. 23].

Робота з батьками щодо валеологічного виховання може проводитись у різноманітних формах: як традиційних, так і нетрадиційних. Однак основною їхньою метою має бути встановлення довірчих взаємин за схемою “батьки – вихователь – дитина”, об'єднання зусиль, спрямованих на вирішення проблем валеологічного виховання дошкільників.

Зокрема, можна проводити щоденні бесіди на теми: “Оздоровлення і загартування дітей”, “Здорове харчування”, “Шкідливі звички” тощо; індивідуальні чи групові консультації з питань, що цікавлять батьків. Доцільно готувати і проводити батьківські збори, на яких намітити план спільної роботи з батьками з питань валеологічного виховання, обговорити і розглянути різні питання про здоров'я дітей, валеологічне виховання.

Величезні можливості з висвітлення питання валеологічного виховання в кожній групі, несе наочна інформація у вигляді стендів, тематичних плакатів та різних куточків. Зокрема це може бути “Стенд або Екран здоров'я”, “Скринька здоров'я” тощо. Доречно також організувати періодичні виставки-огляди науково-популярної та методичної літератури з питань валеологічного виховання.

Важливою і ефективною є дозвілєва форма роботи з батьками з питань валеологічного виховання, яка дозволяє забезпечити більш тісну співпрацю і допомагає встановити дружні, довірчі взаємини між батьками та вихователями, а також стати ближчими зі своїми дітьми, оскільки усі суб'єкти освітнього процесу об'єднанні єдиною метою спільної діяльності (наприклад, спільні з сім'ями вихованців спортивні свята “Осінній марафон”, “Малі олімпійські ігри”, “Тато, мама, я – спортивна сім'я”, “Веселі старты”, “Спортивний уїкенд” та ін.). Такі форми роботи дозволяють формувати правильне ставлення до зміцнення свого здоров'я і потреби в здоровому способі життя, як серед дітей, так і серед їхніх батьків.

Практичні навички з валеології проводяться у формі семінарів-практикумів, майстер-класів із запрошенням фахівців. Ця форма дає можливість педагогічним працівникам на практиці показати прийоми і способи навчання дітей і батьків рухливим іграм, точковому масажу, зарядці, фізичним вправам та ін.

Разом з тим, як показують результати проведеного нами анкетування, ні батьки, повністю не задоволені результатами взаємодії, у тому числі з питань валеологічного виховання. Серед проблем, що вказують вихователі: нестача часу для участі в різних формах роботи, пасивність батьків, небажання “перебирати” на себе функції вихователів (за твердженням окремих батьків — виховувати — завдання вихователів, оскільки вони фахівці). Серед проблем неефективної взаємодії батьки називають: відсутність часу, відсутність цікавих форм роботи, формальні стосунки з вихователями.

Таким чином, забезпечення спільності зусиль закладу дошкільної освіти та сім'ї з проблем валеологічного виховання допоможе запобігти виникненню низки захворювань, або знайти шляхи і можливості для підвищення здоров'я дітей.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України “Про дошкільну освіту”. К., 2001. Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628->
2. Закон України “Про охорону дитинства”. К., 2001. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402->
3. Калуська Л. Рости здоровою, дитинко. Івано-Франківськ, 1996, 121 с.

### **ОХОРОНА МАТЕРИНСТВА І ДИТИНСТВА ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ В УКРАЇНІ (1920-1930-ті рр.)**

*Лаврушина Наталія Михайлівна аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Науковий керівник – Лупаренко С. Є. доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Характерними особливостями першої половини ХХ ст. були: значні політичні зрушення у країні, загострення соціально-економічних проблем у суспільстві, морально-ідеологічні зміни тощо. Усе це спричинило хвилю масової дитячої безпритульності та погіршення ситуації у сфері материнства і дитинства на початку 1920-х рр. З огляду на це у країні виникла нагальна потреба розв'язання існуючих соціальних проблем дітей та їхніх сімей.

Важливо відзначити, що у виконанні цього завдання велике значення мала громадськість, адже держава не була спроможна ефективно розв'язувати всі соціальні проблеми того часу, тому ініціювала створення рад, комітетів, комісій із захисту дітей і матерів та залучала до цієї роботи різні об'єднання і товариства.

Значну роль у подоланні проблем материнства і дитинства у 1920-1930-ті рр. відігравали громадські організації. Так, упродовж 1922–1932 рр. в Україні діяла Центральна комісія допомоги дітям (далі – ЦКДД) –

міжвідомчий орган з узгодження діяльності державних органів і громадськості у справах порятунку дітей. Трохи згодом у країні почало працювати товариство «Друзі дітей» (далі – «ДД»), яке було добровільним громадським об'єднанням, що працювало протягом 1924-1936 рр. і виконувало важливу суспільну функцію – усунення соціальної аномалії, та було, за визначенням І. В. Іщенко, однією із найбільш стабільних організацій у своїй діяльності [3, с.15]. У перші роки існування товариство було своєрідним громадським підрозділом Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) і за напрямками та змістом роботи мало чим відрізнялося від неї. Офіційна назва Всеукраїнське товариство «Друзі дітей» з'явилася 11 березня 1926 р., коли було зареєстровано статут. Тільки на I Всеукраїнському з'їзді «ДД» у 1927 р. були диференційовані функції ЦКДД від роботи товариства: комісія займалася виключно боротьбою з безпритульністю, а товариство – профілактичною роботою. У 1927 р. осередки «ДД» відокремилися у самостійну громадську організацію – Всеукраїнське Товариство «Друзів Дітей» [1, с. 10; 2, с. 10-11; 5, с. 10-12].

Українська громадськість глибоко усвідомлювала проблеми соціального захисту й опіки українських сімей, дітей та матерів [1-5] і здійснювала свою роботу в таких напрямках:

- ужиття заходів зі зміцнення дитячого здоров'я, а саме: проведення обстежень дитячого здоров'я; проведення щеплень; здійснення особливого лікарського догляду за немовлятами; поширення мережі лікарських закладів для дітей: амбулаторій, санаторіїв, таборів;

- задоволення матеріальних потреб дітей, що передбачало: забезпечення дітей харчуванням (у багатьох дитячих закладах воно було недостатнім, видавався лише сніданок); надання дітям матеріальної допомоги (грошима, речами, ліками тощо);

- організація соціальної роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, що включала: облік дітей, створення й утримання опікунських закладів, виявлення причин занедбання дітей і запобігання цим випадкам, патронат тощо [4, с. 203].

Охорона материнства і дитинства була одним з напрямків діяльності товариства «Друзі дітей». Так, на з метою надання допомоги сім'ям товариство регулярно проводило «Тиждень матері-пролетарки» [6, с. 89-90]. Основними завданнями «Тижня» були: проведення широкої агітаційної пропаганди, ознайомлення працюючих жінок з функціями і завданнями Охматдиту, популяризація роботи Охматдиту. Зокрема, «Тиждень матері-пролетарки» був проведений з 8 по 15 березня 1925 р. Завдання «Тижня», головним чином, полягало у розвитку агітаційної кампанії. Він повинен був зміцнити увагу суспільства до роботи Охматдиту. Для цього було організовано висвітлення питань охорони материнства і дитинства в періодичній пресі, проведена низка доповідей на підприємствах, зборах, у клубах тощо, були випущені брошури, організовані куточки «Матері і дитини». Загалом, завдяки всім цим заходам збиралися кошти для надання допомоги нужденним дітям і матерям. Однак, у березні 1925 р. створення матеріальної бази було не шляхом зборів (як у попередні роки), а шляхом влаштування лекцій, концертів, доповідей, вистав тощо.

Установи Охматдиту охоплювали не всіх працюючих жінок. Для обслуговування матерів були засновані ради соціальної допомоги і районні консультації, які ставили своїм завданням всебічну допомогу матері-пролетарці і захист її прав. Допомога незастрахованим жінкам, зокрема дружинам червоноармійців, було першою турботою Охматдиту. Робота Охматдиту по округах полягала в організації консультацій, ясел в робочих районах, закупівлю місць в санаторіях і відправці дітей на південь, зокрема, передбачалося закупити 50 місць для губернських дітей в санаторії, і, нарешті, було організовано ясла при закладах вищої освіти. Розширення роботи Охматдиту залежало від розширення матеріальної бази.

Особлива увага приділялася дітям, хворим на венеричні захворювання (усі венеричні хворі діти лікувалися через відповідні установи Охматдиту) і туберкульозом (кількість таких дітей сягала 60%, що унеможливило охоплення допомогою всіх дітей, а робота в цьому напрямку йшла по лінії подальшого збільшення дитячих майданчиків, роботи тощо) [4; 6].

Таким чином, діяльність всіх громадських об'єднань, зокрема Центральної комісії допомоги дітям і товариства «Друзі дітей», визначалася суспільними та політичними умовами в Україні 1920-1930-х рр. Основними напрямками роботи товариства у сфері охорони материнства і дитинства були: упровадження заходів зі зміцнення дитячого здоров'я; задоволення матеріальних потреб матерів і дітей; організація соціальної роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування; організація та розширення установ Охматдиту; мобілізація коштів для забезпечення нужденних жінок і дітей тощо.

Дана робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо: висвітлення питань структури та особливостей функціонування товариства «Друзі дітей», його відносин з іншими громадськими об'єднаннями; характеристика напрямів роботи комісій, комітетів, рад і товариств, що існували в першій половині ХХ ст., із захисту та соціокультурного забезпечення дітей.

#### Список використаних джерел

1. Виноградова-Бондаренко В. С. Виховання безпритульних дітей в Україні 20- х рр. ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2001. 22 с.

2. Зінченко А. Г. Дитяча безпритульність в Радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01. Одеса, 2002. 17 с.

3. Іщенко І. В. Державна політика в сфері боротьби з соціальними аномаліями періоду непу (1921-1928 рр): досвід, протиріччя, уроки (за матеріалами Півдня України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01. Дніпропетровськ, 2003. 18 с.
4. Лупаренко С. Є. Проблема дитинства у вітчизняній педагогічній думці ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. с. 203.
5. Олянич Л. В. Створення та діяльність Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» (1924-1936 рр.): організаційний статус, структура та функції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01. Харків, 2008. 18 с.
6. Державний архів Харківської області (ДАХО). Ф. Р-5440. Оп. 1, спр. 1, с. 89-90.

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ**

*Левчук Олеся Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Останнім часом у нашому суспільстві все більшу увагу зосереджено на необхідності збереження здоров'я учнів під час навчання у школі. Особливо це стосується учнів основної школи, адже непомірне навантаження під час навчального процесу призводить до втоми, виникнення різноманітних захворювань, знижує мотивацію до навчальної діяльності, негативно позначається на рівні навчальних досягнень школярів.

Однією з ключових компетентностей, зазначених у Концепції Нової української школи, є усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [2, с. 12].

З огляду на це учителі закладів загальної середньої освіти повинні дбати про фізичне, соціальне, психічне і духовне здоров'я школярів. Найбільше можливостей для реалізації цього завдання мають предмети «Біологія», «Основи здоров'я» та «Фізичне виховання».

Здоров'язбережувальну компетентність досліджували І. Анохіна, Д. Воронін, Н. Денисенко, Б. Долинський, М. Малашенко, Н. Тамарська. Проблему підготовки майбутніх учителів до викладання основ здоров'я в основній школі ґрунтовно висвітлено в дослідженні В. Бабича. Питанням підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення здорового способу життя молодших школярів присвячено праці О. Ващенко, Н. Урум. У дисертації Б. Долинського обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності. Проте спеціальних наукових досліджень щодо здоров'язбереження на уроках біології в педагогічній літературі недостатньо.

Мета статті: з'ясувати сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та окреслити особливості її формування на уроках біології у 8 класі.

Здоров'язбережувальна компетентність передбачає наявність у людини комплексу сформованих навичок, що сприяють здоровому способі життя.

М. Малашенко визначив основні компоненти здоров'язбережувальної компетентності: аксіологічний (формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження та здоров'явдтворення як обов'язкової частини життєвих цінностей і світогляду); гносеологічний (формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки у повсякденній діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я навколишніх); екологічний (усвідомлення того, що людина як біологічний вид існує у єдності з біосферою); емоційно-вольовий (вияв психологічних механізмів спрямованих на формування досвіду взаємовідносин особистості та суспільства); здоров'язбережувальний (система вправ, спрямована на вдосконалення навичок і вмінь щодо особистої гігієни, догляду за своїм одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем, дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань тощо); фізкультурно-оздоровчий (передбачає підвищення рухової активності, забезпечує загартовування організму, підвищення працездатності) [1].

Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів відбувається на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку.

Головна вимога до здоров'язбережувального уроку – не менше 50% часу школярі мають знаходитися у стані рухової активності (рухові дидактичні ігри та різноманітні активні дії, фізкультхвилинки тощо). Фізкультпаузи несуть значний оздоровчий ефект, а також є заходами активного відпочинку і підтримки високої працездатності (зокрема й розумової) упродовж навчання. Багатьма дослідниками встановлено, що в результаті рухової діяльності поліпшується мозковий кровообіг, активізуються психічні процеси, поліпшується функціональний стан центральної нервової системи.

Згідно з рекомендаціями А. Хрипкової, фізкультпаузи найкраще проводити в моменти максимального спаду працездатності й виникнення у дітей ознак стомлення: у 1–2 класах – через кожні 15–17 хв. уроку (двічі за урок); у 3–9 класах – на 20–25 хв. уроку; під час виконання домашніх завдань учнями 1–5 класів через кожні 30–40 хв. роботи [3].

На уроках біології у 8 класі є найбільше можливостей для формування здоров'язбережувальної компетентності. Учні ознайомлюються з особливостями будови та життєдіяльності організму людини, вивчають основні захворювання систем органів та засоби їх профілактики, опановують правила гігієни зору, слуху і т.д. Саме на уроках біології в учнів формується чітке уявлення про гіподинамію та її вплив на організм людини.

Висновки. Здоров'язбережувальна компетентність полягає в здатності школярів дотримуватися вимог здорового способу життя. Уроки біології мають великий потенціал для формування здоров'язбережувальної

компетентності. Ознайомлення з особливостями профілактики захворювання, прищеплення навичок здорового способу життя, підвищення рівня рухової активності школярів позитивно впливають на стан здоров'я школярів та сформованість їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

#### Список використаних джерел

1. Малащенко М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі. *Основи здоров'я*. 2012. № 2. С. 2–4.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
3. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Гигиена и здоровье школьника. Москва: Просвещение, 1988. 191 с.

### РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СПІЛКУВАННІ З ВИХОВАТЕЛЕМ

*Левчук Ірина Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Однією з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти є проблема формування в дитини стосунків із соціальним довкіллям, які базувалися б на принципах гуманізму. Завдяки спілкуванню з дорослими, у дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей.

Одним із засобів виховання гуманних почуттів є спілкування з вихователем. В. Сухомлинський вірив у могутню силу слова вихователя. На його думку, слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким педагоги повинні доторкатися сердець своїх вихованців [4, с.125].

У педагогіці загальноєвропейським є положення про те, що розвитку особистості сприяє створення емоційного благополуччя. З погляду сучасної дошкільної педагогіки це означає задоволення потреби у спілкуванні з дорослими (батьками, вихователями), розвиток доброзичливих взаємин дітей, їхніх гуманних почуттів, сформованість дитячого товариства та ін. Навчити дитину сприймати людей, взаємодіяти з ними – одне з важливих і складних завдань виховання. Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, в дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства. пріоритетним з перших років життя є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості [2].

Спілкування з дорослими має для дитини велике значення, і саме в цьому контакті вона набуває досвіду спілкування, вчиться сприймати, приймати чи заперечувати. На думку І. Беха [1], взаємини вихователя і вихованців є одним із найважливіших факторів, що впливає на ефективність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Формування гуманних почуттів у дітей може бути досягнуте лише на основі гуманних почуттів, які дорослі виявляють у спілкуванні між собою та дітьми. Відомо, що діти наслідують поведінку дорослих. Маючи перед очима зразок в особі педагога, батьків, діти намагаються переносити набутий досвід гуманної поведінки і взаємин у своє спілкуванні з однолітками та іншими дітьми. Т. Поніманська зазначає, що формування гуманної особистості – це стратегічна мета виховання, яка ставиться самим ходом історичного розвитку. Актуальність виховання гуманності вчена вбачає у тому, що гуманною є така людина, яка бачить своє самоутвердження у творенні матеріальних або духовних цінностей, розвитку власних можливостей і допомозі іншим людям, а не у зверхності над оточуючими [3].

Проводячи дослідження на базі ЗДО с. Дюксин, ми спостерігали за дітьми старшого дошкільного віку, їхнім ставленням до вихователів, один до одного, їхніми діями, словами. Також спостерігали за ставленням вихователів до дітей, а саме як вони до них звертаються, розмовляють, за їхніми діями.

Для виявлення ставлення дитини до вихователя нами було використано методику "Вивчення типу спілкування дитини з дорослими" (М. Лісіна, Х. Шерьяданова), а для вивчення ставлення дитини до вихователя – діагностичну методику "Два будиночки" (Н. Кряжева).

Також нами були проведені бесіди з дітьми для виявлення рівня знань і уявлень дітей про гуманні почуття; методику "Залізниця" (В. Абраменкова) для вивчення сформованості здатності до емпатії, діагностична методика «Оціни вчинок» – для виявлення вміння оцінювати поведінку однолітків та дорослих, та вивчення їх емоційного ставлення до відповідних вчинків; довготривале спостереження за дітьми з метою вивчення характеру реального прояву гуманних почуттів дітей у різних видах діяльності.

У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що розвиток гуманних почуттів у дітей багато в чому залежить від того, як ці почуття виявляє вихователь у спілкуванні з дітьми. Дані експерименту засвідчили, що рівень розвитку гуманних почуттів дітей не зовсім відповідає їхнім віковим можливостям. Було виявлено, що діти старшого дошкільного віку володіють певними уявленнями про гуманні почуття і вміють оцінювати вчинки з позиції гуманності, однак вони носять не конкретний, не точний характер. Також було помічено невідповідність між уявленнями дітей про гуманні почуття і реальним рівнем їх прояву у щоденному спілкуванні з вихователями. Такі результати ймовірно пов'язані і з тим, що у спілкуванні з дітьми вихователі не завжди дотримуються гуманістичних

принципів, та не завжди самі демонструють дітям гідний приклад прояву гуманних почуттів до інших. Таким чином, отримані результати зумовлюють необхідність розробки і проведення спеціальної роботи з вихователями і дітьми, спрямованої на розвиток гуманних почуттів. У цьому і вбачаємо перспективи подальшого вивчення проблеми.

Отже, розвиток гуманних почуттів дітей у спілкуванні з вихователем буде ефективним за дотримання таких педагогічних умов: довірного спілкування вихователя з дітьми; поваги вихователя до особистості дитини; прикладу дорослих у демонструванні гуманних почуттів до оточуючих.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Лохвицька Л.В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі”. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.
3. Поніманська Т.І. Гуманність: ціннісний аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят *Дошкільнє виховання*. - 2002.-№4.-с.3-5.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Рад.школа, 1974. Т.4. 460 с.

### СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.

*Легка Ілона Павлівна, старший викладач, Пуйова Валентина Володимирівна, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку суспільства народний танець, який є невід’ємною складовою загальної культури, набуває самостійного значення та широкої популярності. Педагогічна, творча, репетиційна, постановочна, організаційно-управлінська діяльність потребує підготовки високопрофесійних фахівців в даній галузі. Предмет «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» поряд з іншими дисциплінами спеціалізації «Народна хореографія», складає основу професійної підготовки спеціалістів-хореографів, що обумовлює необхідність цілісного підходу до предмета вивчення, використання різних методик та методичних принципів для реалізації поставлених завдань.

Актуальність статті обумовлена відсутністю єдиної методичної системи, яка б увібрала в себе передові методики видатних хореографів минулого та сучасності. Дана проблема розглядається в роботах провідних дослідників в області викладання танцю - О.Ю.Голдрича [1], Г.П.Гусева [2], С.В.Зайцева [3], О.В. Лопухова, А.А. Телегіна [8], Т.С. Ткаченко [9], В.І. Уральської [11], А.В. Ширяєва та ін. Ця проблема досить широко розроблена в працях вищевказаних авторів, але разом з тим маловивченими є педагогічні, психологічні та культурологічні аспекти даного питання.

У зміст предмета «Народно-сценічний танець і методика його викладання» входять: місце і роль народного танцю в системі професійної хореографічної освіти; вивчення історії та теорії народно-сценічного танцю; обґрунтування принципів, змісту і методів навчання народно-сценічного танцю в системі академічного хореографічного мистецтва; визначення пізнавального і виховного значення і завдань навчального предмета «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю»; освоєння техніки, стилю і манери виконання окремих танцювальних елементів, етюдів та танців народів світу; визначення змісту методики викладання народно-сценічного танцю; розробка методів і організаційних форм навчання, які відповідають цілям і змісту предмета; наукове обґрунтування програм, підручників, розробка навчального обладнання з предмету; визначення вимог до підготовки викладачів народно-сценічного танцю.

Особливістю предмета «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» є організація та методичне осмислення найрізноманітніших елементів народних танців, їх використання у формуванні хореографа в процесі навчання. Вказана навчальна дисципліна розкриває широкі можливості для оволодіння технікою виконання та розвитку акторських даних, знайомлячи з особливостями національної пластичної та музичної культури народів світу. Реалізація всіх поставлених завдань по підготовці фахівців з народно-сценічного танцю можлива при комплексному підході до вивчення предмету.

Структура курсу включає в себе ряд розділів, збалансоване поєднання яких сприяє системному та послідовному засвоєнню знань, умінь та навичок майбутніх фахівців:

- теоретичний розділ (лекції) - формує систему знань законів народно-сценічного танцю;
- практичний розділ - закріплює і систематизує отримані теоретичні знання, дозволяючи застосовувати їх на практиці у виконавській діяльності, оволодіти методикою педагогічної роботи в області народно-сценічного танцю;
- розділ індивідуальних занять включає в себе складання окремих комбінацій екзерсису біля станка й посеред зали, складання уроку народно-сценічного танцю, відповідно навчального курсу, під керівництвом педагога проведення частини уроку і цілого уроку з однокурсниками;
- самостійна робота студента заснована на виконанні завдань по створенню окремих комбінацій біля станка й посеред зали, складання навчальних етюдів у відповідності з навчальним планом і завданнями кожного курсу;
- контрольний розділ - диференційоване і об’єктивне виявлення знань і навичок студентів за результатами їх навчальної та практичної діяльності.

Поняття «методика» - основна категорія будь-якої освітньої системи. Методика вивчає закономірності навчання, які виходять з особливостей досліджуваної науки чи мистецтва, розкриття мети навчання предмета, його значення для розвитку особистості студента. Існує хибна думка, що методика викладання народно-сценічного танцю є лише прикладною частиною самого танцю. Достатньо, ніби то, добре знати відповідний танець, щоб вміти його викладати. Такий погляд обумовлений змішанням завдань народно-сценічного танцю та методики його викладання [8, с.104].

Предметом методики викладання народно-сценічного танцю є процес навчання, педагогічна діяльність викладача з організації та управління навчальною діяльністю студентів. Вивчення основних методичних принципів народно-сценічного танцю закладені в самій специфіці професійного хореографічного мистецтва.

До сучасних проблем методики викладання народно-сценічного танцю можна віднести:

- оновлення змісту предмету «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю», удосконалення його структури і послідовності вивчення, забезпечення багатоваріантності навчально-методичного комплексу;



- вдосконалення методів, прийомів, засобів навчання та виховання: активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток навичок самостійного набування знань;
- розроблення нових методів і прийомів застосування наочності при використанні відеозаписів та комп'ютерних технологій;
- впровадження та поширення оригінальних авторських методик вивчення народно-сценічного танцю.

Під методами вивчення народно-сценічного танцю розуміють способи застосування танцювальних рухів народно-сценічного танцю та навчальних танцювальних етюдів. Умовно їх можна поділити на специфічні (характерні для процесу хореографічної освіти), та загально педагогічні (характерні для виховної та освітньої діяльності в різних сферах).

Підкорюючись закономірностям загальної педагогіки, танцювальна педагогіка спирається на дидактичні принципи: виховного навчання, науковості та доступності навчального матеріалу, наочності при вивченні нового матеріалу, міцності знань, умінь і навичок, активної творчої діяльності студентів, їх самостійності [7, с.307-308].

Принцип науковості у вивченні народно-сценічного танцю базується на традиційних методах педагогіки та використанні в роботі сучасних методик, новітньої літератури з фаху, прогресивних тенденцій в практиці. Необхідним є включення до змісту навчання спеціальної термінології та засвоєння студентами наукових понять та термінів; використання програм та учбових посібників, рекомендованих закладами науки та освіти.

Принцип доступності тісно пов'язаний з принципами розвиваючого навчання та систематичності і логічної послідовності (наступності).

Доступність ґрунтується на рівні попередньої освіти студентів, урахуванні їх індивідуальних здібностей; на правилах побудови системи навчання та викладу матеріалу – від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного. Ці правила забезпечують, з одного боку, доступність і зрозумілість завдань, з іншого – розвиток здібностей і пізнавальних можливостей студентів. Вирішальну роль в даному процесі відіграє особистість викладача, який на основі аналізу здібностей кожного студента сприяє реалізації принципу розвиваючого навчання. За принципом доступності в практичній педагогіці на кожній стадії навчання засвоюється матеріал, посильний студентам певного рівня навчання.

Велике значення у вивченні народно-сценічного танцю має принцип зв'язку теорії та практики. Принцип базується таким чином: практика випереджає теоретичні узагальнення; теоретичні знання відпрацьовуються на практичних заняттях; результат практики залишається в набутих навичках та знаннях і свідомо практична діяльність сприяє духовному росту особистості [11, с.34]. Теоретичне навчання полягає у формуванні понять, законів, ідей, правил, а практичне засвоєння знань становить зміст самостійної моторної, сенсорної, розумової діяльності. Тому, теоретичні узагальнення часто є підсумком набутих практичних навичок, які на практиці сприяють ґрунтовності володіння основами предмету.

Принцип єдності конкретного та абстрактного полягає в тому, що всі поняття необхідно засвоювати шляхом розгляду їх походження. Між поняттями слід виявляти наступний взаємозв'язок: конкретні знання часто виведені з абстрактних понять, абстрактне часто випереджає часткове, і навпаки - з великої кількості часткових знань приходиться до абстрактного узагальнення

Принцип наочності ґрунтується на наочно-практичній діяльності. Зразком цього принципу є практичний показ викладача й відтворення цих навичок студентами

Крім загальноприйнятих принципів у танцювальній педагогіці існують суб'єктивно-індивідуальні принципи. Вони характеризуються особистими поглядами викладача на засоби практичного здійснення поставлених завдань, його баченням предмета, що дає найбільш ефективний результат у навчанні. У методах навчання виділяють методики індивідуальні та групові, вони є загально визнаними, можуть асимілюватися, трансформуватися і видозмінюватися [8, с.54-58]. Результативність дослідження педагогічних методів може лягти в основу власної системи методів навчання, підтверджених грамотністю викладача, гуманністю відносин, вдосконаленням професіоналізму, єднання теорії та практики, де власний почерк педагога має велике значення для виховання техніки та професійної культури студента-хореографа.

Досвід балетмейстерської педагогічної роботи дозволяє удосконалювати методики викладання і знаходити індивідуальні педагогічні рішення, за допомогою яких буде рости професійна майстерність і поліпшуватися техніка виконання народно-сценічного танцю. Тому, зв'язок методики з теорією і практикою є необхідним процесом у розвитку хореографічної освіти. Дотримання головних принципів народно-сценічного танцю - доступності та доцільності у виборі основних елементів танців різних народів світу; пізнання і розуміння зв'язку народного танцю з музикою, пісню, літературою, образотворчим мистецтвом; творчого сприйняття народних танців і сучасних танцювальних композицій; вивчення основ народно-сценічного танцю, які передбачають розвиток у студентів пластики тіла, координації рухів, музикальності, виразності - сприяє гармонійному і фізичному розвитку особистості..

Отже, у методиці викладання народно-сценічного танцю не можна обмежуватись ні одним з методів як універсальним. Тільки оптимальне поєднання різних методів може забезпечити успішну реалізацію комплексу завдань вивчення народно-сценічного танцю. Дослідження педагогічних методів, підтверджених знаннями науки, історичним аспектом, практикою, вказують на необхідність доповнення існуючих методик новаторськими ідеями, новітніми технологіями з метою вдосконалення професійної культури студента – майбутнього фахівця з народно-сценічного танцю.

#### Список використаних джерел

- 1.Голдрич О. Хореографія / Львів: 2003.160с.
- 2.Гусев Г.П. Методика препод. Народно-сценического танца. Упражнения возле станка: учебное пособие для студентов хореограф. фак. вузов культуры и искусств. Москва.Гуманитар. Узд.центр ВЛАДОС, 2005. 207с.
- 3.Зайцев С. Основы народно-сценичного танцю. Вінниця: Нова книга, 2007. 416с.
- 4.Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Москва: Искусство, 1989. 237с.
- 5.Зацепина Н., Климов А., Рихтер К. Народно-сценический танец / Москва: Искусство, 1976. 364с.
- 6.Колногузенко Б. Види мистецтва хореографії. Метод. посібник для підготовки бакалаврів та спеціалістів за фахом «Хореографія»/ Харків: ХДАК, 2009. 140с.
- 7.Коменский Я. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Москва. 1982.

8. Телегин А. Народно-сценический танец и методика его преподавания. Учебное пособие для ст. виш.уч.завед. культуры и искусств / Самара. 2005. 229с.
9. Ткаченко Т. Народно-сценический танец Ч.1 / Москва: Искусство, 1967. 655с.
10. Ткаченко Т. Народно-сценический танец Ч.2 / Москва: Искусство, 1975. 351с.
11. Уральская В., Соколовский Ю. Народная хореография. Москва: Искусство, 1972.

## МУЗИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Лопачук Тетяна Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

**Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Важливим завданням патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти є виховання любові до своєї Батьківщини та сім'ї, прищеплення дітям знання власної історії, культури, мистецтва тощо. Ефективною формою організації і одночасно засобом патріотичного виховання є музичні заняття, які дозволяють заглибити їх у дивовижно розмаїтий світ українства.

Як справедливо підкреслює С. Тесленко, у процесі виховання дошкільники засвоюють морально-етичні норми й правила поведінки в суспільстві, в них формуються загальнолюдські й національні цінності, виховується шанобливе ставлення до державних і національних святинь, рідної мови, прагнення дотримуватися звичаїв рідного народу тощо [4, с. 186].

Зокрема, на музичних заняттях А.Шевчук радить здійснювати патріотичне виховання через такі форми взаємодії музичного керівника з дітьми як слухання високохудожніх зразків української класичної музики та захоплені бесіди про відомих українських композиторів, співаків, про найяскравіші зразки їхньої інструментальної та сценічної музики; ознайомлення з історією виникнення побутування українських народних інструментів, способів гри на них; інсценізація народних звичаїв та обрядів тощо [5, с. 7].

Усе це, на нашу думку, спроможне закласти в дітей більше знань, зацікавлення та самосвідомості, аніж будь-який масштабний святковий захід.

У вихованні любові до України велике значення для слухання мають твори українських композиторів, а саме: К. Стеценко, Я. Степового, Л. Ревуцького, М. Лисенко, М. Леонтовича, В. Верховинця, покладені на слова поетів України Л. Українки, Т. Шевченка, М. Підгірянки тощо (“Зоре моя вечірня”, “На зеленому горбочку” та ін.).

І. Газіна наголошує на тому, що українська народна музика та пісня, які є прості для усвідомлення, надзвичайно емоційно забарвлені й наповнені змістом, що відображає традиційну українську національну культуру, без сумніву є найліпшим джерелом виховного впливу на дітей дошкільного віку. Для дітей дошкільного віку музика є природною атмосферою, яка пробуджує творчу активність, розвиває художньо-естетичні здібності особистості, специфічно впливає на глибинні процеси внутрішнього світу дитини, становлення патріотичних почуттів і формування інтересу до українських національних цінностей, що, своєю чергою, є надійним фундаментом подальшого формування громадянина-патріота зі стійкою національною свідомістю та самосвідомістю [3, с. 62]. Національна культура виступає основою формування всебічно розвиненої особистості, її реалізації.

Корисною формою роботи, спрямованою на формування любові до України у дошкільників є патріотичні бесіди про композиторів. Патріотичні основи можна закласти зокрема, роблячи особливий акцент на роках їхнього дитинства. Дітям цікаво буде познайомитись з цим періодом їхнього життя, оскільки він найближчий для їхнього розуміння.

Діти завжди бажають дізнатися про незвичайний чи невідомий інструмент, випробувати його у грі. Цю цікавість дітей можна зорієнтувати: на пізнання національних народних музичних інструментів, як-от бубон, цимбали, трембіта, та ареал їх побутування; на опанування гри на дитячих народних музичних інструментах – свищиках, сопілках, цимбалах, тріскачках тощо. А разом з цим познайомити з історією їх виникнення.

Так діти на музичних заняттях матимуть змогу знати, який вигляд мають і як називаються ті чи ті народні музичні інструменти, як на них грають, в яких регіонах України вони побутують. На основі цих знань діти виховуватимуть у собі інтерес та повагу до національної музичної культури, розвиватимуть власну ерудицію.

Н. Аркуша зауважує, що малі фольклорні музичні жанри, що використовуються у сценаріях, – народні пісні календарно-обрядового змісту, родинно-побутової тематики – завжди мають простий текст, динамічний сюжет, що легко і швидко запам'ятовується дітьми, тому такі пісні варто використовувати без обмеження, тільки з урахуванням тривалості свят або розваг. [1, с. 72]. Автор вважає, що українськими народними піснями дорослі у дітей виховують любов до своєї Батьківщини, народу, мови, формують основні співочі вміння. збагачується внутрішній світ дитини при знайомстві на заняттях з примовками, календарним та ігровим фольклором. Діти із задоволенням співають, відзначаючи красу української мови, яскравість музичних образів, добрий гумор [1, с. 75].

В. Васіна, С. Серєда додають, що формуванню патріотичних почуттів сприяють й українські народні пісні, історичні думи у виконанні кобзарів, легенди, які оспівували героїчну минувшину [2, с. 35].

Отже, ставлячи за мету виховати в дітей здоровий патріотизм, варто пам'ятати, що формалізм тут недоречний і згадувати про нього, присвяченням заходів до знаменних дат. Патріотизмом повинен бути просякнутий весь освітній процес, оскільки вбирає в себе високу внутрішню культуру, шанобливе ставлення до пам'яток історії, любов до ближнього, гідність, вихованість, ввічливість, чесність і решту чеснот, якими завжди славився український народ. Лише подаючи дітям гідний приклад, можна зростити в дітях паростки справжнього патріотизму.

### Список використаних джерел

- Аркуша Н.М. Патріотичне виховання дошкільнят засобами дитячого музичного фольклору. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 71-81.
- Васіна В.А., Серєда С.О. Виховання дітей засобами музики. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 4. С. 34-40.

- Газіна І.О. Національні цінності, їх зміст, специфіка та місце в системі виховання дитини дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 1 (44). С. 61-67.
- Тесленко С. Сутність понятійного апарату національно-патріотичного виховання дітей. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2. С.186-190.
- Шевчук А.С. Залучаємо дітей до музичних символів України. *Дитячий садок. Мистецтво*. 2007. № 3. С. 6-9.

## **ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА ЖИВОПИСУ В НАВЧАННІ МАЛЮВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Лук'янчук Оксана Петрівна, здобувач вищої освіти*

**Науковий керівник: Яциур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема залучення дитини до мистецтва живопису в умовах сучасного розвитку освіти є вкрай важливим напрямком педагогіки і має ще багато недосліджених аспектів. Оскільки, в процесі модернізації освіти використання мистецтва набуло особистісно-орієнтованого спрямування, то повноцінне художнє виховання дошкільників неможливе без розгляду аспекту особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва взагалі і, живопису зокрема. Під поняттям «особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва» розуміємо позицію особистості (дитини), яка складається внаслідок сприйняття творів образотворчого мистецтва (зокрема, живопису) і проявляється у вираженні нею естетичних почуттів, емоцій, суджень, об'єктивної оцінки, що впливають із задоволення її духовних потреб та проявляються у прагненні до відтворення сприйнятого в різних видах художньо-творчої діяльності.

Мистецтво живопису займає особливе місце серед інших естетичних цінностей і має високий виховний потенціал. Воно відіграє істотну роль у формуванні художнього досвіду, особистісних оцінок, естетичних суджень та емоційних відгуків дітей дошкільного віку. Мистецтво живопису розкривається за допомогою творів живопису, які несуть у собі естетичну та художню цінність. Сприйняття творів живопису різних жанрів проявляється у вираженні дитиною естетичних почуттів, емоцій, суджень, об'єктивної оцінки, що свідчить про певний рівень естетичної вихованості.

Завдання естетичного виховання шляхом ознайомлення дошкільників з мистецтвом живопису визначені у нормативних та законодавчих документах: у Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти»[1]. Відповідно до вимог даних документів, виховання дитини має здійснюватись у процесі формування її естетичних потреб та досвіду (емоцій і почуттів, поглядів, смаків, ідеалів, інтересів) як основи виховання естетичного ставлення, активності до сприймання, освоєння та перетворення дійсності. Це, в свою чергу, сприятиме вихованню різнобічно й гармонійно розвиненої особистості, максимальному використанню естетичного фактора в удосконаленні національної самосвідомості дитини, піднесенню її трудової і соціальної активності, зростанню творчого потенціалу молодих громадян України. Відповідно до завдань, передбачених цими документами, дитина входить у світ практичної та духовної діяльності, розвивається її потреба в реалізації власних творчих здібностей, удосконалюються вміння цінувати твори живопису, виявляти інтерес до надбань національної та світової культури, володіти різноманітними способами реалізації власних творчих здібностей.

Дослідження науковців (Г.М. Вишнева, О.В. Гончарова, Л.В. Благонядьжина, Н.Б.Зубарева, С.В. Огурцова, Р.М. Чумічова, Г.Г. Григорєва, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, В.П. Котляр, О.В. Бакушинський, Є.О.Фльоріна, Н.П.Сакуліна, Е.В.Белкіна та ін. ) підтверджують, що мистецтво живопису займає особливе місце серед інших естетичних цінностей і має вагоме значення у житті дитини та суспільства постаючи у вигляді великої кількості творів живопису, які зберігаються суспільством і безперечно впливають на особистість[3].

Пізнавальне значення творів живопису полягає в тому, що мистецтво живопису в житті дошкільників є одним із засобів пізнання дійсності. Твори живопису, на думку Г.О. Підкурғанної, допомагають дитині пізнати не тільки духовність людства, а й стати її гармонійною частиною. Головною метою мистецької діяльності дошкільників, за даними досліджень В.М. Бабаєвої, Л.Р.Болотної, Н.О. Ветлугіної, С.А. Козлової, є виховання найсильніших людських почуттів, таких як любов, доброта, милосердя, а також специфічних почуттів – кольору, форми, лінії, ритму, композиції. Формування умінь та навичок у різних видах мистецької діяльності стає лише засобом, що дозволяє дитині відтворити свої почуття, думки, фантазії у самостійній творчій діяльності. Як відзначає Л.С. Виготський, якщо ми хочемо мати достатньо міцні основи для творчості дитини, необхідно розширити її досвід[3].

Видатна дослідниця дитячої художньої творчості Є.О.Фльоріна, значну роль відводила саме художньому вихованню дітей на кращих зразках творів живопису [4]. На її думку, слід прагнути до єдності емоційного і пізнавального сприймання дітьми змісту і форми творів мистецтва, тому що в дошкільному віці діти проявляють зацікавленість до творів мистецтва, здатні помітити зв'язок між змістом твору і його виражальними засобами, порівнювати і вибірково ставитися до жанрів мистецтва і конкретних творів.

Важливими засобами збагачення дитячого малювання у старшому дошкільному віці є ознайомлення дітей з мистецтвом живопису та його жанрами, етапами креативного процесу (пошук, реалізація задуму, створення художнього образу), спрямування малят на наслідування зразка творчої діяльності художника на всіх її етапах та формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля і творів мистецтва.

Розглядаючи з дітьми твори живопису, важливо підвести їх до висновку: чому цей вид образотворчого мистецтва називається живописом. А узагальнюючи дитячі відповіді, треба звернути увагу дошкільнят на те, що картини, виконані різними техніками, — аквареллю, олійними фарбами — є мальовничими, живописними[4]. Художник, який працює в реалістичному напрямі, часто відтворює не тільки красу (явища, предмета, обличчя), а намагається щонайправдивіше передати всі нюанси складної натури.

Якщо картина написана справжнім майстром, вона завжди захоплює спостережливого глядача, впливає на його почуття, уяву, створює відповідний настрій.

Технологія щодо збагачення малювання старших дошкільнят запроваджується поетапно:

- живе активне споглядання світу природи, предметів, людей;
- розглядання та обговорення творів живопису, авторської манери художника;
- вправлення дітей у техніці малювання; експериментування з матеріалами та обладнанням, усвідомлення особливостей технік графічного та живописного малюнка; виконання дітьми творчих завдань.

Малювання в жанрі пейзажу.

Діти, як справжні художники, здатні відтворювати у своїх малюнках різні види пейзажу: архітектурний, міський, парковий, індустріальний, морський, сільський, гірський тощо. Але для цього необхідно постійно збагачувати їхнє уявлення про довкілля, вчити розуміти "мову" живопису, ознайомлювати з різноманітними техніками живописного малювання.

Творчість як майстрів реалістичного пейзажу, так і імпресіоністів є чудовим матеріалом для організації мистецтвознавчих розповідей, бесід, художньо-дидактичних ігор зі старшими дошкільнятами. Розглядання репродукцій разом із педагогом допомагає дитині усвідомити значення кольору, композиції, динаміки у створенні виразного малюнка[3]. При ознайомленні дітей з творами живопису бажано частіше використовувати художнє слово (прозу, поезію), музику.

Здатність дитини до створення виразного пейзажного малюнка формується поетапно.

Етапи роботи щодо збагачення дитячого пейзажного малювання:

Перший етап — «Вчимося бачити й розуміти краї природи». Його метою є не тільки накопичення вражень від довкілля, а й психологічна установка на малювання. Другий етап — «Чого можна навчитися у художників». Його мета — навчити дітей розглядати й розуміти пейзажний твір живопису, сприймати його як результат творчої діяльності художника. Третій етап: «Вивчаємо секрети художників-пейзажистів». Його мета — вправляти дітей у техніках пейзажного малюнка, удосконалювати зображальні навички та вміння. Четвертий етап: «Втілюємо секрети художників-пейзажистів у своїх малюнках». Його мета — активізувати творчі дії дитини при створенні виразного пейзажного малюнка.

Малювання в жанрі портрета.

Під час такого малювання дорослий і дитина досліджують світ людей. Інтерес дитини до світу людей, їхніх стосунків є рушійною силою і стимулом дитячої творчості в цьому виді малювання. Тому так важливо при ознайомленні з мистецтвом збагатити освітнє середовище творами портретного жанру, розробити форми та методи розвивального спілкування з дитиною. Для цього необхідно пригадати особливості портретного жанру, переглянути колекцію репродукцій, згадати функції мистецтва в соціумі

В основу педагогічної технології щодо збагачення дитячого малювання в жанрі портрету покладено живе споглядання, спостереження світу людей, ознайомлення дітей із портретним жанром живопису, особою художника-портретиста, художньою практикою малювання людини[2].

На першому етапі — «Такий цікавий світ людей» — дорослий має викликати інтерес у дитини до вивчення світу людини. Другий етап — «Світ людей у портретному живописі» — ставить за мету допомогти дитині усвідомити можливості створення виразного образу людини у малюнку. Третій етап — «Вчимося у художників-портретистів» — має за мету вправляння в техніці зображення портрета. Четвертий етап — «Ми — художники-портретисти», головною метою має стати створення виразного образу людини.

Малювання в жанрі натюрморту.

Цей вид малювання передбачає введення дитини у світ предметів, розвиток естетичного ставлення до предметів, які складають в сукупності культуру людства. Увага дитини, її інтереси та бажання зосереджуються на предметі.

Для реалізації основної мети необхідно визначити освітні завдання, а саме:

- збагачувати цілісне уявлення дітей про світ предметів як джерело творчих задумів;
  - розвивати основи світосприймання (чуття форми, кольору, простору, часу);
  - знайомити дітей з мистецтвом натюрморту, особою художника, його творчим процесом;
  - навчати способів створення виразного образу;
  - виховувати емоційно-ціннісне ставлення до предметного світу.

Вивчення законів натюрморту та зображення його дитиною містить можливості для розвитку естетичного світосприймання, розуміння законів краси та гармонії, започаткування образотворчої грамоти, осягання закономірностей просторових зв'язків предметів і розвитку предметного реалістичного малюнка. Основними етапами навчання дітей малювати в жанрі натюрморту є живе споглядання, занурення у світ предметів, осягання таємного життя і функціонування предметного світу, ознайомлення з жанром натюрморту в живописі, особою художника, творчим процесом; художня практика складання й малювання натюрморт[2].

Образотворче мистецтво за даними досліджень вчених-філософів, психологів і педагогів є надзвичайно важливим фактором формування культури особистості.

Дослідження вчених переконують, що мистецтво живопису як складова культури доступне сприйманню і розумінню дітьми дошкільного віку.

Цікавим і потенційно важливим для художньо-естетичного розвитку є мистецтво живопису, тому що в його змісті втілені предмети, об'єкти, які близькі до життєвого досвіду дитини.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш. - К. : Видавництво, 2012. - 26 с.
2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. - М.; Педагогика, 1990. - 144 с.
3. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г.В.Сухорукова, О.О.Дронова, Н.М.Голота, Л.А.Янцур; за заг. ред. Г.В. Сухорукової. - [3-е вид., пер.]. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. - 376 с.
4. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. - М.; Педагогика, 1990. - 144 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДИТЯЧИХ МАЛЮНКІВ

*Волкова Я. С., здобувач вищої освіти,*

*Луценко С. Є, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

Дитячі малюнки є одним із найбільш ефективним і легкодоступним інструментом для аналізу стану дитини. У своїх малюнках діти несвідомо зображують власний психічний стан, передають емоцій, переживання у фарбах, формах, деталях. Малюнки здавна привертати увагу вчених як метод вивчення внутрішнього стану людини, її здатності відображати оточення та світ власних переживань. Від самого початку даний метод був розроблений для потреб терапії невиліковно хворих дітей молодшого шкільного віку, які є більш схильними до комунікації за допомогою символів, що виражені у спонтанних малюнках наслідок того, що їхня здатність до абстрактного вербального вираження розвинена ще не повною мірою [9]. Однак згодом це метод почав застосовуватися і для аналізу стану і психічних проблем дітей будь-якого віку, а також дорослих людей.

Мова малюнків – це голос несвідомого, яке звучить тоді, коли не вистачає слів. У малюнках вигадливо переплітається інформація, джерелами якої є як відкриті, так і глибинні пласти людської душі. Окрім того, Г. Ферс стверджує, що інтерпретація дитячих малюнків є своєрідною «превентивною психологією», адже в них «заховано» соматичні захворювання, які можливо визначити ще за тижні або навіть місяці до їх реального діагностування [9].

Отже, питання інтерпретації дитячих малюнків завжди цікавили фахівців у галузі освіти і, загалом, дорослих, оскільки через процес тлумачення малюнків дітей можна отримати інформацію про емоційний, фізичний, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини. Зміни, що можна спостерігати в малюнках, може свідчити про розвиток і зміну особистості дитини.

Діти починають малювати ще в ранньому віці, як тільки вони навчаються тримати олівець. Із перших невеличких спроб виконання малюнку, що може виглядати, як випадкові лінії, до першого «справжнього» малюнку минає певний час, і діти докладають величезні зусилля, щоб передати власні смисли і відчуття через створені образи. Завдяки малюнкам діти розкривають почуття та досвід, висловлюють погляди.

До того ж, слід відзначити той факт, що, хоча й існують певні відмінності у способі життя, всі діти в дитинстві демонструють загальноприйнятий процес розвитку. У дитячих малюнках можуть з'явитися первісні форми малювання, пробудитися підсвідоме (наприклад, відомі випадки, коли діти, виявляючи фантазію, зображували національні символи або орнаменти, які ніколи не бачили до цього, і лише згодом ці орнаменти ставали відомі широкому загалу [4] – це і були випадки виявлення підсвідомого). Окрім індивідуальних відмінностей дітей у малюванні, стан навколишнього середовища та культура, спосіб життя дітей, методи навчання і виховання також впливають на розвиток малюнка.

Основні особливості, на які слід звертати увагу при інтерпретації дитячих малюнків, є такі [6; 9]:

- вибір кольору. Переважання пастельних відтінків (світло-блакитний, рожевий, ліловий) свідчить про гармонію і свободу особистості, червоного – про відкритість і активність дитини, синій – про врівноваженість, зелений – про впевненість і наполегливість, жовтий – про мрійливість і гарний розвиток фантазії, помаранчевий – надмірну збудливість, яка не має виходу, фіолетовий – про високу чутливість, коричневий – негативні емоції, проблеми зі здоров'ям, переживання сімейних негараздів, сірий – про замкненість, відчуження, чорний – про стрес, загрозу і навіть психічну травму, темно-червоний (бордовий, з відтінками чорного) – про депресію, тривожний стан;

- натиск на олівець. Слабкий натиск свідчить про пасивність і нерішучість. Якщо дитина постійно стирає лінії гумкою, це ознака тривожності і невпевненості. Сильний натиск – ознака емоційної напруженості. Якщо ж натиск настільки надмірний, що рветься папір, то це свідчить про конфліктність і гіперактивність дитини;

- положення і розмір малюнку. Зображення у верхній частині малюнку – ознака високої самооцінки або мрійливості. Розташування дрібного малюнку в нижній частині аркуша – емоційне неблагополуччя, низька самооцінка, депресія. Якщо малюнок вийшов занадто великим, і дитина приклеїла до нього ще один аркуш, аби домалювати, – це ознака тривожного стану або гіперактивності;

- емоції людей на малюнку. Беземоційні обличчя або їх відсутність, загрожуючи міміка і жести можуть свідчити про емоційне неблагополуччя дитини. Однак, за одним таким малюнком не варто робити висновки, а слід спостерігати й інтерпретувати малюнки дитини в різні дні або місяці;

- структура дитячого малюнку (у порівнянні з реальним складом дитячого колективу або сім'ї). Якщо хтось із людей відсутній на малюнку, це свідчить про ревності або недостатню увагу. Якщо дитина не зобразила себе, це ознака самотності і привід замислитися про стосунки в сім'ї. Також важливим є порядок, у якому дитина зображує людей: персонаж, намальований першим – головний для дитини; члени родини, які зображені боком, спиною або на відстані з дитиною, знаходяться у напружених стосунках із нею. Ближче до себе дитина зображує більш значущих у її житті людей. Розрізненість персонажів говорить про розлади в сім'ї;

- зображення себе. Як правило, себе дитина зображує або в центрі (це звичайна ситуація для сім'ї з єдиною дитиною), або поряд з центральною фігурою. Зображуючи себе збоку, окремо від батьків, дитина показує, що відчуває свою ізоляцію від рідних. Поза щасливої та впевненої в собі дитини максимально відкрита. Якщо дитина зображує себе з прижатыми до тіла руками, це свідчить про невпевненість в собі. Занадто короткі руки або їх відсутність – побоювання власної неумілої (причиною може бути занадто часта критика дитини з боку дорослих).

У ранньому віці дитина не приділяє багато уваги темі її малюнку, а малює все, що вона бачить. Однак, коли діти дорослішають, теми малюнків поступово набувають усе більшого значення. Якщо певний символ або предмет починає неодноразово з'являтися в різних малюнках дитини, він потребує особливої уваги.

До того ж, у вільних або спонтанних малюнках потреби та інтереси дитини можуть бути краще інтерпретовані, якщо обрана тема для малювання зрозуміла їй. Найчастіше, діти до 6 років малюють свій будинок, але вже у десятирічній дитини будинок стає лише одним із предметів цілої композиції. Це пояснюється тим, що в дитини поступово збільшується діапазон її інтересів, що виходять за межі домашнього життя, і вона потроху звільняється від сильних сімейних зв'язків, що були сформовані ще в ранньому дитинстві.

Зараз малюнки часто застосовують, як дієвий і достовірний засіб психологічної діагностики. Деякі широко відомі проєктивні інструменти [9-11]: «Намалюй людину під дощем» (методика, метою якої є відшукати матеріал для «Я»-концепції в обставинах, що символізують зовнішні стресові умови); «Будинок–дерево–людина» (методика, що була розроблена для отримання загальної та специфічної інформації про людину – її ступінь зрілості та цілісності, чуттєвість, пристосування, працьовитості, здатність взаємодіяти з навколишнім реальним світом); «Кінетичний малюнок родини» (методика, що виявляє манери, дії, символи, які вказують на первинні порушення в сім'ї дитини); «Кінетичний малюнок родини в минулому» (зображення дитиною самої себе в п'ятирічному віці, а також членів сім'ї, зайнятих своїми справами, уникаючи схематичного зображення фігур); «Послідовність накладання восьми модифікованих малюнків» (методика, що дозволяє проникнути у глибини психосексуальної ідентифікації людини); «Малюнок людини» (методика, яка висуває не лише проблему зображення фігури, але і завдання орієнтуватися в певній ситуації, пристосовуватися до неї і вибудовувати власну лінію поведінки).

Водночас слід зауважити, що спосіб створення малюнку не має особливого значення, і спонтанні, вільні малюнки є не менш інформативними, ніж малюнки, виконані за певною темою або завданням. Важливими на малюнках є люди, дерева і рослини, справи, якими займаються зображувані люди, колір, форма і напрям руху [9].

Особлива річ – це малюнки хворих дітей, адже у них діти відображують себе і свої захворювання (інколи навіть за певний час до діагностування хвороби). Малюнок, який є проєкцією, одночасно є аналітичним інструментом та ефективним методом лікування та діагностики. Так, дитина, яка має захворювання внутрішніх органів черевної порожнини, зображує себе з прорізами в області живота, дитина із вушними хворобами малює себе зі значним акцентом на вухах (вони занадто великі або дуже непропорційні). Хвороби (особливо серйозні, із тяжким перебігом) формують у дітей інше світовідчуття, інтереси й перспективи, тому хворі діти у своїх малюнках інколи можуть навіть пророкувати майбутнє, зокрема перебіг своєї хвороби (зображувати те, що виявиться згодом) [9].

Це зумовлюється тим фактом, що малювання – символічне вираження психіки (підсвідомого). Ця частина психіки може з'явитися через символи (малюнок). Малювання є прямим спілкуванням із свідомістю та підсвідомим, і його не можна легко затиснути, як у випадку спілкування зі словами. Коли дитячий малюнок з'являється з підсвідомого, виникає величезний обсяг психологічної інформації, яку інтерпретують з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, а отже, через малюнок можна відчувати глибинні основи психіки.

Для того, аби «читати» дитячі малюнки, важливо звернути увагу на перше враження малюнка. Замість того, щоб тлумачити відображення, спочатку важливіше підкреслити перше відчуття, яке виникло при розгляді малюнку. Людина, яка «читає», повинна зрозуміти це перше відчуття і зберегти його якнайдовше. Іноді може трапитися так, що перше враження тісно пов'язане з підсвідомим дитини. Окрім того, аби відшукати символи та значення в дитячій роботі, потрібно подивитися на неї в цілому [3; 7-9; 11].

Отже, принципами інтерпретації малюнків є такі: слід запам'ятати перше враження від малюнка; треба стати його дослідником (аналізувати розмір використаного паперу, опорні елементи малюнку, їхній колір і розміщення); слід здійснювати синтез інформації, отриманої на основі вивчення окремих складових, і звести цю інформацію в єдине ціле [9].

Щодо терапевтичних аспектів малювання, то слід зауважити, що під час малювання активізується почуття власного досягнення (особливо коли дитина малює стоячи, на трохи нахилений великій плоскій поверхні), почуття життя (коли рухи не лише широкі і гармонійні, але й приємні, тобто папір, олівці або крейда для малювання добре

підходять один одному; поверхня забезпечує спокійне ковзання), почутті рівноваги (відчувається в різних недоліках й асиметричності малюнка), почуття дотику (контакт руки з папером) [1].

Отже, дослідження проблеми дитячих малюнків показало, що вони виразно розповідають про самих дітей, їхні переживання та внутрішній світ. Завдяки малюнкам діти дають тлумачення світу, що їх оточує. Маленька дитина, у якої ще не сформовані навички спілкування, через малюнки може розповісти про свої проблеми та відчуття. Завдяки малюнкам діти спілкуються з людьми, розвиваються їхні пізнавальні процеси (уява, сприйняття, мислення). Дитячі малюнки є проєкцією, аналітичним інструментом та ефективним методом діагностики та лікування. У процесі інтерпретації дитячих малюнків слід звертати увагу на такі їх особливості, як: вибір кольору, натиск на олівець, положення і розмір малюнку, емоції людей на ньому, структура дитячого малюнку, зображення себе. Дитячі малюнки можуть стати джерелом інформації про проблеми дітей (хвороби, внутрішні негаразди), а також способом виявлення підсвідомого дитини.

#### Список використаних джерел

1. Бюхи П. Терапия рисованием форм. Киев: Наири, 2014. 144 с.
2. Брюн Д., Лихтхарт А. Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы. Киев: Наири, 2011. 192 с.
3. Венгер А. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. К. : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
5. Мухина В. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика, 1981. 240 с.
6. Психология детского рисунка с примером [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://viline.tv/deti/article/psihologia-detskogo-risunka-testy-i-interpretacia>
7. Романова Е., Потемкина С. Графические методы в психологической диагностике. Москва: Дидакт, 1992. 164 с.
8. Сакулина Н. О детском рисунке. Москва: Просвещение, 1997.
9. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. Санкт-Петербург: Деметра, 2003. 168 с.
10. Di Leo, Joseph H. Child Development: Analysis and Synthesis. New York: Brunner/Mazel Publisher. 1996.
11. Hammer E. The clinical application of projective drawings. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1980. 680 p.

### ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В 6 КЛАСІ

*Малярчук Руслана Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н. Б., доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Технологія організування групової діяльності сьогодні є досить альтернативним варіантом традиційним формам навчання. Звичайно, технологія має свої плюси, але і недоліки також, тому довго і не завжди дуже успішно впроваджувалася в навчальний процес.

Одним з таких прикладів може бути белл-ланкастерська система (1798 р.), яка полягала в передачі знань старшими учнями молодшим. Перевагою такої системи було те, що учні передавали матеріал на більш доступному рівні, так як вирівнювалась різниця в віці та інтелектуальному розвитку. Також таке навчання сприяло мотивації учнів до самоосвіти. Але оскільки самі учні по суті не мали достатніх педагогічних навичок та поглиблених знань, то ефективність такого навчання дуже знижувалась, тому белл-ланкастерська система не набула широкого поширення.

Другим прикладом є «бригадно-лабораторний метод», що виник у Радянському Союзі в ХХ ст. За цим методом учні об'єднувались у бригади, якими керував один з них. Причинами відмови від цієї технології стала занижена роль вчителя в поясненні нового матеріалу, що знижувало рівень підготовки учнів.

У сучасному вивченні технології групового навчання існує певна проблематика, яка певною мірою полягає в неоднозначному розумінні самої групової діяльності, в технології її організації. На сьогодні групове навчання досліджують К. Бабанов, М. Виноградов, В. Котов, О. Пометун, Л. Пироженко В. Оконь, І. Чередов, О. Ярошенко та інші. Зараз науковці вважають групове навчання інтерактивною технологією на меті якої є підвищення успішності навчальної діяльності, яка має одну з умов, що реалізує розвивальну функцію навчання.

Мета дослідження – розкрити сутність технології групового навчання на уроках біології.

Групове навчальна діяльність – це форма організації навчання, що ґрунтується на співпраці учнів у малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою, за опосередкованого керівництва педагога [5]. Навчальна мета може бути спільною в тому випадку, коли в ході навчання, окрім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група учнів навчає кожного свого члена [3]. Тому застосування цієї технології сприяє розвитку не лише навчальних здібностей учня, але і його особистісних якостей.

У групі учень може проявити багато нових здібностей, адже тут він співпрацює та ділиться знаннями зі своїми однолітками, а в таких умовах багатьом учням легше висловлювати свою думку. Саме в підлітковий період, коли особа найбільше прагне до дружнього спілкування, застосування такої технології буде досить результативним. Тому об'єднання в групи на уроках дасть можливість навчити дітей співпрацювати, допомагати та підтримувати інших, розвивати комунікативні здібності, вчитись порівнювати свою думку з думками інших.

Розрізняють такі види групової діяльності: парна; ланкова; бригадна; кооперативно-групова; диференційовано-групова.

Для того, щоб робота в групі була ефективною як в розвивальному, так і в навчальному процесі необхідно дотримуватись таких умов: методично обґрунтовано обирати вид групової роботи на конкретному уроці залежно від його мети та особливостей навчального матеріалу; правильно формувати групи з використанням принципу провідної діяльності; ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності; розробляти інструкції, пам'ятки, як сприятимуть якісному організуванню групової роботи; регулювати міру вчительської допомоги в групах; виховувати в школярів уміння співпрацювати, опираючись на моральні принципи (гуманізм, демократія, доброзичливість, толерантність); формувати лідерські риси учнів [5].

Якість застосування технології залежить в першу чергу від педагога, адже саме він регулює та спрямовує роботу групи, аналізує її та визначає способи поліпшення цієї роботи. Серед варіантів застосування технології групової роботи можна виділити такі як: «Діалог», «Пошук інформації», «Синтез думок», «Коло ідей», «Спільний проект». Замінити повністю інші форми роботи групою неможливо, адже всі вони в поєднанні забезпечують якісний навчально-виховний процес, розкриваючи можливості учня з різних сторін.

На наш погляд, необхідно виділити і недоліки групової навчальної діяльності, зокрема, це: 1) робота в малій групі, навпаки, може вимагати зайвих витрат часу, поки члени групи знаходять спільну мову; 2) роботою мікрогруп важче управляти, особливо при великій їх кількості; 3) у такій групі відсутній стимул особистих амбіцій, бо досягнуті окремим членом групи результати не ставляться йому в заслугу, а стають загальним надбанням; 4) свою низьку інтелектуальну здатність можна приховати за спинами інших учасників.

Групова робота на уроках сьогодні безперечно є однією з досить поширених технологій навчання, яка спонукає учнів до розвитку комунікативних вмінь та навичок співпрацювати, вчить планувати, контролювати та належно оцінювати як свою роботу, так і інших. Учень – це суб'єкт навчання в цій технології. Роль вчителя не стає меншою, адже саме він об'єднує групу та проконтролює процес для досягнення кращого результату в цій взаємодії. Саме співпраця є ключовою в цій технології. Співпраця між собою учнів, співпраця учнів і вчителя – дасть ефективний результат у застосуванні технології групової навчальної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Максимюк С.П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 667 с.
2. Нюмчук А. С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: центр «Просвіта», 2000. 368 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О.І. Пометун. Київ: видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
4. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О.О., Беляев С.Б. Нові педагогічні технології: навчальний посібник. Харків, 2013. 280 с.
5. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2012. 224 с.

### МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Мариніна Ірина Володимирівна, здобувач вищої освіти  
Яковичина Тетяна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні стає нагальним формування гендерного виховання як невід'ємної частини виховання школярів. Реалізація цього завдання потребує великих зусиль, оскільки школа та вчителі залишаються глобальними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків та жінок у суспільстві. Школа через підручники, педагогічне спілкування та традиційну систему виховання відтворює та породжує гендерні стереотипи, що не відповідають об'єктивним реаліям світу і стають перешкодою для ефективного розвитку сучасного суспільства. Упровадження гендерних підходів в освітню діяльність – основа для вдосконалення професіоналізму та всебічного особистісного розвитку як активних суб'єктів соціального життя [2].

Фахівці, а серед них чимало педагогів, приділили багато уваги розвитку такого поняття, як гендерне виховання. Так, В. Кравець визначає гендерне виховання як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту [3]. Російська дослідниця І. Кльоцина виділяє гендерний підхід у вихованні як засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих рис особистості, її мислення, особливості поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягненнями в соціальному житті. О. Шнирова підкреслює, що гендерне виховання є часткою виховання взагалі, призначенням якої є розповсюдження знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними [1].

Із прийняттям ключової реформи Міністерства освіти і науки – Нової української школи, де головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті, з'являється гасло: «Ні – гендеру в підручниках!» Як вже зрозуміло, усунути з підручників гендер неможливо, адже йдеться про виховання людських дитинчат. Тому значна увага приділяється методам організації гендерного виховання, які можна застосовувати у освітньому процесі.

У сучасній школі разом з методами, панують форми навчання, що спираються на маскулініні засоби спілкування. Так, іспити у формі тестів, індивідуальні доповіді, змагання за оцінки заохочують виявлення мужності.



На гендерне виховання активніше стали впливати нові форми навчання, в яких відмовляються від муштри, агресії на користь м'якості, делкатності та поваги. Учні/учениці та вчителі виступають партнерами, які спільно й активно планують зміни, оцінюють якість досягнутого, відкрито обговорюють конфлікти та знаходять способи їхнього вирішення. Сама організація освітнього процесу припускає відкритість і гнучкість, можливість експериментів та альтернативних рішень поряд із традиційними.

Основними формами роботи з дітьми у гендерному вихованні є:

- організовані заняття – групові та індивідуальні;
- етичні бесіди;
- проблемні ситуації;
- прогулянки, екскурсії;
- театралізовані розваги;
- самостійна діяльність дітей.

Під час проведення бесід у дітей формується уявлення про жіночі та чоловічі риси, виховується прагнення у хлопчиків стати мужніми, сміливими, сильними, витривалими; а у дівчаток – вирости гарними, добрими, ніжними, лагідними. Крім того, особливу увагу слід приділяти читанню літературних творів. Образи казкових персонажів емоційно приваблюють малюків, формується вміння асоціювати себе з героями казок, знаходити в них позитивні риси. Діти навчаються розрізняти жіночі і чоловічі якості характеру, розвивають свої творчі та акторські здібності під час декламування віршів, розігрування сенок, діалогів, казкових героїв.

Дійсно, у школі на сьогоднішній день відбувається накопичення розробок та впровадження в освітній процес технологій, форм і методів навчання: бесід, проведення виховних заходів, святкування свят пов'язані з гендерною рівністю. Використання потенціалу означених форм і методів для реалізації задач гендерного виховання має багато позитивного: дозволяє акцентувати увагу учнів на ключових аспектах теми, знайомити з різними підходами до проблеми, робити загальні висновки. Однак ці методи слабо орієнтовані на активну взаємодію учня з вчителем, самостійне прийняття рішень учнями, що може бути вирішальною передумовою формування їхньої гендерної складової у школі.

На нашу думку, пріоритетну роль у гендерному вихованні повинні займати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення, будуються на основі багатобічної взаємодії. До сучасних технологій навчання відносяться різноманітні види дискусій, ситуаційно-рольові ігри, драматизації, «мозкові атаки», інтелектуальні аукціони, метод аналізу проблемної ситуації. [2]. Усі ці методи передбачають постійну рефлексію, тому безперечно можуть сприяти формуванню в дівчат і юнаків гендерної чутливості та егалітарного мислення. Сутність полягає в тому, що освітній процес організовано таким чином, що практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність і навички взаємодії, переводить її на більш високі форми кооперації й співробітництва. За такого навчання не може бути домінування одного учасника освітнього процесу над іншими, однієї думки над іншою, а учні вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, спілкуватися зі своїми однокласниками. Основними складниками уроків є вправи та завдання, які виконують учні. Ураховуючи специфіку уроків, зазначимо, що найбільш доцільним методом є робота в малих групах. Такий метод надає можливості всім учням (зокрема й сором'язливим) брати участь у роботі, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, вміння слухати, виробляти загальну думку, вирішувати розбіжності, що виникають), що часто буває неможливим у великому колективі. Ефективним методом у гендерному вихованні є «рольова гра», яка подобається всім учасникам освітнього процесу. В. Кравець зазначає, що гра є способом прояву гендерних особливостей дітей і відображення рівня сформованості гендеру [3]. Саме в грі діти через виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування та взаємодії з однолітками протилежної статі. Гендерна гра як форма відображення предметного й соціального змісту діяльності відповідно до статі спрямована на формування адекватної гендерної ідентичності.

Гендерне виховання необхідно здійснювати з використанням засобів педагогічного впливу, зокрема таких, як:

- своєчасної реакції дорослих на ті чи інші особливості поведінки дітей, їхні взаємини з однолітками протилежної статі, емоційної оцінка цих особливостей;
- прикладів адекватного ставлення дорослих до представників іншої статі (дорослі не повинні залучати дітей у свої конфлікти, не варто з'ясовувати в їхній присутності свої стосунки). Приклади можуть бути взяті також з творів художньої літератури, кіно тощо [4].

Крім того, гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим [1]. Наприклад, у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини: праця чоловіків традиційно передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зв'язок гендерного виховання з

фізичним аналогічний: на заняттях фізкультури підбирають такі вправи, які розвивають різні фізичні якості і формують певне ставлення до стилю поведінки (фігура, постава, хода, динаміка рухів). Зв'язок гендерного виховання з естетичним вбачаємо, наприклад, в організації дозвілля, де враховуються надання переваги дітьми, залежно від статевих відмінностей. Зв'язок гендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, значення в суспільстві людей різної статі, орієнтації дітей на майбутню соціальну функцію.

Застосування наведених форм і методів гендерного виховання сприяє формуванню в хлопчиків і дівчаток поведінкових норм, що включають уміння аналізувати, ставити запитання, давати відповіді, критично та всебічно розглядати проблему, роботи висновки, адаптуватись до нових соціальних умов, захищати свої інтереси, поважати інтереси та права інших. Під час занять та у повсякденній виховній роботі, що складається з бесід, ігрової діяльності, індивідуальної роботи з дітьми, читання художньої літератури, необхідно працювати над реалізацією основних завдань гендерного виховання школярів, зорієнтованих на те, щоб діти, коли стануть дорослими людьми, змогли створити щасливу сім'ю. Тому необхідно долати роз'єднаність хлопчиків і дівчаток, формувати у них дружні стосунки, культуру спілкування, повагу одне до одного.

#### Список використаних джерел

1. Гендерні стандарти сучасної освіти. Збірка рекомендацій. Частина 1. Літ.ред.: Мінакова-Гончаренко О. Програма розвитку ООН в Україні, 2011. 328 с.
2. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. *Шлях освіти*. 2004. №1. С. 27-29.
3. Кравець В. Гендерна педагогіка: навч. посіб. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
4. Цокур О. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи*. 2006. №6. с. 6-12.

### ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ТА ЇХ РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» (МОДУЛЬ «КРЕСЛЕННЯ») З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

*Мартинюк Василь Петрович, здобувач вищої освіти*

*Фещук Ю.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Головне завдання загальноосвітньої школи полягає в тому, щоб не тільки дати учням знання, а й сприяти виявленню та розвитку наявних у них здібностей. Однією з найважливіших людських здібностей є здатність творчо мислити на основі оперування просторовими образами. Творчість як практична потреба пошуку нових рішень у просторі серед об'єктів матеріального світу, в ході онтогенезу стає важливою складовою інтелекту людини, слугуючи засобом пізнання найрізноманітніших предметів і явищ дійсності, а також є необхідною умовою розвитку її потенційних здібностей.

Будучи засобом міжнародного спілкування, графічна мова креслення розширює пізнавальні можливості школярів, збільшуючи діапазон їх світорозуміння. Усе це вказує на гостру необхідність зміцнення й розширення графічної підготовки школярів як бази розвитку творчих здібностей на основі оперування просторовими образами. На практиці ж ми бачимо протилежне – відбувається скорочення годин на вивчення курсу креслення в навчальних планах не тільки загальноосвітніх шкіл, а й факультетів технічних і технологічних напрямів педагогічних ВНЗ, що займаються підготовкою вчителів креслення. Тим самим вилучається один із перевірених і ефективних шляхів розвитку творчих здібностей людини.

Незважаючи на значний внесок учених-методистів у теорію і практику навчання технологій, у методичній науці спектр розвитку творчих здібностей (зокрема, з використанням інтерактивних методів) залишається недостатньо вивченим.

Сучасний стан розвитку творчих здібностей учнів 10-11-х класів на заняттях предмету «Технології» (модуль «Креслення») з використанням інтерактивних методів навчання показав, що ця робота ведеться недостатньо через ряд причин: відсутністю сучасних методичних розробок з використання інтерактивних методів навчання, зокрема, з метою розвитку творчих здібностей учнів, нестачею якісної навчальної та навчально-методичної літератури. Також вчителі технологій вказують на брак часу на заняттях для впровадження сучасних методів навчання, зокрема інтерактивних.

Навчальний предмет «Технології» покликаний здійснювати індивідуальний розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу через формування ключових та предметних компетентностей; розширювати та систематизувати знання про технології і технологічну діяльність як основний засіб проектної, дизайнерської, творчої, підприємницької та інших видів сучасної діяльності людини [3]. Основою для вивчення будь-якого модуля є проектно-технологічна система навчання, яка ґрунтується на творчій, навчально-пізнавальній та дослідно-пошуковій діяльності старшокласників від творчого задуму до реалізації ідеї у завершений проект.

Нині в психолого-педагогічній літературі зустрічаються різноманітні тлумачення поняття «здібності». При всій різноманітності існуючих підходів до вивчення проблеми здібностей ми розділяємо таке їх розуміння: *здібності* – індивідуальні психологічні особливості, пов'язані з природними передумовами, і які визначають успішність діяльності [1]. При цьому не заперечуємо, що здібності ґрунтуються перш за все на своєрідності психічних процесів, обумовлених відповідними психофізіологічними функціями індивіда.

*Креативні (творчі) здібності* – це такі особистісні якості, що дозволяють людині по новому поглянути на відомі предмети, явища, побачити в них нові закономірності, зв'язки, по новому уявити бачене, придумати дещо нове, раніше не відоме [1].

На основі аналізу літературних джерел ми виявили, що до компонентів творчих здібностей учнів відносяться:

- продуктивна увага;
- образна пам'ять;
- мимовільна увага;
- наочно-обране мислення;
- креативність;
- інтерес;
- мотив;
- вибірковість сприйняття;
- стійкість уваги;
- переключення уваги;
- дивергентне мислення;
- індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності [1].

Одним із шляхів розвитку творчих здібностей учнів 10-11-х класів на заняттях предмету «Технології» (модуль «Креслення») може бути використання інтерактивних методів [3]. *Метод навчання* – це система прийомів роботи вчителя і учнів, за допомогою яких досягається засвоєння знань, умінь і навиків, формується світогляд учня і розвиваються його здібності до подальшого самостійного придбання і творчого застосування знань. Проте слід відмітити, що засвоєння навчального матеріалу учнями завжди протікає в їх психічній діяльності і від того, як управлятиме цією діяльністю вчитель, багато в чому залежатиме успіх [2].

Слово – інтерактивний прийшло до нас з англійської і виникло від слова “інтерактив”. “Inter” – це “взаємний”, “ас” – діяти. “Інтерактивний” – означає сприяти, взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди. Діалогу з будь-чим (комп'ютером), чи з будь-ким (людиною). Значить інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня.

Нами розроблено систему інтерактивних методів для використання на заняттях предмету «Технології» (модуль «Креслення») з метою розвитку творчих здібностей учнів.

*Метод мозкової атаки* – це метод розв'язання невідкладних завдань за короткий час. Сутність методу полягає в тому, що необхідно висловити як можна найбільшу кількість ідей за невеликий проміжок часу, обговорити їх та класифікувати. Цей метод використовується для вирішення складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних видах діяльності: в роботах з малими та великими навчальними групами, командами, індивідуальній роботі.

*«Круглий стіл»* – метод проведення заняття із учнями які, як правило, мають досвід роботи, практичної діяльності з питання, що обговорюється. На «круглому столі» учні можуть і повинні спробувати обґрунтовано поставити питання по темі обговорення, серйозно аргументувати підходи до їхнього вирішення, а також повідомити про вдалий і невдалий досвід. «Круглий стіл» – це свого роду нарада по обміну досвідом і обговоренню практичного досвіду, досягнень і помилок. В такий спосіб учні освоюють зміст теми, її ключові проблеми.

*Дискусія* – активний метод проведення занять, покликаний мобілізувати практичні й теоретичні знання, погляди учнів на проблему, що розглядається. Дискусія доречна при розгляді спірних питань, але у навчальному процесі може не виникати ситуації спірності трактувань. Із цих причин заздалегідь планувати проведення заняття як дискусію не цілком коректно. Основні передумови використання дискусії в активному навчанні такі: необхідно в складі теми, що досліджується знайти питання, про які учні усвідомлено дотримуються істотно різних точок зору.

*Ситуаційний аналіз* полягає в тому, що учні, ознайомившись з описом проблеми, самостійно аналізують ситуацію, діагностують проблему й надають свої ідеї й рішення в дискусії з іншими школярами. Залежно від характеру висвітлення матеріалу використовуються ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки й ситуації-вправи. Ситуація-ілюстрація містить у собі приклад з управлінської практики (як позитивний, так і негативний) і спосіб рішення ситуації. Ситуація-оцінка являє собою опис ситуації й можливе вирішення в готовому виді: потрібно тільки оцінити, наскільки воно правомірне й ефективне. Ситуація-вправа полягає в тому, що конкретний епізод управлінської діяльності підготовлений так, щоб його рішення вимагало яких-небудь стандартних дій, наприклад розрахунку витрат матеріалів, заповнення таблиць, використання довідкової інформації тощо. Ситуаційний аналіз включає метод аналізу конкретних ситуацій, метод «кейз-стаді», метод «інциденту», розбір ділової кореспонденції («баскет – метод»).

Використання методу *аналізу конкретних ситуацій* дозволяє вирішити наступні навчальні цілі: розвиток аналітичного мислення, застосування аналізу в динаміку; оволодіння практичних навичок роботи з інформацією: вичленювання, структурування й ранжирування по значимості проблем; вироблення управлінських рішень; освоєння сучасних управлінських і соціально-психологічних технологій; розширення комунікативної компетентності; формування здатності вибору оптимальних варіантів ефективної взаємодії з іншими людьми; стимулювання інновацій; підвищення мотивації до навчання теорії проблеми [4].

У результаті оптимального використання різних інтерактивних методів навчання змінюються позиції вчителя й учнів у навчально-виховному процесі. Із носія готових знань учитель перетворюється в організатора пізнавальної діяльності учнів, а останні стають рівноправними суб'єктами в навчанні. Водночас створюється та реалізується модель творчої особистості, яка не лише володіє навичками спілкування, розуміє процес проектно-технологічної діяльності, а й вміє самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культури й моралі, виявляє свій творчий потенціал, що є основою успішного подальшого професійного становлення особистості.

Перспективи подальшої роботи полягають у розробці методики розвитку творчих здібностей учнів 10-11-х класів на заняттях предмету «Технології» (модуль «Креслення») з використанням інтерактивних методів та перевірки її ефективності на практиці.

#### Список використаних джерел

1. Брехунець А.І. Розвиток творчих здібностей учнів основної школи засобами графічних задач з креслення [Рукопис]: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02 - теорія та методика навчання (креслення) / А.І. Брехунець; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – 18 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Навчальна програма «Технології 10-11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень» (авт.: А. Терещук та інші). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Матвійчук Ірина Володимирівна, здобувач вищої освіти  
**Бісовецька Л.А., кандидат філологічних наук, доцент**  
 Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної, особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості.

Одним із показників людської шляхетності є культура мовлення й спілкування. І не важливо, чи усне це спілкування, чи письмове. «Заговори, щоб я тебе побачив», – сказав Сократ, коли до нього привели хлопчика для навчання ораторському мистецтву. Дійсно: манера спілкування і мовлення, лексика і грамотність мовця дозволяють зробити висновок і про рівень освіти, і про інтелектуальний розвиток, і про вихованість того, хто говорить.

Державна національна програма «Освіта» одним із пріоритетних напрямків перебудови школи вважає формування мовленнєвої культури в процесі оволодіння рідною (українською) мовою. Над питаннями культури мови мовлення в Україні працювали: Н. Д. Бабич, М. С. Вашуленко, Д. І. Ганич, С. Я. Єрмоленко, М. А. Жовтобрюх, А. П. Коваль, М. І. Пентиліук, І. М. Хом'як та ін.

Як визначає Н. Д. Бабич поняття культура мовлення має теоретичний і практичний аспект, який «не може бути вичерпаний ніколи, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливості функціонування індивідуального мовлення [1, с. 432].

Культура мовлення – це духовне обличчя людини: вона завжди викриває будь-яке невігластво. Основою мовленнєвої культури є грамотність: вона є фундаментом освіченої людини [2, с. 30]. Шляхів до мовної досконалості безліч. Але всі вони починаються з любові до рідної мови, бажання майстерно володіти нею, з відчуттям власної відповідальності за рідну мову.

Виховувати мовленнєву культуру потрібно розпочинати з раннього дитинства, і провідна роль у цьому належить найближчому оточенню дитини – сім'ї та вчителю початкової школи. Це середовище, в якому юній особистості передається виховний соціальний досвід народу, багатство духовної культури, національна ментальність. Висока культура мовлення означає досконале володіння літературною мовою у процесі спілкування та мовленнєву майстерність. Основними якісними комунікативними ознаками, їх ще називають критеріями, культури мовлення є: виразність, правильність, логічність, естетичність, чистота, доречність та багатство мовлення.

Для забезпечення набуття учнями комунікативної компетентності необхідно сформувати в них готовність до спілкування з іншими людьми. З огляду на це в процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) і мовою як засобом спілкування. Реалізація комунікативної компетентності здійснюється через дві змістові лінії – мовленнєву й мовну .

Ключова соціальна компетентність передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості й охоплює культуру поведінки, моральні якості, а також обізнаність із культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки та культури, визначними подіями й постатями в історії України. Реалізацію цих компетентностей покликана забезпечити соціокультурна змістова лінія. Ключова компетентність – вміння вчитися – проявляється у здатності учня організовувати й контролювати свою навчальну діяльність. Вона реалізується через діяльну змістову лінію.

У новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти і новій базовій навчальній програмі з української мови для 1–4-х класів [2] визначено зміст кожної із зазначених ліній і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Зміст мовленнєвої лінії охоплює чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання і розуміння тексту), говоріння (діалогічне і монологічне), читання і розуміння прочитаного, письмо (побудова письмових зв'язних текстів різних типів).

До змісту мовної лінії належать одиниці різних мовних рівнів: текстологічного (будова тексту, типи і стилі текстів); синтаксичного (словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання й інтонацією, звертання, головні й другорядні члени речення, однорідні члени речення); морфологічного (частини мови, їх граматичні форми); лексичного (значення слова, лексичні групи слів (багатозначні слова, пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми), лексична сполучуваність слів); фонологічного (звуки мовлення, склад, наголос, інтонація), а також правопис і графічні навички письма.

Соціокультурна лінія наповнена таким змістом: державна символіка України, особливості української національної культури, малі фольклорні форми, соціальні ролі, формули національного мовленнєвого етикету, етикетні правила спілкування.

Культура мовлення (спілкування) – це дотримання ustalених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Культура мовлення і спілкування утверджує певні норми: лексичні (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності); граматичні (вибір правильного закінчення, синтаксичної форми); стилістичні (доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування); орфоепічні (вимова); орфографічні (написання).

Крім того, культура спілкування – це ще й загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення тощо.

До формул мовленнєвого етикету належать ввічливі слова, які вживаються під час вітання (*Здрастуйте! Доброго дня! Привіт!*), прощання (*До побачення! На все добре. Прощайте.*), побажання (*Зичу вам добра. Бажаю щастя. Хай щастить*), запрошення (*Хочу запросити вас до себе. Буду радий вас бачити у своєму домі. Приходьте, будь ласка*), прохання (*Будь ласка, зробіть мені послугу. Дозвольте запитати. Скажіть, будь ласка*), відмови (*Шкода, але я мушу відмовитись. На жаль, не зможу. Дякую, я не можу*) тощо.

Вимоги (критерії) культури мовлення і спілкування не обмежуються правилами граматики, мовних норм; вони відображають потреби спілкування в сучасному суспільстві. Тому критеріями культури мовлення і спілкування є: змістовність, логічність, точність, багатство, виразність, чистота, правильність, комунікативне спрямування. Змістовність мовлення виражається в тому, що, незалежно від типу й обсягу висловлювання, воно має розкривати певну тему, нести важливу інформацію, цінну ідею тощо.

Другим критерієм є логічність мовлення – послідовність, обґрунтованість викладу думок, відсутність пропусків і повторів, наявність висновків, які випливають зі змісту. Точність мовлення забезпечується не тільки вмінням мовця точно передавати факти, спостереження чи почуття, але й здатністю вибирати з цієї метою такі мовні засоби – слова і словосполучення, які найточніше передають істотні риси того, про що або про кого йдеться у висловлюванні.

Отже, точність вимагає багатства мовних засобів, їх розмаїття, а також уміння вибирати в кожному конкретному випадку слова, які найбільше відповідають змісту повідомлення чи твору. Важливе значення для сприймання мовлення має його виразність. Під виразністю слід розуміти не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, а й уміння мовця яскраво, переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей відбором фактів, побудовою фраз, добором слів, настроєм розповіді.

Важливим критерієм культури мовлення є його чистота, яка передбачає уникнення в мовленні так званих слів-паразитів, діалектизмів, русизмів тощо. Особливе значення має критерій правильності мовлення, тобто відповідність його літературній нормі. Розрізняють правильність граматичну (побудова речень, утворення морфологічних форм), орфографічну і пунктуаційну (для писемного мовлення) та орфоепічну (для усного).

Комунікативне спрямування мовлення передбачає, що висловлювання будується з урахуванням вікових особливостей адресата, рівня його освіченості, вибору мовленнєвого етикету (офіційний тон чи дружня розмова). Залежно від цього добираються такі засоби, які забезпечуватимуть найкращий контакт учасників спілкування. Це стосується не тільки мовних засобів, а й манери вимовляння, використання допоміжних засобів спілкування. Формування культури мовлення і спілкування – це виховання навичок літературного спілкування, пропагування і засвоєння літературних норм у слововживанні, граматичному оформленні мовлення, у вимові та наголошуванні, неприйнятті спотвореної мови або «суржика».

Культура мовлення й етика мовного спілкування учнів початкової школи, як зазначає М. С. Вашуленко [4, с. 318], повинні відповідати таким вимогам: 1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, вміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою; 2) слова слід правильно наголошувати; 3) в усному мовленні не можна замінити слова жестами, мімікою, вигуками; 4) щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, в усному мовленні необхідно виразно вимовляти слова, вміло користуватися інтонацією, а в писемному – розділовими знаками; 5) у спілкуванні з іншими людьми

прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання, для вираження запитання, просьби, подяки тощо); б) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям); 7) у розмові потрібно вміти вислухати до кінця співбесідника, не перебивати його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення.

У початковій школі формування культури спілкування здійснюється у процесі вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету.

Процес формування культури мовлення стає ефективнішим, якщо опиратися на психологічні основи та психолінгвістичні особливості його опанування, лінгвістичні основи, які включають засвоєння дітьми орфоепічних, лексичних і граматичних норм сучасної української літературної мови. Культура мовлення передбачає вибір мовцем найбільш доцільних мовних засобів для конкретної мовленнєвої ситуації. Слово може возвеличити людину й образити. Головне для культури мовлення – це те, щоб будь-яке слово, будь-який вислів вживався відповідно до ситуації спілкування і не виходив за межі дозволеного.

Сучасна програма визначає важливі вимоги до мовного розвитку школярів, як-от: змістовність, логічність, точність, багатство мовлення та ясність мовлення. Перераховані вимоги тісно пов'язані між собою і в системі шкільної роботи виступають в комплексі. Прагнення до їх дотримання розвиває в школярів уміння удосконалювати культуру мовлення – виявляти і виправляти недоліки своїх усних і письмових висловлювань.

Формуючи навички говоріння, які передбачають побудову діалогічних і монологічних висловлювань, на кожному уроці потрібно створювати ситуації, які змушують дитину говорити, спонукають до висловлення думки. Потрібно навчати дітей будувати запитання і відповіді на них, тобто ознайомлювати із репліками-запитаннями та репліками-відповідями. Для цього використовувати малюнки, невеликі за обсягом тексти, безпосередньо навчальну ситуацію в класі.

#### Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. пос. Львів : Світ, 2003. 432 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: [http://dano.dp.ua/attachments/article/303Державний\\_стандарт\\_початкової\\_освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303Державний_стандарт_початкової_освіти.pdf)
3. Коваль Г. П., Деркач Н. І, Наумчук М. М. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.

#### ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Меліхова В. С., здобувач вищої освіти*

*Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018) основою нової парадигми виховання визначено особистість дитини, орієнтацію педагога на гуманні, демократичні принципи спільної з дитиною життєдіяльності, генерацію стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії [38].

Зважаючи на означене, необхідно спрямувати зміст та підібрати організаційні форми й методи освітнього процесу таким чином, щоб сприяти вирішенню завдань освіти і виховання в Новій українській школі.

Однією з форм виховної роботи у початковій школі, що сприяє природному входженню дитини в шкільне життя, її послідовній адаптації до нового середовища, є тренінги.

Історичні аспекти тренінгових форм роботи висвітлені у працях К. Левіна, К. Роджерса, М. Форверга та ін. Особливості підготовки та проведення тренінгових занять є предметом наукових розвідок І. Бежа, В. Большакова, І. Вачкова, Л. Карамушки, Ю. Махновець, О. Падалки, Л. Петровської, Н. Савінової, О. Сисоєвої, Т. Яценко та ін.

Сьогодні знаходимо різні трактування поняття «тренінг»: «будь-яка навчальна програма чи набір процедур, розроблених для того, щоб у результаті їх здійснення отримати кінцевий продукт у вигляді організму, здатного до певної реакції чи участі у складній діяльності, що потребує певних умінь» [1, с. 378]; «своєрідна форма дресури; тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування умінь і навичок ефективної поведінки (І. Вачков); «своєрідна техніка, яка поєднує навчальну та ігрову діяльність, що відбувається в умовах моделювання різноманітних ігрових ситуацій» (А. Ситников) [2].

Відтак, тренінгове заняття – це наперед запланований виховний процес, призначений поглибити знання учнів про себе, сформувати вміння та навички самопізнання, самооцінки і самовизначення, виявити їхні цінності, ідеї, погляди, переконання, поведінку з метою зміни та оновлення. Крім того, вони сприяють розвитку здібностей пізнавати інших людей, усвідомлювати їх особистісну цінність та суспільну значущість [4, с. 34]. Серед переваг тренінгового заняття можна виділити такі: груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає розв'язувати міжособистісні проблеми, коли кожен учень не замикається в собі, не залишається сам на сам зі своїми труднощами; тренінгова група відображає систему суспільних взаємовідносин, що дає змогу учням побачити і проаналізувати у спеціально створених умовах психологічні закономірності спілкування та поведінки інших людей і самих себе, які непомітні в життєвих ситуаціях; груповий тренінг дає можливість кожному одержати безцінний зворотний зв'язок від учнів з такими самими проблемами, які розуміють його почуття й переживання. У ньому кожен учень може поставити себе на місце іншої людини, «зіграти» її роль для кращого розуміння її та самого себе, для знайомства з новими більш, ефективними способами поведінки і спілкування. Внаслідок цього виникає

співпереживання, емоційний зв'язок, які сприяють особистісному самостворенню, розвитку самосвідомості [4, с. 36-37].

Кожне тренінгове заняття складається з п'яти етапів: привітання, вправа для емоційної розминки, основна частина, підведення підсумків заняття і прощання. Так, з метою виявлення і уточнення самопочуття кожного учасника (створення атмосфери «тут і зараз», виявлення емоційного стану учасників, їх очікування від заняття, змін, що відбулися внаслідок попередньої зустрічі тощо) і мотивацію активної діяльності вихованців використовується привітання. Вправи для емоційної розминки, включені до структури тренінгового заняття, сприяють створенню внутрішньої свободи кожного з учасників групи, розвитку емоційного інтелекту як наскрізного уміння учня Нової української школи, що є важливим фактором для повноцінного розвитку дитини, збереження її психологічного здоров'я, адаптації до соціального світу і готовність її до шкільного навчання.

<http://lt.multycourse.com.ua/ru/glossary/161> Тренінг – це форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з учителем, під час якої практикуються інтерактивні методи, є можливість учасникам під час спілкування в комфортній емоційній атмосфері обмінюватися досвідом й знаннями з метою отримання нових знань та засвоєння навичок. Вправи, включені до основної частини тренінгу (соціально-психологічні вправи, рухливі ігри, «мозкові штурми» тощо) закінчуються обговоренням і самозвітом учасників про свої відчуття, переживання. Можливість висловити свої думки, враження щодо виконаної роботи передбачає такий структурний елемент заняття як підведення підсумків тренінгу.

Отже, тренінг є активною формою особистісно орієнтованого виховання в початковій школі, оскільки створює умови для ефективного нагромадження кожного особистістю свого власного особистого досвіду, самостійного усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей-ставлень, дає змогу проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулює дитину до природного самовираження та самореалізації.

#### Список використаних джерел

3. Большой толковый психологический словарь. Том 2 (П-Я) / Ребер Артур (Requin); пер. с англ. Москва: Веге, АСТ, 2000. 560 с
4. Махновець Ю. А. Тренінг у неформальній освіті вчителів Нової української школи. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2018. Вип. 18. С. 172–182.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. Санкт-петербург: Питер, 2003. 272 с.

#### ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГУМАНІСТИЧНОЇ МОРАЛІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

*Мельничук Ірина Ігорівна., здобувач вищої освіти  
Гудовсек О. А., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку Україна перебуває на шляху побудови демократичного суспільства. Це потребує здійснення державотворчих процесів на основах демократизму, гуманізму та соціальної справедливості. Саме тому морально-етичне виховання підростаючого покоління є необхідною передумовою реалізації соціальних реформ в українському суспільстві й одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи, адже реформування різних сфер життя країни потребує особистості з високою духовністю, моральністю та визнанням етичних цінностей як регуляторів поведінки.

Проблема виховання моральної поведінки дітей знайшла своє відображення в численних наукових публікаціях. Окремі аспекти формування духовно-моральних цінностей особистості (І. Бех, В. Болотіна, М. Боришевський, О. Вишневський, О. Кононко, А. Малихін, О. Сухомлинська), провідні ідеї морального виховання дітей в українській родині (П. Ігнатенко, В. Павленчик, О. Семенов, Р. Скульський, В. Скуратівський, М. Стельмахович), зарубіжний досвід формування моральності підростаючого покоління (В. Жуковський, М. Красовицький) були й залишаються предметом активного обговорення на сторінках сучасних педагогічних видань. Зокрема, І. Бех зауважив, що вихованість учнів визначає сформованість моральних якостей, переконань [1].

Структуру моральних якостей складають мотиви, які забезпечують позитивне ставлення особистості до норм і правил поведінки.

Значної уваги потребують особливості процесу формування у молодших школярів моральних якостей. Так, зокрема, В. Демиденко, В. Перепелиця виділяють такі етапи формування у дітей моральних якостей:

1. На першому етапі учні засвоюють доступні їм норми та правила моралі і в них формується певне коло етичних уявлень.

2. Другий етап характеризується формуванням на основі початкових уявлень про правила та норми поведінки етичних понять, розвиток вміння вести себе відповідно до засвоєних моральних норм при самоконтролі з боку самої особистості.

3. На третьому етапі морального виховання в учнів формуються моральні переконання, які регулюють їхню поведінку в найрізноманітніших ситуаціях, що свідчить про моральну сформованість особистості [5, с. 10].

Для ефективного формування в учнів початкової школи моральних понять найбільшим потенціалом володіють уроки літературного читання. Духовно-моральний розвиток і вдосконалення особистості, а також розширення пізнавальних можливостей молодших школярів і формування в них позитивного світогляду — це одна з

цілей курсу літературного читання у початковій школі. На уроках літературного читання учні засвоюють, а також оперують наступними моральними поняттями: милосердя, доброта, справедливість і т.д.

Формуючи у дітей уміння читати, необхідно дотримуватися головної умови — постійно тренувати учнів у читанні та цілеспрямовано удосконалювати їх читацькі вміння по роботі з текстом. Виховні можливості уроків читання, як правило, визначаються виховним потенціалом художнього твору, який діти читають. К.Ушинський з цього приводу писав: «На моральне почуття повинен впливати безпосередньо сам літературний твір, і цей вплив літературних творів на моральність дуже великий: той літературний твір моральний, який спонукає дитину полюбити моральний вчинок, моральне почуття, моральну думку, що виражені в цьому творі» [2, с.22]. Водночас урок читання не може бути ізольований від загальної системи шкільного виховання. Він повинен взаємодіяти з іншими навчальними предметами — українською мовою, природознавством, музикою, образотворчим мистецтвом, позакласними заходами. Урок читання, як і будь-який урок рідної мови, в першу чергу повинен задавати високий рівень мовленнєвої культури і забезпечувати дитині мовленнєве середовище. В його структурі обов'язково передбачається робота з розвитку мовлення дітей, причому всіх видів – слухання, говоріння, читання і письма.

Для формування моральних якостей учнів початкової школи на уроках читання слід дотримуватись наступних умов: а) цілеспрямована робота по формуванні моральних якостей школярів; б) врахування вікових і психологічних особливостей у змісті виховання; в) ефективність процесу формування моральних якостей залежить від використання комплексу методів і форм робіт з учнями [1].

У навчальних комплексах з читання досить широко представлені твори усної народної творчості, оповідання, байки, вірші, казки, легенди, які відображають основні моральні цінності: справедливість, відповідальність, правдивість, добротність, розсудливість, милосердя, мудрість, чесність, працьовитість, товариськість, турботливість, дружбу, повагу до родини, сім'ї.

Тематика і зміст творів відображають різні сторони життя і діяльності школярів, розширюють їх світогляд уточнюють і збагачують знання, сприяють засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, доброти, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління, однолітків, національних традицій українського народу та культури інших народів.

Водночас з навчанням тематично об'єднані твори мають і виховну спрямованість, оскільки їх зміст дозволяє здійснювати систематичне моральне виховання учнів 1–4 класів. Протягом усіх років навчання в закладі загальної середньої освіти відбувається формування моральних понять у школяра. Проте унікальна сензитивність до духовно-морального розвитку і баз моральних орієнтацій закладається саме в початковій школі.

Учні молодшого шкільного віку протягом чотирьох років навчання в початковій школі на уроках читання вивчають казки про добрі вчинки і порядність, оповідання й вірші про рідний край, звитяги воїнів. Аналізуючи зміст прочитаного, діти збагачують свій словник словами, які виражають різні емоції. Вони часто не знаходять потрібних слів, щоб висловити свої почуття і ставлення, бо їм важко їх розпізнати у словах і діях оточення і прочитаних текстів. Навчити дітей говорити про свої почуття у зв'язку з побаченим, почутим, пережитим допоможе аналіз художніх творів, у яких міститься морально-етична задача [3, С. 39].

Художній твір, в якому розкриваються благородні людські почуття і думки, дозволяє підвести дитину до оцінки і осмислення власних якостей і вчинків, до засвоєння і закріплення знань та моральних норм. Будучи талановитим письменником, дитина проникає в суть явища, включається в атмосферу співпереживання, емоційної оцінки добра і зла.

Засобом, що допомагає вихованню моральних якостей дитини є казка. Для молодших школярів цей жанр літератури стає засобом осмислення, обмірковування та пояснення явищ дійсності. З казки починаються перші уявлення про добро і зло, про справедливість і несправедливість, казка виховує любов до рідної землі [4, С. 94].

Враховуючи потребу нашої країни в духовному відродженні, особистість школяра слід формувати на засадах християнської моралі, плеканні духовності, доброти, людяності, милосердя, вводити дитину у світ християнських духовних цінностей, спрямовувати її світогляд відповідно до християнського віровчення [6, С. 343].

Таким чином, для становлення в учнів активної життєвої позиції, громадянських переконань та ідеалів необхідно насамперед сформувати систему моральних якостей. Головним завданням вчителя початкової школи є виконання на уроках емоційної забарвленості, моральної оцінки, врахування потреб та інтересів кожної дитини. Тобто, в основі формування моральних якостей учня початкової школи лежить не лише діяльнісний підхід, який передбачає активне включення дитини у процес становлення своєї особистості, а й особистісно-орієнтований. Так, любов до дитини, повага її гідності, вшанування культури рідного народу через вивчення літератури стимулюють молодших школярів бути кращими: гуманнішими, шляхетнішими. Специфіка формування загальнолюдських моральних цінностей у школярів полягає також у реалізації людяності як критерію високоморальної особистості. Тому процес морального виховання молодого покоління розглядають як систему, що являє собою частину більш широкої системи формування загальнолюдських цінностей, української літератури як виду мистецтва слова і допомагає учням повніше осягти художній зміст, виявити конкретно-історичне та загальнолюдське значення зображеного письменником, формувати морально-етичні ідеали, підносити на вищий рівень культуру.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Бех І. Д. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 21-26.
3. Богданець-Білокаленко Н. І. Ціннісні орієнтири в підручниках з читання. *З минулого в сучасне* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 9. Кам'янець-Подільський, 2006. С. 35-38.
4. Богданець-Білокаленко Н.І. Ціннісний компонент українських читанок 30-80 років ХХ століття. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ, 2006. № 2. С. 91- 95.
5. Демиденко В. К., Перепелиця В. П., Худяков О. О. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. Київ, 1996. 204 с.



6. Комарівська Н. Можливості морально-етичного виховання молодших школярів засобами художньої літератури. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. Вип. 34. Вінниця : ТОВ НІЛАН ЛТД, 2011. С. 342-346.

## **ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Миколаюк Марія Миколаївна, здобувач вищої освіти,*

*Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток зв'язного мовлення є одним із пріоритетних завдань мовної освіти дітей дошкільного віку [2].

Базовий компонент дошкільної освіти наголошує на важливості формування компетентної, самосвідомої особистості, здатної вільно мислити, аналізувати, доводити і відстоювати свою точку зору у будь-якій життєвій ситуації. Одним із способів розв'язання цього завдання є навчання дошкільників складати розповіді-роздуми, у яких зв'язно і логічно висловлювати і аргументувати свою думку, а головне – мати власне бачення питання [5].

На різних етапах розвитку лінгводидактичної науки питання навчання дошкільників зв'язного мовлення перебували в центрі уваги багатьох дослідників (А. Богуш, Л. Березовська, О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Зрожевська, Н. Луцан, О. Монке, І. Попова, Т. Постоян, Л. Фесенко), але тільки в останні роки проведено дослідження, які показали можливість навчання старших дошкільників висловлювань-міркувань (Н. Семенова, Н. Харченко) [3;4].

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі. Навчання зв'язному монологічному мовленню одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого монологічного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї. Бере участь у різних видах дитячої творчості [1].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування монологічної компетентності у старших дошкільників засобами розповіді-роздуму.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування рівнів розвитку монологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Було визначено критерії і показники монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. З-поміж них:

- 1) структурно-організаційна схема розповіді-роздуму з показником: уміння складати розповідь-роздум із трьох частин (теза, доведення, висновок).
- 2) змістова характеристика розповіді-роздуму з показниками: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі; вміння виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки та розкривати їх у мікротемах.
- 3) обсяг розповіді-роздуму з показником: наявність у розповіді-роздумі різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення [3].

До кожного з виокремлених нами критеріїв та показників було розроблено експериментальні завдання для визначення рівнів розвитку монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

На основі одержаних експериментальних даних констатувального експерименту було визначено чотири рівні розвитку монологічної компетентності у старших дошкільників: високий, достатній, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що більшість дітей перебувала на середньому (45% – ЕГ; 53% – КГ) і низькому (23,% – ЕГ; 20% – КГ) рівнях розвитку вміння складати розповідь-роздум. На достатньому рівні перебувало 17% дітей у двох групах (ЕГ і КГ). Високий рівень вміння складати розповідь-роздум було зафіксовано лише у 15% дітей – ЕГ і 10% – КГ.

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту, були визначені такі педагогічні умови формування монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку: 1) розвиток загальних уявлень дітей про довкілля, ознаки предметів і вміння встановлювати логічні зв'язки між ними; 2) збагачення словника сполучниками (бо, тому що, через те що), вставними словами (наприклад, по-перше, по-друге), займенниками (це, цей, кожний, будь-який); 3) формування елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму.

Формувальний експеримент мав на меті розвиток у дітей старшого дошкільного віку навичок складати розповіді-роздуми як важливого фактора розвитку монологічної компетентності.

Розроблено експериментальну методику формування монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, що передбачала такі етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний. Для кожного з етапів було визначено навчальні цілі, зміст, методи і форми їх реалізації (заняття з використанням моделей, ігрові ситуації, мовні ігри та вправи, логічні задачі та ін.), завдяки яким забезпечено поетапне впровадження запропонованих педагогічних умов.

Результати аналізу експериментальних даних на заключному етапі експерименту підтвердили ефективність виділених педагогічних умов формування монологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку і розробленої експериментальної методики її реалізації в навчальному процесі дошкільного закладу.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків, 2013. 190 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2006. 304 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. № 4. С.12-14.

4. Гончаренко А. М. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 22-23.  
 5. Лукашук Л. Вивчаємо та реалізуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 10. С.19-23.

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ

*Михальчук Юлія Петрівна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні освіта в Україні стрімко прямує вперед. У більшості шкіл навчання відбувається за новими методами. Все частіше вчителі проводять нестандартні уроки, застосовуючи інтерактивні методи навчання, які відкривають пізнавальний інтерес в школярів до навчання, а разом з тим розвивають творчі здібності у учнів. Діти починають творчо підходити до того чи іншого завдання, само розвиватися і прагнути бути кращим [3].

Звичайно, що цей процес потрібно стимулювати та розвивати. В цьому школярам не обійтися без допомоги вчителя, без виконання різних завдань, завдяки яким школярі розвивають свій творчий потенціал, а відповідно і саморозвиваються.

Проблему розвитку творчих здібностей вивчали багато вчених. Закономірності творчого розвитку особистості розкриті у дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Венгера. Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Б. Теплова, Д. Ельконіна та інших психологів.

У плані теоретичних підходів до проблеми розвитку творчих особистостей заслуговують на увагу погляди В. Давидова, які сприяють зближенню понять особистості та творчої особистості, розвитку творчої особистості. Головне у поглядах В. Давидова – це переконання у тому, що у дитячому, підлітковому та юнацькому віці існує можливість розвитку особистості за допомогою тих процесів, які так чи інакше пов'язані з творчістю, коли діти знаходять нестандартні й оригінальні вирішення завдань в різних сферах: художній, пізнавальній, моральній. Саме цей шлях прийнятний для розвитку творчої особистості [1]. О. Мотков вважає творчими здібностями здатність дитини прагнути пізнати щось нове, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях.

Мета статті – визначити особливості формування творчих здібностей школярів на уроках біології.

Для того, щоб визначити рівень творчих здібностей школярів, існують декілька параметрів, які виділила відомий психолог Д. Богоявленська: швидкість думок (тобто кількість ідей за певний час), оригінальність (здатність придумувати щось нове), гнучкість думок (тобто мати велику кількість думок, вміння їх поєднувати та застосовувати в тій чи іншій ситуації), фантастичність, допитливість. Саме за цими параметрами можна дізнатися на якому рівні розвинуті творчі здібності [4].

Як зазначалося раніше для розвитку творчих здібностей школярам не обійтися без допомоги вчителя. Учитель повинен насамперед забезпечити учням: 1) сприятливу атмосферу для навчання; 2) доброзичливо та ввічливо ставитися до кожного учня, в жодному разі не критикувати його, а, навпаки, допомогти, налаштувати на правильне вирішення того чи іншого завдання; 3) підшукувати і надавати учням якусь цікаву інформацію, а не просто переказувати інформацію з підручника; 4) стимулювати їх до пошуку чогось нового, оригінальних ідей; 5) надавати можливість учням цікавитися предметом, задавати питання, проводити бесіди, виконувати творчі завдання [2].

Крім того, вчитель має на власному прикладі показувати творчий підхід для вирішення будь-яких завдань.

Як показує практика, найбільш ефективною для розвитку творчих здібностей є технологія проблемного навчання. Вона ґрунтується на тому, що в ній учитель може запропонувати будь-яку проблемну ситуацію, а учні будуть шукати та пропонувати шляхи її вирішення. Вона дуже добре розвиває в школярів уяву, допитливість, логічне мислення.

Також не менш ефективними для розвитку творчого мислення є інтерактивні методи. У сучасних українських школах вчителі все частіше починають їх використовувати, адже застосовуючи їх в дітей проявляється більший інтерес до навчання, урок стає більш цікавим.

Наприклад, застосовуючи таку інтерактивну вправу, як мікрофон, учні матимуть можливість висловити свою думку.

Для розвитку творчого потенціалу та творчих здібностей школярів потрібно використовувати завдання, які б могли зацікавити дитину, надихнути її на пошук, креативно мислити та само розвиватися [2].

Сюди можна віднести виготовлення малюнків, написання біологічних віршів і т. д. Це допомагає розвинути в учнів оригінальність, уяву та творчий підхід [3; 4].

На нашу думку, для розвитку творчих здібностей школярів не варто застосовувати тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, адже ця методика не зможе розвинути в учнів пізнавальний інтерес до навчання, творчий підхід та креативне мислення. Також не бажано використовувати дуже легкі завдання, тому що в такому випадку в учнів може зникнути пізнавальний інтерес до навчання і предмет може стати не цікавим.

Роблячи висновок, можна стверджувати, що творчі здібності є у всіх школярів. Але не у всіх школярів вони розвинені на достатньому рівні. Для того, щоб їх розвинути, потрібне постійне тренування. Допомогою в цьому може стати вчитель, який має стимулювати учнів до пошуку чого нового, розвивати логічне та креативне мислення. Проте самі школярі мають прагнути до саморозвитку, розвивати свої творчі здібності, адже від того, наскільки вони будуть розвинені, залежить творчий потенціал нашого суспільства.

### Список використаних джерел

1. Клименко В. Механізм творчості: чи можна його змінити? Київ, 2001. 128 с. (Бібліотечка газети «Шкільний світ»).

2. Піскун Т. О. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках біології та в позаурочний час. Таврійський вісник освіти. 2015. № 3. С. 169-174.

3. Постернак Н. О. Стимулювання пізнавального інтересу учнів 6–8 класів до біології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (біологія). Київ, 2003. 20 с.

4. Стефаненко Г. М. Розвиток творчих здібностей на уроках біології та в позаурочний час. URL: <http://journal.osnova.com.ua/article/55556> (дата звернення: 30.04.2019)

## USING TESTS AS A FORM OF READING CONTROL

Kateryna Molchanets, student

**Iryna Perishko, PhD, Associate Professor**

*Rivne State University of the Humanities*

The growing need for communication and cooperation between countries and people with different languages and cultural traditions, the new educational system in Ukraine requires significant changes in the approach to teaching, updating the content and methods of teaching foreign languages in general education institutions. Knowledge of foreign languages is an important prerequisite for personal, cultural, professional and economic contacts. Teaching of foreign languages provides students practical mastering language skills at a level sufficient to implement foreign language communication in four types of speech activity: listening, speaking, reading and writing in typical situations.

Reading a foreign language as a communicative ability and means of communication is, along with oral speech, an important type of speech activity and the most commonly used method of a foreign language which high school students must learn in accordance with the program of foreign language. Reading makes available any information transmitted human experience accumulated in various fields of labor, creative, social-cultural activities [2, p. 56]. The ability to read allows graduates of the school in their further work and training to use literature in a foreign language to find information on a specialty, to satisfy their readership or creative interests, to improve the skills of oral speech, etc. An important role is played by the control, which is an integral part of the program of foreign languages, for the correct organization of reading instruction. The control should be based on methodological principles and have a communicative orientation and assess the level of students' language formation skills. The control system should have a logical structure characterized by a gradual complication of tasks at each subsequent stage. The monitoring system should be constantly improved.

Heaton suggests a need to separate testing from teaching. Nevertheless, he declares that “both testing and teaching are so closely interrelated that it is virtually impossible to work in either field without being constantly concerned with the other” [4, p. 1].

Testing plays a very significant role in the evaluation process. It is necessary to make clear distinction among the following three terms which are very closely related – evaluation, assessment and testing. Therefore, under the influence of English, it is necessary to distinguish what the difference between evaluation and assessment is. Duncan and Dunn consider evaluation to be a result of assessment – marking, awarding a diploma, or a written expert's report. Moreover, Harris declares that evaluation «involves looking at all the factors that influence the learning process, such as syllabus objectives, course design, materials, methodology, teacher performance and assessment» [3, p. 2]. On the other hand, when assessing, teachers must measure the performance of the learners and the progress they make. Pasch sees assessment as a process of gathering information serving as basis for evaluation – testing, examining or diagnostic observation of pupils [6].

Reading is a complex speech skill. The isolation of those components of its components, which ensure the functioning of reading as a type of speech activity, is very important in terms of addressing the question of the correct formulation of the control of this speech ability in a foreign language. From this point of view, the experience of using tests is of great interest, since the detailed specifications of objects of control have been developed directly with the involvement in teaching this form of control. Testing, especially in the field of reading, has a rather long history of application abroad and deserves careful consideration [1, p. 4]. Fundamentally, the use of tests as a form of control of speech skills in the domestic methodology of teaching foreign languages does not cause objections. Since reading is a complex speech skill, its testing provides for differentiated control of a number of individual elementary skills and abilities characteristic of reading, as well as their complex combinations. The tests check: understanding of the content of the read; perception and understanding of the language material (forms, values and functions of individual language units); reading technique.

When controlling the general understanding of the content, the understanding is the object of control, the result of which is the identification of the main idea and the general meaning of a paragraph or text read. The object of control when testing a detailed understanding of the content is the following results:

- comprehension of certain facts;
- the organization of the information received (grouping, systematization);
- performance of any task in accordance with the read instruction;
- reading estimate;
- determination of the likely semantic conclusion of the described events;
- interpretation of the read;
- an answer to a specific question;
- retention in the memory of any facts;
- the subsequent reproduction of the content in oral or writing form.

When testing is the understanding of language material within a paragraph, the objects of control are the skills of orientation in the structure of a paragraph, the definition of the relationship of sentences and their functions are in the context of this paragraph. For orientation in the structure of the paragraph and determining the relationship of sentences, the following tasks are used:

- to find a sentence expressing the main idea in the paragraph;

- to determine the function of the first sentence in the paragraph: does the paragraph begin with an example, general position or question orienting those who read directly to a specific subject of discussion; find a sentence specifically highlighting the main idea;

- to determine the meanings of words indicating the order of presentation of the content.

Pedagogical technology and mastery of the teacher “determine deductive or inductive ways of presenting content in a paragraph”. Skills of rational perception and understanding of language material within the text are mandatory objects of control in tests of reading popular science and special literature. Control is aimed at the perception and understanding of those language means that help with reading to navigate the structure of the text, to determine the interrelation of paragraphs in the text and their functions. The text and the definition of the interrelation of paragraphs in the tests are subjected to the following skills:

- to find in the text: a) input b) conclusion c) intermediate material through which the transition from presentation of one thought to another takes place, d) paragraphs containing the basic factual information of the text; on the words-signals of the order of presentation of the content of the text;

-orient to the headings and subtitles;

-distinguish between deductive and inductive ways of presenting the content of the text [5, p. 49].

The next group of objects of control in reading tests includes reading technique skills that ensure the perception and processing of formal language information. Testing of the technical side of reading includes:

- the skills of perception of the graphic image of the word;

- the tempo of reading.

The control of the perception of a graphic image of a word is carried out on the material of individual words. The reader's skills are checked:

- install alphanumeric connections;

- to recognize the graphic images of words;

- select common structural elements in the same type of words.

Teacher's pedagogical technology and skill “to recognize the constituent elements of complex and derivative words; use a dictionary”. A particular indicator of reading technology is tempo – an external temporal characteristic by which one can judge the degree of development of certain reading skills. Measuring tempo involves comparing the amount of work done and the time spent on its implementation. A distinctive feature of the tests, which measured the pace, is that the tasks aimed at identifying. Considering the development of certain skills and reading skills, should be performed after a single reading of the language material, without re-referring to it. Therefore, most tests measure the reading rate on easy-to-speak language material that does not require simultaneous focus on the form and content with a comprehensive test of reading as a speech skill. In this case, the purpose of control is to identify the ratio of reading speed and level of understanding content read. Since reading comprehension is measured in time, then when checking the pace of reading, registration of the fact of understanding is mandatory. For practical purposes, the use of tests in a foreign language in educational institutions of any type, the orientation towards the entire complex of objects of control described above in reading is redundant.

Thus, the real approach to solving the question of using tests as a form of reading control requires isolating from this inventory the skills of those types of reading that directly constitute practical goals when teaching a foreign language: not all types of reading equally validate tests. Therefore, to determine the suitability of this form of reading control, a preliminary analysis of the types of reading that are the object of training is required. Only by focusing on a certain type of reading, you can establish specifically the objects of control in reading tests: the necessary «result» of understanding, an adequate complex of language units, a list of reading technique skills; solve the question of whether the tests allow to verify the ownership of this type of reading completely, or the tests can be used to control certain elementary skills and reading skills.

#### References

1. Alderson, Ch.J., Clapham, C., Wall, D. Language Test Construction and Evaluation. P.4. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 310 p.
2. Bachman, F. L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 2004. – 420 p.
3. Harris-Hümmert, Susan. Evaluating Evaluators: An Evaluation of Education in Germany. VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2011 edition (January 13, 2011). – 300 p.
4. Heaton J.B. Writing English Language Tests. New Edition. London & New York: Longman Pub Group, 1990. – 192 p.
5. Madsen, Harold. S. Techniques in Testing. Oxford: Oxford University Press, 1983. – 212 p.
6. UW Teaching Academy. “Exam Question Types and Student Competencies. Multiple Choice Questions”, last updated 2 June 2018: <http://wiscinfo.doit.wisc.edu/teaching-academy/Assistance/course/mult.htm>

#### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЕМІНАР У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*Нагорна Діана. Володимирівна, здобувач вищої освіти  
Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Творча спадщина видатного українського педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського є визнаною у світі. Його твори перекладені більш, ніж 60 мовами, вивчаються передовою громадськістю, а його ідеї знаходять місце в практиці виховання і навчання зростаючого покоління не лише в Україні.

Василя Олександровича без перебільшення можна назвати мудрим психологом, що велику загрозу ефективному вихованню особистості вбачав у порушенні трьох позицій: розуміння дитини, визнання дитини і

прийняття дитини. Педагог пояснював: «Боляче бачити, що навіть у вчителів, які знають свій предмет, виховання іноді перетворюється на жорстку війну тільки тому, що ніякі духовні ниті не зв'язують педагога з учнями, і душа людини – застебнута на всі гудзики сорочка. Головна причина потворних, неприпустимих стосунків між наставником і вихованцем, що мають місце в окремих школах – це взаємна недовіра і підозра; іноді вчитель не відчуває таємних порухів дитячої душі, не переживає дитячих радостей і прикроців, не намагається в думці поставити себе на місце дитини» [4, с.11]. Він зауважував, що «кожна дитина – це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [5, с. 204].

Василь Олександрович, щоденно, щосекундно віддавши себе дітям, глибоко розумів необхідність симбіозу педагогіки і психології у практичній діяльності. Педагог переконував: «Власне, без психології нема і педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни...». [8]. Дбаючи про те, щоб «психологія була справжнім компасом у практичній роботі колективу» [6], В. Сухомлинський всіляко спонукав учителів до поглиблення психологічних знань з метою всебічного пізнання особистості учня. З цією метою у Павлівській школі 14 вересня 1965 року відбулося перше засідання психологічного семінару.

У працях «Все життя – школі: Спогади сучасників про В. О. Сухомлинського», «Спогади про Сухомлинського» [1; 3] висвітлено деякі особливості роботи семінару. Зокрема, В. Святонець згадує розмову в НДІ педагогіки УРСР на початку 1968 року, в якій Василь Олександрович називає семінар «цікавою, надзвичайно корисною формою навчання» педагогів, коротко окреслює тематику засідань, а також говорить про одне із завдань семінару: «Удосконаленням вчителя повсякчас слід керувати, спрямовувати, зосереджувати його увагу на розв'язанні найпекучіших проблем педагогіки. Адже чимало є таких питань, яким у науці належної уваги ще не приділено» [3].

У статті О. Міхно зазначено: «Психологічний семінар був, без перебільшення, улюбленим дітищем Василя Олександровича, про що свідчать його пройняті ширими переживаннями, емоційні висловлювання» [2]. Педагог зазначав: «У нас постійно працює психологічний семінар. Це, можна сказати, співдружність дбайливих, неспокійних, невситимих у своїй жадобі знати мислителів», «психологічний семінар – це те саме, що консиліум з найбільш розумних, досвідчених лікарів... На занятті психологічного семінару ми досліджуємо людину» [7]. В. Сухомлинський підкреслював: «Палкі суперечки про дитину, психологічний семінар, який ми присвячуємо дитині, – це і є, за нашим переконанням, сама сутність вивчення дитини, творча лабораторія педагогічного колективу» [6].

Здійснений аналіз наукових джерел дав підстави констатувати, що структурно семінар складався, як правило, з двох частин: теоретична доповідь директора з наступним обговоренням учителями в аспекті застосування теоретичних положень у практиці навчально-виховного процесу Павлівської школи; одна-дві розгорнуті психолого-педагогічні характеристики учнів, що являли собою ретельно підготовлений їхній психологічний портрет, причому зроблений з акцентом на те позитивне в дитині, що можна використовувати для конструювання подальшої виховної роботи з нею. Протягом 1965–1970 рр. В. Сухомлинським було проведено 40 семінарів, на яких було прослухано і обговорено 31 доповідь Василя Олександровича та проаналізовано 23 характеристики. [2].

Отже, психологічний семінар, започаткований В. О. Сухомлинським, був новаторською формою вивчення особистості та роботи з педагогічним колективом закладу освіти.

#### Список використаних джерел

1. Все життя – школі : Спогади сучасників про В. О. Сухомлинського. Кіровоград, 1993. 88 с.
2. Міхно О. П. Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки.* 2014. Вип. 1.46. С. 89–97.
3. Спогади про Сухомлинського / Упоряд. С. П. Заволока. Київ : Рад. шк., 1990. 223 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. Статті. 639 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. Розмова з молодими директором школи. 640 с.
7. Сухомлинський В. О. Етика відносин у педагогічному колективі школи. URL: [www.dnbp.gov.ua/id/482/?PHPSESSID=bc188b7934fecf891607fb102bfaf3a1](http://www.dnbp.gov.ua/id/482/?PHPSESSID=bc188b7934fecf891607fb102bfaf3a1)
8. Сухомлинський В. А. Счастье твориш ты сам : [Отрывки из писем к Е. К. Андреевой, 1969–1970 гг.]. *Учительская газета.* 1984. 4 сент.

#### ПРОВІДНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Негода Анна Вікторівна, здобувач вищої освіти*

*Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми.** Починаючи з 2018 року в Україні запроваджується до реалізації концепція «Нової української школи». Основною ідеєю цієї концепції є думка про те, що найбільш успішними на ринку праці в

найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. [1, с. 4] «В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або «діти тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов'язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою», - зазначено в Концепції. [1, с. 7] Формула нової школи складається з дев'яти ключових компонентів, які, як не дивно дуже чітко збігаються з ідеями Василя Сухомлинського, які були озвучені багато років тому і для багатьох педагогів не є новими.

**Мета статті** - розкрити педагогічну спадщину Василя Сухомлинського в контексті реалізації ідей Нової української школи, виявлення та впровадження перспективного педагогічного досвіду, що отримав розвиток у дошкільній, загальній середній та позашкільній освіті в умовах творення Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Головна мета педагогічної творчості Сухомлинського В.О. - формування всебічно розвинутої особистості. Василь Олександрович створив реальний зразок особистості з живими думками і почуттями, визначив її вчинки і дії. При цьому він обґрунтував шляхи, засоби і методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розвитку дитини. У своїй книзі «Сто порад учителям» Сухомлинський писав про те, що дитина є істотою, яка мислить, пізнає світ не тільки навколо себе, але ще і пізнає самого себе. При чому це знання приходить не тільки розумом, а й серцем. [3, с. 203].

У його педагогічній системі категорія особистості займає центральне місце. Дитина - це активний і самодіяльний індивід, який не «вчиться на дорослого», а живе повноцінним і цікавим життям. Дитина - це розвиваюча система індивідуальних якостей (характеру, темпераменту, розуму, інтересів, бажань, почуттів) в єдності з соціально економічними відношеннями, тобто через школу, сім'ю, вулицю, друзів, працю. Кожна дитина - це цілий світ, світ, що не відкритий і не досліджений. [2, с. 346] Концепція «Нової школи» пропонує нам орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних). У навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти. Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини. [1, с. 18] Сухомлинський всебічно розкрив роль і значення школи як об'єктивного фактора виховання особистості. Школа - це місце, де дитина повинна відчувати щастя, повноцінність свого духовного життя, радість праці і творчості. До школи він підходить діалектично - від «школи під голубим небом», школи природи, чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як джерела духовності, культури, моральних цінностей, місця розв'язання протиріч і конфліктів. [2, с. 159] Концепція «Нової школи» пропонує нам сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітан, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

**Висновки.** Про Сухомлинського написано багато. Захищені сотні дисертацій. Видані сотні книжок. Читаються курси лекцій про спадщину Сухомлинського. Пишуться реферати і дипломні роботи. Майже у кожній школі є стенди з цитатами із творів Педагога, які давно стали крилатими фразами. Десятки тисяч педагогів їздили до Павлишу в школу Сухомлинського... Але нових СУХОМЛИНСЬКИХ в українській освіті так і не з'явилося... Бо, очевидно, потрібно було народитися Сухомлинським, пройти той життєвий шлях, який він пройшов, до того, як стати директором, і мати в душі любов і повагу до дитини.

#### Список використаних джерел

1. Нова українська школа.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Том 3 / В.О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1997. - 670 с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа., 1988. – 310 с.

#### ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ

*Онищук Софія Володимирівна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Навчання нових поколінь учнів, які зростають в інформаційному суспільстві, вимагає від учителів впровадження сучасних підходів до освітнього процесу, використання інноваційних технологій і засобів навчання.

Викладання біології на сьогодні стикається з низкою проблем. Зокрема, матеріал занадто складний для сприймання учнями, недостатньо натуральної наочності в школах, низький рівень пізнавального інтересу школярів тощо.

Однією з ключових компетентностей випускника нинішньої школи визнано інформаційно-цифрову компетентність. Проте на сьогодні ще не всі педагоги готові навчати по-новому. Так, у Концепції Нової української школи акцентовано на збільшенні цифрового розриву між учителем і учнем [3].

Вирішення досліджуваної проблеми може полягати у широкому впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх і вищих навчальних закладів розглядали В. Афанасьєв, В. Биков, В. Беспалько, Н. Грабар, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, О. Пінчук, Т. Піскунова, Є. Полат, С. Сисоєва, Л. Шапран, Л. Куниця, Ю. Фірманюк, О. Шликова, В. Шолохович.

Комп'ютерні технології навчання біології у загальноосвітній школі досліджували І. Сліпчук, Н. Матяш, Л. Міронець, Є. Неведомська, В. Пакулова, М. Сидорович, В. Соломін, А. Степанюк, Е. Шухова та ін.

Однак проблема застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках біології у 8 класі недостатньо досліджено в науково-педагогічних розвідках.

**Мета** пропонованого дослідження – з'ясувати сутність та значення інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні біології у 8 класі.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), за визначенням О. Спіріна, – це технології розробки інформатичних систем та побудови комунікаційних мереж, що зазвичай передбачає психолого-педагогічний супровід процесів проектування, розроблення і впровадження, а також технології формалізації та розв'язування задач у певних предметних галузях з використанням таких систем і мереж [4, с. 78]. Поняття інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) охоплює не лише комп'ютерні програми, а усі сучасні засоби комунікації: телебачення, мобільні телефони, Інтернет тощо. Відповідно, інформаційно-комунікаційною технологією навчання називають дидактичну технологію, що забезпечує досягнення цілей навчання лише за умови використання ІКТ [1].

У результаті аналізу наукових джерел встановлено, що засоби ІКТ за методичним призначенням поділяють на такі групи: 1) навчальні – повідомляють знання, формують уміння і навички навчальної або практичної діяльності; 2) тренажери – призначені для відпрацювання умінь і навичок, повторення та пройденого матеріалу; 3) інформаційно-пошукові системи – знаходять інформацію, формують уміння і навички по систематизації інформації; 4) демонстраційні – візуалізують об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення; 5) імітаційні – подають відповідний аспект реальності для вивчення його структурних та функціональних характеристик; 6) лабораторні – дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні; 7) моделюючі – дозволяють моделювати об'єкти, явища процеси з метою їх дослідження та вивчення; 8) розрахункові – автоматизують різноманітні розрахунки та інші рутинні операції; 9) навчально-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учня реалізується в ігровій формі [1; 4].

На уроках біології у 8 класі вивчають організм людини, його будову та процеси життєдіяльності [2]. Тому на цих заняттях доцільно впроваджувати такі інформаційно-комунікаційні технології навчання:

- 1) віртуальні лабораторії;
- 2) відеофільми про організм людини;
- 3) мультимедійні презентації уроків;
- 4) тренажери;
- 5) програми для моделювання процесів в організмі людини.

Сьогодні уявити сучасний урок без використання ІКТ дуже важко, адже сучасні діти надають перевагу саме цифровій педагогіці.

**Висновки.** Використання комп'ютерних технологій навчання на уроках біології є актуальною проблемою сьогодення. Уроки з використанням комп'ютера є цікавими для школярів, вони залучають до сприймання інформації декілька органів чуттів і мають високу ефективність порівняно з традиційними уроками. Проте застосування комп'ютерних технологій повинно мати не лише ілюстративний характер, а стимулювати учнів до активізації пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні методики проведення лабораторного уроку біології з використанням комп'ютерних технологій.

#### Список використаних джерел

1. Грицай Н.Б. Інноваційні технології навчання біології: навчальний посібник. Львів: «Новий світ – 2000», 2019.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 64 с.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>
4. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.

### ВМІННЯ ОРГАНІЗОВУВАТИ БЕЗПЕЧНЕ ЖИТТЄВЕ СЕРЕДОВИЩЕ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЙОГО РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ

*Онищук Віталій, здобувач вищої освіти*

*Сингаївський Д.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Закон України «Про охорону праці» від 14 жовтня 1992 р. № 2694-ХІІ визначає основні положення щодо реалізації конституційного права громадян на охорону їх життя і здоров'я у процесі трудової діяльності, регулює і

встановлює єдиний порядок організації охорони праці (з питань безпеки, гігієни праці та виробничого середовища) в Україні. Його дії поширюються і на учасників навчально-виховного процесу під час уроків трудового навчання та технологій у загальноосвітніх навчальних закладах [1].

В останні роки в нашій державі вдосконалюється законодавча база охорони праці, що визначає права та обов'язки як вчителя, так і школярів. Пріоритетним залишається збереження життя і здоров'я учасників трудової діяльності. Саме тому вчителі необхідно, організовуючи налагоджену роботу з охорони праці у навчальному процесі, забезпечувати здорові та безпечні умови роботи, попередження травматизму, нормативну експлуатацію будівель, обладнання і технічних засобів навчання, створювати оптимальний режим роботи і навчання.

До занять з предмету «Технології» допускаються учні, які пройшли інструктаж з охорони праці, знають про безпечні методи роботи. Кожен учень зобов'язаний знати й точно виконувати правила безпечної праці на уроках технологій, своєчасно приходити на заняття, займати своє робоче місце; перехід учнів на друге робоче місце без дозволу вчителя забороняється. Коли вчитель звертається до всіх учнів, вони мають припинити роботу й уважно вислухати зауваження, інструктаж. Використовувати навчальний час для успішного завершення завдання і не відволікатися розмовами, своєчасно й високоякісно виконувати доручену справу.

Згідно аналізу стану розвитку вміння організовувати безпечне життєве середовище учнів старших класів на заняттях технологій, можна зробити висновок, що цій проблемі не приділяється значна увага, оскільки вчителі недостатньо часу відводять в навчальному процесі питанням збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей у процесі занять.

З'ясуємо сутність вміння організовувати безпечне життєве середовище учнів.

Вміння – це здатність людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати певну діяльність чи дії у визначених, як правило нових, умовах. Будь-яке вміння включає в себе уявлення, поняття, знання, навички концентрації, розподілу і переключення уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регуляції процесу діяльності [4].

Безпечне життєве середовище – це життєдіяльність за законами безпеки (профілактика, мінімізація, подолання, усунення наслідків шкідливих і небезпечних факторів). Культура безпеки особистості як мінімум включає в себе цілий ряд додаткових компонентів – це не тільки безпечна життєдіяльність, але і мотивація, досвід самовдосконалення готовності до безпечної життєдіяльності. Звідси випливає, що поняття «культура безпеки» (особистості) ширше, ніж поняття «безпеки життєдіяльності» людини. Виходить, безпечна життєдіяльність людини – основна складова особистісного втілення культури безпеки [2].

Зміст програми з модуля «Креслення» предмету «Технології» [3], не передбачає розвитку в учнів 10-11-х класів вміння організовувати безпечне життєве середовище на заняттях.

Опанувавши цей модуль, учні мають засвоїти «мову техніки», стануть компетентнішими у читанні креслеників та інших графічних документів та зможуть виконувати графічні зображення виробів, які планують виготовити у процесі реалізації власних проєктів.

Сутність вміння організовувати безпечне життєве середовище в учнів старших класів в процесі вивчення предмету «Технології» (модуль «Креслення») полягає, на нашу думку, у наступному:

1) забезпеченні школярів можливістю збереження здоров'я за період навчання з даного предмету (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання, оптимальна організація навчального процесу відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм, повноцінний та раціонально організований руховий режим);

2) сформованості в них необхідних знань, вмінь і навичок щодо здорового способу життя;

3) використанні набутих знань в повсякденному житті.

Згідно програми з предмету «Технології» (модуль «Креслення») в учнів 10-11 класів вміння організовувати безпечне життєве середовище включає в себе [3]:

- знання про необхідність дотримання правил безпечної праці та організації робочого місця;
- знання правил безпечного користування інструментами, приладами на заняттях з технологій;
- вміння користування інструментами та приладами, дотримуючись правил безпеки (у разі виявлення пошкодження проводів електричного живлення, несправності заземлення, електрообладнання, виникнення запаху гарі, диму негайно вимкнути електричне живлення електричних приладів і повідомити про аварійну ситуацію вчителя або лаборанта; при попаданні людини під дію електричного струму негайно вимкнути живлення відповідної електричної мережі, до прибуття лікаря надати разом зі вчителем потерпілому долікарську медичну допомогу; при будь-яких випадках порушень роботи технічного обладнання або програмного забезпечення негайно повідомити вчителя або лаборанта; у разі раптового погіршення зору, виникнення головного болю, больових відчуттів у пальцях та кистях рук, посилення серцебиття негайно припинити роботу з використанням електричних приладів, повідомити про це вчителя або лаборанта, і звернутися до медичної установи; при загоранні обладнання негайно відключити його від електромережі; про загорання повідомити вчителя або лаборанта, державну пожежну службу; ужити належних заходів щодо ліквідації вогню);
- навички дотримування правильної послідовності дій у разі виявлення пошкоджень чи несправностей електроприладів;



- соціально-психологічні нормативи здорового способу життя (риса характеру, темперамент, емоційно-вольові якості) передбачають такі пріоритети: установка особистості на довгу тривалість життя; готовність до створення сім'ї, народження й виховання дітей; здоровий психологічний мікроклімат у сім'ї та в учнівському колективі; достатній культурний і освітній рівень розвитку особистості.

Одним із шляхів розвитку вміння організовувати безпечне життєве середовище в учнів старших класів в процесі вивчення предмету «Технології» може бути використання практичних методів. Практичні методи навчання ґрунтуються на практичній діяльності учнів, формують практичні вміння і навички. До практичних методів належать вправи, лабораторні і практичні роботи [4]. На нашу думку, розроблена систему практичних методів сприятиме розвитку вміння організовувати безпечне життєве середовище в учнів, адже джерелом інформації тут є розумова й практична діяльність учнів.

Перспективи подальших пошуків у зазначеному напрямку дослідження полягають у розробці методики розвитку вміння організовувати безпечне життєве середовище в учнів старших класів на заняттях з предмету «Технології» з використанням практичних методів та перевірки її ефективності на практиці.

#### Список використаних джерел

1. Закон України "Про охорону праці" від 14 жовтня 1992 року № 2694-ХІІ (редакція від 05.04.2015). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>
2. Основи охорони праці: підручник. 4-е вид. / За ред. М.П. Гандзюка. – К.: Каравела, 2008. – 384 с.
3. Навчальна програма «Технології 10-11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень» (авт.: А. Терещук та інші). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Янцур М.С. Основи теорії технологічної освіти: навчальний посібник: курс лекцій: для студентів напрямку підготовки «Технологічна освіта» та спеціальності «Середня освіта. Трудове навчання та технології». / М.С. Янцур. – Рівне: РВВ РДГУ, 2018. – 508 с.

### ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧИЙ НАПРЯМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Острівська Галина Григорівна, здобувач вищої освіти*

*Пустовіт Г. П. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет*

В Концепції «Нова українська школа» зазначається, що основною метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [4, с.10]. У контексті цього особливе значення набуває позашкільна освіта.

З прийняттям Закону «Про позашкільну освіту» в Україні почався новий етап розвитку та модернізації позашкільної освіти України. У системі безперервної освіти України позашкільна освіта справедливо посіла вагоме місце й стала її невід'ємною та унікальною ланкою. Позашкільна освіта та виховання – процес безперервний, який не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в другу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійній творчості, яка і формує потребу особистості у подальшому творчому сприйнятті світу.

На думку В. Вербицького основна мета позашкільної освіти і виховання – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, їхня підготовка до життя в умовах ринкової економіки за умови запровадження якісно нового навчально-виховного змісту, форм і методів організації різноманітної життєдіяльності, що має забезпечити задоволення їхніх інтересів, мотивів й освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості [1, с.243].

Організаційна структура системи позашкільної освіти передбачає надання позашкільної освіти дітям і молоді за такими основними напрямками, визначеними Законом України «Про позашкільну освіту»: художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний або спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний. Такі напрями діяльності мають створити умови для професійної орієнтації та самовизначення особистості: від формування стійких мотивів до самореалізації у професійній діяльності, підготовку молоді до змін професій, адаптації до ринкової економіки [2, с.159-160].

Розглянемо більш детально один із основних напрямів роботи – туристсько-краєзнавчий.

В енциклопедії позашкільної освіти Г. Пустовіт зазначає, що туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти передбачає залучення вихованців, учнів і слухачів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму і краєзнавства [5, с. 279].

О. Д. Наровлянський стверджує, що перші спроби використання туристсько-краєзнавчої роботи в вихованні дітей та молоді було зроблено на початку ХХ століття. Так, одним з головних напрямів роботи організації «Пласт»,

яка виникла на Галичині в 1911 р., були туристські походи та створення мандрівних таборів, в гімназіях та реальних училищах використовувалися екскурсії [3, с.446].

Сьогодні до системи профільних закладів туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти належить Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді та 105 обласних, міських, районних центрів туризму і краєзнавства учнівської молоді, станцій юних туристів. Крім того численні гуртки туристсько-краєзнавчого напрямку працюють в комплексних позашкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Основними формами роботи туристсько-краєзнавчого напрямку поряд з традиційними для всіх напрямів позашкільної освіти, є туристські походи, змагання, краєзнавчі експедиції, в тому числі з активними способами пересування, екскурсії, подорожі, створення та організація діяльності музеїв навчальних закладів.

Щорічно в рамках туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти проводяться краєзнавча експедиція учнівської молоді «Моя Батьківщина – Україна», конкурс на кращу туристсько-краєзнавчу експедицію учнівської молоді з активним способом пересування «Мій рідний край», краєзнавча експедиція «Історія міст і сіл України». З метою вивчення рідного краю, його історичних, природних та культурних пам'яток проводяться краєзнавчі експедиції пошукових загонів та груп різного спрямування – історичні, географічні, геологічні, етнологічні, літературні тощо. Одним з важливих напрямів краєзнавчої роботи є створення музеїв закладів освіти. Щорічно проводяться літні польові школи юних археологів, геологів, етнографів тощо. Традиційним стало проведення Всеукраїнських зльотів юних туристів-краєзнавців.

Вихованці туристсько-спортивних гуртків туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти беруть участь в туристських спортивних походах, змаганнях з видів спортивного туризму, чемпіонаті України зі спортивних туристських походів серед учнівської та студентської молоді, спортивного орієнтування, скелелазіння. З метою забезпечення безпеки походів та експедицій з активними способами пересування створено мережу туристських маршрутно-кваліфікаційних комісій закладів освіти. Вихованці туристсько-краєзнавчих гуртків, які виконали встановлені нормативи, нагороджуються значками «Юний турист України», «Турист України» [3, с.448].

Отже, туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти є одним із провідних напрямів, який передбачає залучення учнів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму і краєзнавства. До основних форм роботи туристсько-краєзнавчого напрямку, поряд з традиційними, належать туристські походи, змагання, краєзнавчі експедиції, екскурсії, подорожі, створення та організація діяльності музеїв навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Мета позашкільної освіти та виховання. *Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; головний ред. Г. П. Пустановіт.* Рівне : О. Зень, 2017. с. 243-244.
2. Завалевський Ю. І. Закон України «Про позашкільну освіту». *Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; головний ред. Г. П. Пустановіт.* Рівне : О. Зень, 2017. с. 158-161
3. Наровлянський О. Туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти. *Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; головний ред. Г. П. Пустановіт.* Рівне : О. Зень, 2017. с. 446-448.
4. *Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М.* Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Пустановіт Г. Напрями позашкільної освіти. *Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; головний ред. Г. П. Пустановіт.* Рівне : О. Зень, 2017. с.278-280.

## МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Павлюк Ірина Валеріївна, здобувач вищої освіти*

**Пустановіт Г. П. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненський державний гуманітарний університет**

Сьогодні одне з найважливіших питань у сучасному житті суспільства – навчання дітей правилам пожежної безпеки. Згідно зі статистичними даними, тільки за останні п'ять років в Україні на пожежах загинуло 484 дитини; отримали травми 722 дитини та було врятовано 1499 дітей [2].

Одним із важливих чинників формування навичок з основ пожежної безпеки є ефективний добір методів виховної роботи. До них належать: бесіда, екскурсії до місцевих пожежних частин, навчальних евакуацій, ігор та тренінгів та ін. Розглянемо окремі з них.

Бесіда є найпоширенішим методом виховної роботи з дітьми у сфері пожежної безпеки та найбільш доступною для учнів початкових класів. Бесіда відіграє інформаційну та комунікативну роль при освоєнні учнями основ пожежної безпеки. Застосування цього методу дає можливість ознайомлювати дітей з головними правилами пожежної безпеки, причинами виникнення пожеж, із тим, що таке безпечно чи небезпечно, основними правилами запобігання пожежам, порядком дій у разі виникнення загорання чи пожежі.

Бесіда буде більш ефективним методом під час екскурсії учнів початкових класів до пожежної частини, виступів представників пожежної охорони на класних годинах, у пришкольних таборах та в період літньої оздоровчої кампанії. Це дасть змогу сформувати почуття відповідальності за збереження майна та речей, усвідомити можливість загрози виникнення пожежі, виробити необхідну обережність у поведженні з вогнем, електроприладами, газовими приладами, свічками, сірниками тощо.

Лекції, практичні заняття, участь у тематичних вечорах, вікторинах, виготовлення плакатів з протипожежної

тематики, випуск стінгазети протипожежного спрямування, участь у конкурсі протипожежних малюнків, відвідування музеїв пожежної охорони, показ плакатів, відео-, кінофільмів з протипожежної тематики, ігрові змагання та вікторини серед дітей також виробляють в учнів початкових класів знання з пожежної безпеки [1]. Ці форми та методи активно використовуються вчителями під час занять та в позакласній роботі.

Тренувальна евакуація учнів та вчителів із закладу середньої освіти, на нашу думку, є одним із дієвих методів виховної роботи, тому що учні засвоюють знання про порядок дій у разі виникнення пожежі та задимленості приміщень, набутті конкретних навичок, але тільки за певних обставин. Під час тренувань учні діють під керівництвом педагогів в умовах недостатньої інформації про небезпеку, її впливу на людину, методи її подолання та самозахисту. Тож, на нашу думку, тренувальний метод роботи має застосовуватися в тому числі й за умов надання дітям повної самостійності під час виконання дій та прийняття рішень, щоб кожна дитина сама змогла прийняти рішення про евакуацію, визначити напрямки порятунку (через коридори, евакуаційні виходи, вестибюлі тощо). Перед тренувальною евакуацією спочатку вчителям, а потім дитині слід розповісти про шляхи евакуації та евакуаційні виходи; показати, де вони розташовані у школі та куди ведуть. Цю інформацію має надавати спеціально запрошений представник місцевої пожежної охорони. Найефективнішим цей метод буде при взаємодії трьох сторін: рятувальники – педагоги – батьки. Завданням батьків у цьому випадку буде надання дітям необхідної протипожежної інформації відносно власної оселі, зокрема діти мають знати специфіку розміщення кімнат у квартирі (приватному будинку), шляхів евакуації з них, можливі варіанти виникнення пожежі та ймовірні шляхи порятунку у безпечне місце. Допомогти батькам з експертизою протипожежного стану оселі можуть рятувальники, спеціально запрошені для цього на батьківській зборі.

Систематичність таких тренувань, хоча б один раз на рік, є важливою умовою ефективності цього методу. Під час таких тренінгів мають створюватися проблемні ситуації, організовуватися ігри, обговорюватися типові виховні проблеми, відбуватися спільний критичний аналіз дій, моделюватися виховні ситуації, у процесі програвання яких дорослі будуть набувати необхідний обсяг знань, умінь і навичок. Важливо, щоб після кожного тренінгу з програванням тієї чи тієї ситуації у батьків і вчителів була можливість обговорити з дітьми, колегами, представниками пожежної охорони пережиті дітьми емоції; проаналізувати дії дітей, вислухати їхній аналіз щодо прийнятих у тій чи тій ситуації рішень, виявити недоліки, надати поради в доопрацюванні того чи іншого аспекту.

Практично-ігрова спрямованість цих тренінгів є головним аспектом у формуванні в учнів початкових класів необхідного обсягу знань, умінь та навичок з основ пожежної безпеки. Найпростіші вправи можна організувати на подвір'ї школи, біля будинку, влітку – на території дитячих оздоровчих таборів. Наприклад, випадок загорання паперу в смітнику. Найпростішим варіантом подолання ситуації – гасіння його водою, однак не всі діти зможуть правильно відреагувати на дану ситуацію. Перше, що мають чітко усвідомлювати учні початкових класів – під час виникнення пожежі слід кликати на допомогу дорослих, а не займатися гасінням пожежі самостійно. Отже, гра є ефективним методом набуття учнями молодшого шкільного віку необхідних знань, умінь і навичок з основ пожежної безпеки, вона дає змогу ілюструвати приклади виникнення загорань та пожеж із життєвих ситуацій та моделювати поведінку дитини в небезпечних для життя умовах, сприяє формуванню самостійності вихованця на основі вже наявних у нього певних знань, умінь і навичок.

Використання цих методів виховної роботи при формуванні знань, умінь і навичок з основ пожежної безпеки потребує комплексних методичних рекомендацій для вчителів і батьків. Одним із важливим чинників є долучення до цього процесу фахівців з пожежної безпеки.

#### Список використаних джерел

1. Ващенко О. М. Формування у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності : теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18. С. 99-106.
2. *Національна доповідь про стан пожежної та техногенної безпеки в Україні* [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела : <http://mns.gov.ua/>
3. Удовенко М. А. Методика формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи у процесі вивчення «Основ здоров'я». *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. № 43. С. 238-246.

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО РОЗПОВІДАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Панасюк Катерина Анатоліївна, здобувач вищої освіти  
Степанова Ольга Іванівна, канд. філолог. наук, доцент,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одна із важливих і актуальних проблем – розвиток словесної творчості дошкільнят. Базова програма визначає його як одне з провідних завдань сучасної освіти. У стихійному пошуку нових методів і технологій, спрямованих на його реалізацію, незаслужено поза увагою залишається такий ефективний і перевірений часом засіб розвитку словесної творчості як використання потенціалу театральної діяльності в організації навчання творчої розповіді [5, с. 24]. Така робота якнайкраще активізує дитячу уяву і творчість, служить зразком зв'язної розповіді і літературної мови, джерелом образів і сюжетів. Дослідження психологів (Л. Виготський, М. Поддяков, Б. Теплов, Д. Ельконін) та педагогів (А. Богуш, Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, Д. Меджеріцька, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна) доводять, що творча діяльність відповідає потребам та можливостям дітей дошкільного віку, та визначають, що головна її цінність не в створенні певного продукту, а в самореалізації та самовдосконаленні дитини.

Серед творчих проявів дошкільнят особливе місце посідає словесна творчість – первинна форма літературної творчості – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам [4, с. 24].

Отже, словесна творчість – своєрідний пік або результат досить високого рівня розвитку мовлення та уяви.

Проте досягнення цієї норми можливе лише за певних умов: розвитку психічних процесів, насамперед творчої уяви, розвитку всіх сторін мовлення, багатого життєвого досвіду дитини, спеціально організованого навчання та правильно обраного засобу розвитку словесної творчості [3, с. 504].

Старші дошкільнята вже мають вміння вільно фантазувати, складати різноманітні оповідки, створювати казки за опорними схемами або сюжетними картинками, самостійно вигадувати образи та сюжети. Н. Гавриш, Е. Короткова, Н. Орланова, Є. Тихеева, Є. Фльоріна наголошують на важливості навчання творчого розповідання та називають провідні засоби розвитку словесної творчості; природа, фольклор, іграшки, театралізована діяльність, ілюстрації, розвиток поетичного слуху.

Театралізована діяльність – унікальний засіб збагачення мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення, оскільки вона дає можливість для одночасного розв'язання різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні, образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності, збагачення і уточнення словника – у процесі засвоєння і відтворення текстів, вправління в різних видах творчих завдань [6].

Натомість недостатня розробленість проблеми використання театралізованої діяльності як засобу навчання дітей розповідання не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це важливе завдання в дошкільних закладах. Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Артемова Л., Жуковська Р. та ін.), мовленнєвої (Аматьєва О., Богуш А., Полозова Г., Фесенко Л. та ін.) діяльності, становленню емоційної сфери дошкільників (Кошелева Г., Стрелкова Л. та ін.).

**Мета** нашого наукового доробку – з'ясувати місце театралізованої діяльності у навчанні старших дошкільників творчого розповідання;

Для свого дослідження ми використовуємо методики «Заверши казку» та «Розкажи мені». Ці дві методики допомагають нам дослідити словниковий запас дітей, їх уяву, мислення, вміння розповідати, подати свою розповідь придумувати, бачити деталі, навчити дітей порівнювати, характеристики героїв, поведінку, вчинки та ін.

Під час аналізу творчого розповідання оцінці підлягали складені дітьми зв'язні висловлювання та сам процес розповідання. До основних критеріїв та показників, за якими виявлявся рівень творчого розповідання у процесі театралізованої діяльності, було віднесено: рівень розвитку зв'язного мовлення, а саме: вміння складати на основі літературних творів самостійні зв'язні висловлювання, що характеризуються відповідністю змісту темі та жанру, композиційною цілісністю, точністю та яскравістю характеристики персонажів, образним мовленням; літературна обізнаність, що передбачає вміння сприймати літературні твори в єдності змісту і художньої форми, знання літературних творів (у межах програми), готовність до елементарного художнього аналізу (усвідомлення змісту, визначення композиційної структури, характеристика образів персонажів); вміння створювати яскраві образи головних персонажів на основі володіння засобами образної виразності (жести, міміка, поза, інтонація, мелодика, тембр, темп мовлення); інтерес до театралізованої діяльності, тобто бажання розігрувати створені сюжети, сценарії, добирати відповідно до теми, змісту необхідні атрибути, ігровий матеріал, тривалість театральних дій, колегіальність.

На основі означених критеріїв та показників було визначено рівні творчого розповідання в театралізованій діяльності: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

Високий рівень творчого розповідання у процесі театралізованої діяльності відрізняло дотримання відповідності темі та жанру, композиційної цілісності, образності мовлення; обізнаність із літературними творами та творами театрального мистецтва; вміння створювати яскраві образи головних персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою засобів виразності, стійкий довготривалий інтерес до театралізованої діяльності, колегіальність театральних дій.

Достатній рівень творчого розповідання був характерний для дітей, розповіді яких відповідали темі та жанру, були композиційно цілісними, мовлення - образним. Для них була характерною елементарна літературна обізнаність. Вони виявляли інтерес до театралізованої діяльності, добирали необхідні атрибути, ігровий матеріал, їхні театральні дії були досить тривалими, проте не завжди колегіальними. Водночас створені ними образи головних персонажів частіше були запозиченими із знайомих літературних творів.

До середнього рівня були віднесені діти, чий розповіді відповідали темі та жанру, проте мали незначні композиційні порушення. Дошкільники виявляли певний обсяг знань щодо творів літературного і театрального мистецтва, але не завжди могли проаналізувати їх зміст і художню форму. Вони проявляли інтерес до театралізованої діяльності, бажання розігрувати готові сюжети, самостійно добирали необхідний ігровий матеріал та атрибути, водночас гра дітей подекуди втрачала змістовність і вимагала стимуляції з боку дорослого, а театральні дії були не завжди колегіальними.

Задовільний рівень творчого розповідання у процесі театралізованої діяльності характеризувався тим, що складені дітьми розповіді мали значні композиційні порушення, не завжди відповідали темі. Знання літературних творів та творів театрального мистецтва були обмеженими, вони надавали перевагу казковому жанру. Ці діти виявляли недовготривалий інтерес до театралізованої діяльності. Бажання розігрувати сюжети не завжди відповідало можливості розвинути перебіг гри, діти потребували втручання дорослого, не звертали уваги на партнерів у грі.

До низького рівня ми віднесли дітей, в яких складання розповідей нагадувало відповіді на запитання вихователя, без дотримання сюжетної лінії, виявлення жанрових особливостей, композиційної структури сприйнятих творів. Нестійкий інтерес до театралізованої діяльності призводив до того, що вони не могли самостійно розігрувати сюжети, добирати необхідні атрибути до ігор, не дотримувалися принципу колегіальності.

В оцінці вміння дітей складати різні види розповідей (сюжет, сценарій) у театралізованій діяльності важливо було з'ясувати умови організації процесу розповідання, що стимулювали творчі прояви дітей: використання наочної основи - ігрового поля, набору іграшок тощо; словесної основи - заданого літературного тексту, на підставі якого дитина складає сценарій шляхом уведення діалогів, нових персонажів для подальшого розігрування в театралізованих іграх. У першій серії завдань дітям пропонували скласти сюжет на наочній основі за темою:

"Пригоди на лісовій галявині", розповіді його, супроводжуючи розповідь показом (матеріалом до завдання слугувала "рамка - ігрове поле", оформлена у вигляді лісової галявини), змінити сценарій на основі введення до заданого тексту нового персонажа (колобка), розіграти новий сценарій у театрі іграшок; самостійно перетворити літературний сюжет (текст) на сценарій для театралізованої вистави (дітям читали оповідання В.О.Сухомлинського «Як котові соромно стало», надалі експериментатор пропонував розробити власний сценарій за цим оповіданням і розіграти його в театрі: «Поміркуй, про що б могли розмовляти кіт та горобці, чим вони могли займатися і склади про них розповідь».

Внаслідок виконання дітьми експериментальних завдань було виявлено, що певна кількість дошкільників охоче брала участь у розробці колективного сценарію; водночас сюжети переважної більшості дітей мали значні композиційні порушення (відсутність першої або другої частини розповіді), в них спостерігався відступ від теми, невідповідність змісту жанру, маловиразні характеристики персонажів; завдання, яке передбачало зміну сценарію на основі введення нового персонажа, виявилось досить складним для дітей, більшість із них не могли виконати завдання. Низький якісний рівень виконання завдань зумовлювався бідним словниковим запасом, порушенням композиційної структури, недостатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення, елементарної літературної обізнаності, невмінням продукувати самостійні висловлювання, бідністю уяви тощо.

Другу серію завдань експерименту було спрямовано на виявлення рівня елементарних уявлень дітей про театр, а також їхнього ставлення до театралізованої діяльності. Зміст бесіди про театр складали запитання (з використанням картинок і без них) про призначення театру, види театру тощо. Друге завдання цієї серії проводилося після перегляду театральної вистави з метою визначення особливостей її сприймання, а саме: вміння розуміти зміст переглянутого, визначати тему, ідею, композиційну структуру.

Грунтовний аналіз відповідей дітей за цією серією завдань довів, що: уявлення про театр були дуже обмеженими, тобто дошкільники виявили елементарні знання про функціональні особливості театру, виходячи з власного життєвого досвіду; рівень художньо-естетичного сприймання театральної вистави виявився досить низьким.

У процесі навчання звертали увагу дітей на відповідність змісту тексту літературного твору його темі; мовних засобів, композиційних особливостей - певному жанру. У зв'язку з цим дітям учили емоційно сприймати та розуміти театральну виставу; підводили до усвідомлення того, що в театральній виставі актори не просто маніпулюють ляльками, виконують певні дії, а відбувається передача певного сюжету. Власні мовленнєві дії дітей на першому етапі були переважно відтворювальними, імітаційними. Вихователь допомагав дитині не тільки відтворити в переказі сприйнятий текст, а й побудувати власні зв'язні висловлювання. Задля цього було розроблено систему спеціальних мовленнєво-творчих завдань, ігор, вправ. На цьому етапі навчання здійснювалося за принципом комплексного поєднання мовленнєвих завдань (розвитку словника, вдосконалення звуковимови, формування інтонаційної виразності мовлення, граматичних умінь та навичок). Експериментальна робота фрагментарно включалася до змісту різних видів мовленнєвих занять (розповідь за картиною, складання казки за набором іграшок, переказ тощо) та занять із ознайомлення з художньою літературою.

Проведене дослідження переконливо обґрунтувало вплив театралізованої діяльності на розвиток творчого розповідання дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

- Базовий компонент дошкільної освіти: наук. кер. А.М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. ; авт. кол.: Богущ А.М., Беленьська Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долина О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Пироженок Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. – К., 2012. – 26 с.
- Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богущ. Друге видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
- Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років / А.М. Богущ. – К.: ВД «Слово», 2004. – 376 с.
- Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2005. – 128 с.
- Крутій К.Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект, здібності / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «Ліпс» ЛТД, 1999. – 200 с.
- Стрелкова Л.П. Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників [Електронний ресурс] / Л.П. Стрелкова. – 2010. – Режим доступу // [http:// www.slovopedia.com/](http://www.slovopedia.com/)

#### ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АППЛИКАЦИИ СОЛОМКОЙ

*Папковская Елена Леонидовна, преподаватель*

*Рублевская Е.А., кандидат педагогических наук, доцент*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*

Одной из целей обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста является развитие их творческих способностей. Проблема развития художественного творчества детей дошкольного возраста рассматривается в трудах многих педагогов и психологов. Разным аспектам этой проблемы уделили внимание Л.С. Выготский., Э.К. Гульянц., Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова., Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Н. П.Саккулина, Е.А. Флерина, и другие. Однако такой аспект проблемы как развитие художественного творчества дошкольников в

процессе обучения аппликации соломкой разработан на современном этапе еще не на достаточном уровне. В учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь работа по ознакомлению с произведениями из соломки ведется с целью приобщения дошкольников к народному творчеству, обычаям и традициям, к культурному наследию белорусского народа. В своей работе мы предположили, что использование такого традиционного природного материала для Беларуси, как соломка, может быть эффективным для развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста только при условии специально разработанной методики.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента нами была изучена практика работы учреждения дошкольного образования: выявлены условия, созданные в детском саду, изучена документация воспитателя, проанализирована работа кружка по декоративно-прикладному искусству, проведена диагностика детей старшего дошкольного возраста. Анализ полученных данных показал, что в учреждениях дошкольного образования создаются белорусские уголки, в которых имеются сувениры из соломки, в основном это плетёные соломенные куклы и вазы, которые используются в качестве украшений групповых комнат и наглядных пособий при знакомстве детей с белорусским народным творчеством. Изучение перспективного плана работы старшей группы показало, что один раз в неделю проводятся занятия по ознакомлению с родным краем. Тематика некоторых занятий была связана с ознакомлением детей с соломкой как натуральным природным материалом для декоративных работ, её свойствами, сувенирами из соломки и предметами быта из соломки с целью ознакомления детей с народным творчеством белорусов. Однако занятия с детьми по аппликации соломкой не планировались.

На данном этапе нами была разработана диагностика, направленная на выявление степени осведомленности детей о соломке и её свойствах; уровня сформированности навыков работы с соломкой: умение строить эскиз, правильно наклеивать соломку, подбирать направление волокон, делать стыки в местах доклеивания соломенной ленты и т.д.; уровня развития творческих способностей. Анализ результатов диагностики показал, что у детей имеются представления о том, что можно сделать из соломки. Они могут определить, из какого материала сделана данная конкретная работа. Однако уровень практических умений и навыков работы с данным материалом был у детей на очень низком уровне.

На основе полученных данных нами была разработана методика по развитию художественного творчества у воспитанников старшей группы в процессе обучения аппликации соломкой. Методика включала в себя:

- ознакомительный этап. С детьми проводились наблюдения предметов и явлений природы и окружающей действительности; чтение художественной литературы, беседы о прочитанном, передача в изобразительной деятельности прочитанного и увиденного; рассматривание репродукций, произведений декоративно-прикладного искусства; прослушивание музыкальных произведений и рисование, аппликация под их сопровождение; анализ работ; игровые приёмы;

- обучающий этап. С детьми проводились занятия по обучению аппликации соломкой. Работа проводилась как на занятиях, так и в процессе нерегламентированной деятельности. Дети осваивали технику работы с соломкой.

- развивающий этап. Воспитанникам предлагались творческие задания. Наиболее интересным и эффективным видом работы явились игровые приёмы и приёмы обыгрывания изображения. Развитию воображения способствовали описания различных предметов и явлений, составления собственных рассказов, придумывания окончания сказкам, составление изображения из различных деталей, фигур. Заданиями на развитие творческих способностей в процессе работы с соломкой были следующие: «Ласковое солнышко», где детям надо было придумать необычные лучики, «Чудо-цветок», «Дорожка для колобка», «Коврик для куклы» и т.д., Эти задания предполагали создание самими детьми задуманных образов. Помочь придумать свой образ помогали игровые упражнения, музыкальное сопровождение, чтение художественных произведений и т.д.

После проделанной работы, на контрольном этапе педагогического эксперимента для выявления уровня развития творческих способностей в процессе аппликации соломкой детей старшего дошкольного возраста была проведена диагностика. Результаты оказались следующими: низкий уровень составил 0%, ниже среднего – 11%, средний – 55%, выше среднего – 34% детей. Проанализировав полученные данные, можно сказать, что у детей экспериментальной группы уровень творчества в процессе аппликации соломкой значительно повысился. А значит, дети стали владеть приёмами аппликации, их воображение стало более богатым, а главное появилось стремление к обогащению своих знаний, к получению новых впечатлений.

Таким образом, мы видим, что развитие художественного творчества дошкольников находится в прямой зависимости от целенаправленного руководства детской деятельностью со стороны педагога.

#### *Список использованной литературы*

1. Брацкая, Т. Б. Азнаямленне дзяцей з беларускім народным дэкаратыўна-прыкладным мастацтвам / Т. Б. Брацкая // Народная асвета. – 1989. – № 4. – С. 35–39.
2. Гаруновіч, Л. Б. Першыя крокі ў свет прыгожага / Л. Б. Гаруновіч. – Мінск : Зорны верасень, 2005. – 77 с.
3. Гомолко, Н. Рукам работа – сердцу радость / Н. Гомолко // Пралеска. – 2008. – № 5. – С. 27–32.

### **ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННІВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ**

*Парфенюк Ірина Юрївна, здобувач вищої освіти  
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із програмних завдань роботи з художньою літературою передбачено формування в дітей оцінно-етичних суджень щодо поведінки і вчинків героїв художніх творів, своїх однолітків та власної поведінки.

Оцінно-етична компетенція як чинник художньо-мовленнєвої компетенції – це здатність дітей свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки. Передумовою ефективного формування оцінно-етичної компетенції є сприймання і розуміння дітьми змісту художнього твору [4].

Оцінно-етичні судження – це висловлювання, в яких на основі аналізу процесу і результату діяльності (змісту художніх творів) стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини (героя художнього твору) до морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; це характеристика певного ставлення особистості до поведінки (чи окремого вчинку) іншої людини (героя художнього твору); розкриття мотивів, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки [2,4].

У другій половині ХХ століття в дошкільній педагогіці було здійснено низку досліджень щодо формування в дітей дошкільного віку оцінних суджень (взаємо- і самооцінок) у різних видах діяльності: образотворчій (П.Доронова, Н.Какаулідзе, Т.Комарова, Л.Ткаченко, Н.Шибанова та ін.), руховій, на заняттях з фізичного виховання (Г.Лескова, О.Павлова, А.Сільвестру та ін.), трудовій (О.Анищенко, І.Домашенко та ін.).

Формування морально-етичних оцінок досліджувалося такими вченими, як О.Запорожець, Р.Ібрагімова, Н.Карпинська, Л.Пеньєвська, Л.Славина, Н.Циванюк та ін. Учені відзначають, що в дошкільному віці виникають перші етичні оцінки, на підставі яких діти вчаться диференціювати хороші й погані вчинки. Це переконливо довів О.Запорожець, який організував з дітьми старшого дошкільного віку драматичний театр. У процесі підготовки вистав діти знайомилися з художнім текстом-сценарієм, оцінювали поведінку і вчинки героїв, гру своїх однолітків. За словами науковця, «іноді навіть неживі предмети піддаються суворій оцінці, якщо дитина не знаходить потрібного живого персонажу, на якого можна було б покласти відповідальність за те, що трапилось» [3, с. 84].

Н.Циванюк вивчала розуміння казки дітьми 3-5 років та характер моральної оцінки, яку дають діти вчинкам казкових героїв, їхнє емоційне ставлення до казкових персонажів. Спостереження засвідчили, що навіть наймолодші (3 р. – 3 р. 6 міс.) діти дають здебільшого правильну оцінку героям казки. Водночас автор відзначає, що ця оцінка виникає в результаті переносу загального позитивного або негативного емоційного ставлення на конкретні вчинки, а не є результатом повного усвідомлення сюжету казки і вчинку героя [4].

Дослідження вчених (В.Давидов, Н.Карпинська, К.Ушинський, Є.Фльорина) показали, що в самому процесі слухання художнього твору думка дитини та її почуття виступають нероздільно, оскільки у ставленні дитини до того чи іншого героя вже наявний оцінний момент, а оцінка є результатом аналізу й синтезу.

Дослідження Н. Карпинської щодо виявлення розвитку процесу усвідомлення дітьми моралі казок свідчать про різні ступені глибини та усвідомлення мотивувань учинків персонажів казок дітьми. Діти найчастіше мотивують своє позитивне ставлення до персонажів твору їхніми привабливими зовнішніми ознаками і це виявляється в оцінках дітей [6, с. 79-90].

В освітній лінії «Особистість дитини» Базового компонента дошкільної освіти виокремлено підрозділ «Самосвідомість», в якому чітко визначено досягнення дитини-випускника дошкільного закладу, а саме: «Висловлює елементарні судження про свої досягнення, якості, вчинки. Прагне до високої самооцінки, переживає свою відповідність – невідповідність до певного еталону. Вміє порівнювати себе (якості, досягнення, вчинки) з іншими. Усвідомлює зв'язок своєї самооцінки з реальними досягненнями та оцінками авторитетних дорослих» [1, С.118].

Як засвідчив аналіз наукових досліджень з означеної проблеми, оцінка й оцінні судження є важливим показником як морально-етичного, так і мовленнєвого розвитку дошкільника.

Для формування оцінно-етичних суджень у дітей було визначено критерії та показники сформованості оцінно-етичних суджень: когнітивний критерій з показниками: обізнаність дітей з художніми творами морально-етичної спрямованості; розуміння дітьми сутності морально-етичних категорій; розуміння дітьми моралі і відтворення змісту художніх творів морально-етичної спрямованості; ціннісно-етичний критерій з показниками: уміння співчувати і співпереживати героям художніх творів; уміння виокремлювати позитивне і негативне в поведінці героїв художніх творів і в своїй власній поведінці; уміння співвідносити поведінку героїв з поведінкою однолітків; мовленнєво-оцінний критерій з показниками: кількісна і якісна характеристика словника морально-етичної спрямованості в дітей; знання дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної спрямованості[3].

До кожного з виокремлених критеріїв і показників були розроблені завдання для з'ясування вихідного рівня сформованості оцінно-етичних суджень у дітей у художньо-мовленнєвій діяльності.

Результати аналізу експериментальних даних на констатувальному етапі дослідження засвідчили значно нижчі результати щодо обізнаності дітей з художніми творами морально-етичної спрямованості, прислів'ями і приказками, ніж цього вимагають орієнтовні показники програмного розділу «Художньо-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі». Невтішним виявився й стан словникового запасу дітей щодо лексики морально-етичної спрямованості, що негативно відбилось як на змісті, так і на лексичній характеристиці оцінно-етичних суджень дітей. Жодна дитина не досягла високого рівня сформованості оцінно-етичних суджень. Більшість дітей перебували на середньому і низькому рівнях сформованості оцінно-етичних суджень.

З метою формування оцінно-етичних суджень у дітей в художньо-мовленнєвій діяльності було розроблено експериментальну методика, яка обіймала три етапи: когнітивно-інформаційний, репродуктивно-оцінний і оцінно-творчий.

На підготовчому етапі експерименту було виокремлено морально-етичні теми («Чесність і правдивість», «Ввічливість і чемність», «Доброта і щедрість», «Скромність», «Дружба і товаришування»), до кожної з них дібрано художні твори, прислів'я і приказки; розроблено тематичні словники.

Когнітивно-інформаційний етап дослідження мав на меті збагачення, розширення й уточнення знань дітей щодо морально-етичних норм у суспільстві засобами художньої літератури; збагачення та активізація словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості. Змістовий аспект роботи: заняття з художньої літератури; читання художніх творів морально-етичної спрямованості; бесіди морально-етичного змісту; розглядання

ілюстрацій; мовленнєві вправи за змістом художніх творів; уведення нових слів (збагачення словника) морально-етичного змісту в межах кожної теми за тематичним словником.

Метою репродуктивно-оцінного етапу було занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність під керівництвом експериментатора, активізація набутої оцінно-етичної лексики. Змістовий аспект роботи: заняття з художньої літератури, розвитку мовлення та інших розділів програми. Проводились етичні бесіди, літературні вікторини оцінного характеру, ігри-драматизації, ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів та розв'язання моральних задач.

Оцінно-творчий етап передбачав подальшу активізацію оцінно-творчої діяльності дошкільників на різних заняттях та в різних видах діяльності. Змістовий аспект роботи: заняття з художньої літератури, розвитку мовлення, театрално-ігрова діяльність. Широко використовувались мовленнєві вправи, життєві морально-етичні ситуації, складання творчих розповідей морально-етичної спрямованості.

У ході експерименту були реалізовані провідні принципи ознайомлення дітей з художніми творами, а саме: принцип тематичного добору художніх творів, принцип взаємозв'язку пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань, принцип емоційно-виразного читання художнього твору, принцип включення дітей в активну пізнавальну оцінно-етичну діяльність за змістом художнього твору, принцип оцінювального ставлення дітей до поведінки і вчинків однолітків.

Педагогічними умовами ефективного формування оцінно-етичних суджень старших дошкільників засобами художньої літератури виступили: спрямованість змісту художніх творів на формування у дітей оцінно-етичних суджень (наявність морально-етичного потенціалу художнього твору); тематичне і наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності; розуміння й усвідомлення дітьми сутності авторської моральної позиції художнього твору; забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої і театрално-ігрової діяльності у відтворенні і закріпленні дітьми змісту художнього твору; застосування набутого оцінно-етичного досвіду в повсякденному спілкуванні з однолітками і дорослими.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості оцінно-етичних суджень у дітей експериментальної і контрольної груп засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом навчання у дітей експериментальної групи. У процесі дослідження помічено, що темпи формування оцінно-етичних суджень залежать від розуміння й усвідомлення дітьми сутності відповідної морально-етичної категорії (позитивної чи негативної зафарбованості). Крім цього, виявлено залежність формування оцінно-етичних суджень від виду діяльності. Навчальні заняття з художньої літератури і розвитку мовлення підвищують темпи формування оцінно-етичних суджень у дітей. Занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті впливає на темпи збагачення словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості. Активне вживання дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної спрямованості обумовлюється позитивними стимулами з боку вихователя.

Отже, визначені педагогічні умови й експериментальна методика формування оцінно-етичних суджень у старших дошкільників засобами художньої літератури виявилися ефективними.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельникова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С.1 – 19.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А.Богуш, Н.Гавриш. – вид. 2-ге, перер. та доповн. – К: Видавний Дім «Слово», 2014. – 304 с.
3. Богуш А.М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку/ А.М. Богуш, О.С. Монке. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.
4. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В.Яременко, О.Сліпущко. – Київ: Акомід, 1999. – 852 с.

### **ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

*Пасічник Ю. В., здобувач вищої освіти,  
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Дітям властиве прагнення до спілкування, звичайно, вони шукають шлях до особистісного контакту з ровесниками і дорослими. Для успішної взаємодії із соціумом їм необхідно бути комунікабельними, доброзичливими, відкритими, привітними. У дошкільному віці дитина опановує насамперед діалогічною мовою, яка має свої особливості і яка являє собою особливо яскравий прояв комунікативної функції мови.

Визначення умінь діалогічного мовлення є однією з найважливіших складників становлення зв'язного мовлення дошкільників. Психолого-педагогічні дослідження проблеми формування навичок і умінь діалогу людини, починаючи з дошкільного віку, набувають величезного значення в сучасному суспільстві. У той же час недостатня розробленість ролі художнього слова у розвитку мовлення дошкільника, а також неповноцінний, епізодичний характер роботи над діалогом у практиці закладів дошкільної освіти, що зводиться до репродуктивного відтворення дітьми діалогів, не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання [3, с.74].



Проблемі використання художніх творів у розвитку діалогу дошкільника приділено велику увагу в дослідженнях А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Л. І. Данильченко, Н. І. Луцан.

**Мета** нашої статті – проаналізувати місце художніх творів у сприянні розвитку діалогу дитини середнього дошкільного віку і на основі цього виокремити завдання, які дозволять у повній мірі сприяти розвитку зазначених якостей діалогу у мовленні дошкільника.

Діалог дитини середнього дошкільного віку є не просто освоєнням композиційної форми мовлення, а й важливою складовою соціального мовлення, особистісного становлення дитини [2, с. 118]. Діалогічне спілкування потребує від дитини не лише орієнтації на зміст повідомлення, на власні інтереси, а й урахування позиції партнера. Воно є важливою складовою спільної діяльності: конструювання, малювання, колективних ігор тощо. Під час діалогічного мовлення дитина цього віку вміє запитати, заперечити, обґрунтувати думку, подякувати, вибачитися, розповісти про себе. Для дитини цього віку характерним є сформоване прагнення до мовленнєвого самовираження.

Діалогічні вміння дошкільників варто розуміти як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи ustalені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно й інтонаційно оформлювати мовлення.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає одним із пріоритетних завдань мовленнєвого розвитку дітей формування діалогічної компетенції:

- ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань;
- дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування [1, с. 23].

Діалогічні вміння ми розглядаємо в декількох аспектах, а саме: як *фонетичні* (сприяють кращому розумінню одне одного під час діалогу, оскільки передбачають два взаємопов'язаних процеси: розвиток фонематичного слуху й артикуляцію звуків), *граматичні* (відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії), *лексичні* (багатства лексичного запасу, вміння підібрати влучне слово), *комунікативні* (передбачають вміння встановити контакт, розпочати та підтримувати розмову, уважно слухати і правильно розуміти думку, виражену співрозмовником; формулювати власне судження, правильно виражати його засобом мови; змінювати слідом за думками співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати певний емоційний тон; слухати своє мовлення, вносити необхідні зміни) вміння.

Численні дослідження Н. В. Луцан доводять, що на п'ятому році життя дитина вчиться послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, наводити аргументи [4, с. 48].

Розробка методики формування діалогічних умінь дітей середнього дошкільного віку засобами художніх творів включала два послідовних напрями:

1) репродуктивний (мета якого стало оволодіння дітьми цілісним і диференційованим способом сприймання діалогічного мовлення; стимулювання ініційованого активного діалогічного мовлення, спонукання до мовленнєвого коментарю дій, підтримання вживання мовленнєвих стереотипів та кліше, накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь);

2) творчий (пріоритетна мета – навчити дошкільників вести діалог, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях спілкування, активізувати діалогічне спілкування в художньо-мовленнєвій діяльності із вживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів).

Діти 5-6 років активно вступають у розмову, можуть брати участь у колективній розмові, переказують казки й короткі розповіді, самостійно розповідають про іграшки, друзів а також про свої захоплення [3, с. 165].

Роботу над формуванням діалогічних умінь у дитини середнього дошкільного віку варто починати з створення мовленнєвого середовища, яке стимулює діалогічну взаємодію, зокрема:

- сприймання літературних творів різних жанрів – оповідання, казки;
- читання діалогічних текстів, бесіди за змістом художнього твору;
- аналіз змісту та художньої форми творів.

Під час навчальної діяльності слід ставити я цілі навчити дітей розуміти комунікативну ситуацію, створену дорослим, виявляти увагу до діалогічного мовлення дорослого; розуміти діалоги та діяти за вказівками вихователя; сприймати художні твори різних жанрів – оповідання, казки.

Діалогічні навички дітей розвиваються за допомогою зразка у вигляді діалогічного тексту, що є найкращим зразком для навчання репродуктивного ведення діалогу, вживання різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів.

На мовленнєвих заняттях дітей потрібно навчати сприймати художні твори різних жанрів, звертати увагу на вживання в них різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів. Для більшої наочності вихованцям пропонується виконати вправи «Кольорові твори», «Чарівні слова», «Упізнай казку».

Діалогічні навички дитини п'ятого року життя розвивають на основі зразка, поданого у вигляді діалогічного тексту, що був найкращим зразком для навчання ведення діалогу, збагачення мовленнєвих еталонів. У процесі цієї роботи вживали такі види діалогів: діалог-бесіду, діалог-інсценівку, бесіду дітей між собою і з педагогом, казкові діалоги («Рукавичка», «Колосок», «Три брати»).

На першому етапі формують у дошкільників здатність розуміти зміст художнього твору, емоційно на нього реагувати, виражати своє ставлення до подій та героїв, а також оцінювати значення виразних засобів для розкриття художнього образу. Для того, щоб підвести дітей до розуміння логіки композиції художнього твору, звертають увагу на її сюжетну побудову. У подальшій бесіді увага дошкільників акцентується на зображувально-виразних засобах, що використовувались у тексті та особливостях інтонації, що дозволяють адекватно розкрити зміст твору.

З метою розвитку вміння дітей аналізувати зміст і художню форму літературних творів, дошкільники залучалися до мовленнєвих ігор та вправ: «Поясни», «Розташуй правильно», «Порівняй», читали і розповідали літературні твори, проводили бесіди за їх змістом. Наведемо приклади.

*1. Комунікативна вправа «Поясни».*

Мета: закріпити знання дітьми літературних творів різних жанрів; розвивати вміння стежити за послідовністю розгортання подій у них.

*2. Комунікативна вправа «Розташуй правильно».*

Мета: учити дітей пригадувати послідовність розгортання подій у творах, головних персонажів твору, діалоги героїв.

*3. Гра «Пригадай і порівняй».*

Мета: навчити дітей порівнювати характеристики казкових героїв у різних творах.

На цьому етапі діти залучалися до ігор за сюжетами художніх творів парами з дотриманням таких правил: слухати партнера; не повторювати вже висловлене; доповнювати партнера; задавати запитання. Для розвитку діалогічних умінь та активізації дітей використовували віртуальні діалоги з героями художніх творів, звертаючись до матеріалів казок «Івасик Телесик», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат».

Складанню казок передувало вправлення дітей у відтворенні діалогів. З цією метою використовували такі завдання: «Збери діалог», «Озвучування епізодів».

**Викликали інтерес у дошкільників** творчі завдання, проведення віртуального діалогу з героями художніх творів. Так, такі дії призводили появу в дитячих комунікативних актах різноманітних мовленнєвих конструкцій у різних типах і стилях мовлення: моделювання казок і озвучування моделей; знаходження помилок («Колобок з'їв Лисичку», «Ріпку витяг заєць»); «Розумні хвилинки» («У лісі Червона Шапочка зустріла...», «Козу-дерезу вигнав...»); «Розгубилися слова» (посадив, вироста, тягнув); «Відгадай казку за словами» (дід, баба, звірі, бичок); вікторина («Від баби втік...», «А мишенят і кликати не треба...»); «Проспівай пісеньку» (Кози-дерези, Колобочка, кози, козенят, матері Івасика-Телесика, півника); «До якої казки підходить ця приказка» («Друзі пізнаються в біді», «Вовк лисиці не рідня, а повадка одна», «У страху очі великі», «Подивись у воду на свою вроду»).

Позитивні результати роботи стимулювали перехід до комунікативно-діяльнісного етапу, на якому дітей навчали вести діалог, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях спілкування під час залучення до комунікативних вправ, типу «Давай поспілкуємося», «Казка для тебе», «Несподівана зустріч». Прикінцевим умінням, набутим на другому етапі було урізноманітнення жанрів, якими опанували діти.

Твори художньої літератури суттєво впливають на формування діалогічного мовлення дитини середнього дошкільного віку, при цьому важливим є врахування як індивідуальних вікових особливостей дітей дошкільного віку, так і доцільності добору певних методичних прийомів, впливу того чи іншого жанру літератури на структурно-комунікативну організацію діалогу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики формування діалогічних умінь дошкільників під час залучення їх до ситуацій спілкування у процесі театралізованої діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бельська Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Льченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-Матер, 2004. – 217 с.
3. Данильченко І. Художнє слово як засіб навчання дітей дошкільного віку діалогічного мовлення / І. Данильченко // Актуальні проблеми лінгводидактики. – 2015. – № 1. – С. 71-82.
4. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – О.: ПНЦ АПН України: СВД М. П. Черкасов, 2005. – 320 с.

#### **КІМНАТНІ РОСЛИНИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В 6 КЛАСІ**

*Пастушок А. В., здобувач вищої освіти, магістрантка*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Удосконалення навчально-виховної роботи з біології у школі, підвищення ефективності навчання неможливе без навчального обладнання та засобів навчання. Усі навчально-наочні посібники з біології поділяються на дві великі групи: натуральні та зображальні. До натуральних навчально-наочних посібників належать живі об'єкти (рослини і тварини, взяті безпосередньо з природи або заздалегідь вирощені в кутку живої природи: кімнатні рослини, рослини і тварини акваріума, тераріума) та неживі об'єкти (гербарний матеріал, колекції рослин і тварин, вологі й сухі препарати, опудала та скелети). До зображальних (образотворчих) навчально-наочних посібників належать різноманітні таблиці, навчальні картини, схеми, фотознімки, моделі, муляжі, діапозитиви (діафільми), кінофільми [2].

Засоби навчання біології досліджували С. Генкал, З. Савченко, О. Комарова, Д. Трайтак та ін.

Застосування кімнатних рослин у навчанні біології розглянуто в публікаціях М. Барни, Л. Барни, Т. Логвіної-Бик, Л. Міроньця, О. Семенів, Г. Яцук. Проте проблема використання кімнатних рослин як засобу навчання біології в 6 класі у дослідженнях українських учених розкрита недостатньо.

**Мета дослідження:** з'ясувати значення кімнатних рослин у навчанні біології в 6 класі.

Вагомого значення у навчанні біології набуває куток живої природи, в якому учні систематично проводять спостереження і доглядають живі організми, закладають досліди, здійснюють експерименти. Наявність у школі куточка живої природи дає змогу, не обмежуючи короточасними спостереженнями, використовувати в навчальній роботі завдання тривалого характеру. Ці спостереження цінні як у відношенні отриманих при цьому знань, так і у відношенні розвитку та зміцнення умінь і навичок самостійної роботи. Таким чином, основне завдання куточка – служити лабораторією для проведення тривалих спостережень і дослідів з живими об'єктами.

Вивчення на уроках живих рослин дає великий ефект у сприйманні учнями навчального матеріалу, тому їх вважають незамінними наочними посібниками. Весною та восени багатьох представників рослинного світу можна взяти для занять з природи і використати як демонстраційний чи роздавальний матеріал. Узимку прекрасними посібниками можуть стати кімнатні рослини.

На прикладі живих об'єктів учитель може показати різноманітність рослинного світу, мінливість і пристосованість його до умов середовища, модифікаційну мінливість, розмноження тощо.

Попри те, що кімнатні рослини відіграють важливе значення в озелененні школи та вихованні естетичних смаків учнів, обов'язковим є їх використання як засобу навчання школярів. Як зазначають науковці, створення у школах колекцій кімнатних рослин, які можна використати у навчально-виховному процесі з біології – ідея не нова, проте дуже актуальна, особливо в сучасних умовах дефіциту навчальних посібників [1].

Розміщуючи рослини в кутку живої природи, треба в першу чергу згрупувати їх на основі біологічних особливостей: світлолюбні, теплолюбні, рослини посухостійкі, вологолюбні тощо [1; 5].

На кожного мешканця кутка живої природи заводиться щоденник спостережень, у який записують усі види виконаної роботи та всі спостереження. Щоденний догляд за рослинами в куточку проводиться учнями, які спостерігають за ними. Крім того, потрібно призначати для стеження за загальним порядком і чистотою в куточку живої природи і догляду за тваринами і рослинами, що не перебувають під безпосереднім спостереженням учнів.

За допомогою кімнатних рослин учитель може розповісти систематику рослин, показати школярам типових представників різних родин і родів. Педагог ознайомлює з екологічними групами рослин (ксерофіти, мезофіти, гідрофіти) та умовами до їх вирощування (світло, ґрунт, вологість).

Кімнатні рослини дають змогу показати зовнішню будову листка, форми листкової пластинки, під мікроскопом вивчити внутрішню будову листка. Учні можуть поспостерігати за будовою квітки і побачити пристосування її до запилення.

Кімнатні рослини можуть бути об'єктами дослідів, які проводяться як на уроках біології, так і в позаурочний час. Наприклад, можна досліджувати різні види вегетативного розмноження рослин, утворення живців пеларгонії та традесканції, виявлення гутації у рослин, випаровування води листками пеларгонії, визначення потреби рослин в азотних добривах, спостереження рухів рослин та ін.

**Висновки.** Кімнатні рослини є повноцінним та обов'язковим засобом навчання біології в 6 класі. На уроках біології кімнатні рослини використовують для показу учням будови різних органів рослин, для проведення дослідів, для вивчення систематичного положення рослин тощо.

Перспективами подальших досліджень може бути опис дослідів з кімнатними рослинами, рекомендованими у навчанні біології в 6 класі.

#### Список використаних джерел

5. Барна М. М., Барна Л. С., Семенів О. О., Яцук Г. Ф. Кімнатні рослини у навчально-виховному процесі з біології: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 160 с.
6. Грицай Н. Б. Методика навчання біології: навчальний посібник. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 276 с.
7. Конюшко В. С., Павлюченко С. Е., Чубаро С. В. Методика обучения биологии. Минск: Книжный дом, 2004. 255 с.
8. Міроньць Л. П. Кімнатні рослини куточка живої природи. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 40 с.
9. Мороз І. В., Грицай Н. Б. Позакласна робота з біології: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 272 с.
10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 64 с.

#### ПРИРОДА ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*Петрик Мирослава Аліківна здобувач освіти V курсу педагогічного факультету  
Гринькова Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розумове виховання є одним із основних складових для формування і розвитку нового інтелектуального суспільства, яке здатне ідентифікувати себе як справжніх громадян своєї держави, тим самим зберігши свої національні звичаї та традиції, а також бути пристосованим до життя та професійної діяльності у сучасних глобалізаційних та швидко змінюваних умовах світу. Даний аспект врахований у новій концепції «Нова українська школа», де вказано, що метою освіти є гармонійний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [2]. Таким чином, розумове виховання є одним з пріоритетних та перспективних напрямів у модернізації та реформуванні змісту національної освіти України.

У концепції «Нова українська школа» вказано дев'ять ключових компонентів нової школи, які акцентують увагу на саморозвитку дитини та на важливості виховання особистості різними засобами.

В. О. Сухомлинський приділяв велику увагу розумовому вихованню учнів молодшого шкільного віку, що відображено у його працях «Виховання особистості в школі», «Павлівська середня школа» та у статтях «Гармонія трьох начал», «Розумова праця в процесі навчання», «Вчити вчитися» та в багатьох інших. У цих працях він визначив основні засоби та джерела розумового виховання, які до нашого часу не втратили своє актуальності. Зокрема до засобів великий педагог відносив: казку, працю, гру, природу та підручники.

До природи як до ефективного засобу розумового виховання звертається і нова концепція освіти, яка ґрунтується на провідних ідеях теоретичного та практичного доробку Василя Сухомлинського. В компонентах нової школи таких як «Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітан, батьків» та «Наскрізнний процес виховання, який формує цінності» вказується, що одним з основних педагогічних засобів повинна виступати природа [2].

Досвід використанн яприроди як засобу розумового виховання теоретично обґрунтований та успішно практично впроваджений у Павлівській школі під керівництвом В. О. Сухомлинського, який вважав її одним з найгловніших засобів, оскільки краса природи загострює сприймання і пробуджує мислення дітей [5, с. 238]. Великого значення надавав Василь Сухомлинський природі як виховному засобу: «Я прагнув до того, щоб перед тим, як відкрити першу книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи», – наголошував педагог.

Вчений акцентує увагу на тому, що дуже важливо, щоб засвоєння перших наукових істин відбувалося не за підручником, який часто гасить чуттєві враження, засушує яву і фантазію, притупля ємоції, не завжди запалює іскорку мислення, а з джерел природи, що найвірніше сприяє розвитку особистості [3].

Слід згадати і відому на весь світ «Школа радості під блакитним небом». В. О. Сухомлинський довів на практиці, що природа це, насамперед, засіб виховання у дитини гуманності, моральності, сердечності, чуйності. Лише таким ставленням до природи можна виховати в дитині світлі, добрі почуття, виховати таке ставлення до природи, що перетворює знання морально-етичних норм і правил на внутрішнє надбання людини [4].

В одній із найвідоміших праць, яка має цінне педагогічне значення і сьогодні «Серце віддаю дітям» великий педагог описав систему своєрідних «уроків мислення» серед природи, що проводились у Павлівській середній школі. У даній праці була описана методика проведення занять на природі, зокрема всі завдання мали ґрунтуватися на основі спостережень у природі, які потребували активного критичного мислення. В. О. Сухомлинський вважав, що завдяки такій системі уроків діти «замислюються над причинами явищ, починають розуміти загальний зв'язок у природі, вчать аналізувати і синтезувати, роблять припущення і перевіряють їх на практиці» [5, с. 253].

«Уроки мислення» можна умовно поділити на дві групи: уроки логічного спрямування та уроки художнього типу. На уроках логічного спрямування завдання, які використовувалися мали бути спрямовані на формування системи наукових знань про закономірності розвитку природи і розвиток пізнавальних здібностей дітей («Живе і неживе», «Неживе пов'язане з живим» «Все в природі змінюється», «Сонце – джерело життя»). Уроки художнього типу були спрямовані на розвиток естетичних відчуттів, емоційної пам'яті, образного мовлення, бережливого ставлення до природи («Перший зимовий ранок», «Світ квітів серед зими», «Сонце після літнього дощу», «Веселка над річкою», «Дванадцять відтінків вбрання осіннього лісу – як їх назвати»). Педагог наголошував, що не природа сама по собі, а виникаючи у процесі спостережень питання, розкриття причинно-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей є джерелом розвитку мислення, яви і мови дітей: «Я намагався до того, щоб здивування перед тайнами природи, переживання радості пізнання служили як би поштовхом, який пробуджує і активізує дітей» [2, с. 128].

В.О. Сухомлинський підкреслював, що розумове виховання розпочинається там, де є теоретичне мислення, і «...чим більше абстрактних істин, узагальнень треба засвоїти на уроці, чим напруженіша ця розумова праця, тим яскравіше повинні закарбуватися в його свідомості образи і картини навколишнього світу» [2, с. 129-130]. Уроки мислення серед природи він вважав ефективним засобом розвитку мовлення дітей. Під час мандрівок у природу діти вчать описувати звуки і барви навколишнього світу, за допомогою слова передавати свої почуття і переживання.

Великий педагог підкреслював, що ізоляція дитини від природи, обмеження розвитку мови тільки слуховим сприйманням веде до перетому організму дитини. В. О. Сухомлинський працюючи довгий час з дітьми, був глибоко переконаний, що перші наукові знання діти повинні пізнавати з явищ природи. Поруч з тим педагог застерігав, що «природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки» [2, с. 129].

У книзі «Серце віддаю дітям» зазначено, що процес пізнання починається із живого споглядання, із чуттєвого сприйняття, із чуттєвого пізнання. Це є суттєва, необхідна передумова до розвитку абстрактного мислення. На основі живих і образних уявлень, які виникають у процесі спостережень за природою, учні встановлюють причини, наслідки явищ, порівнюють ознаки і якості, намагаються відповісти на питання. Так, вивчаючи тему «Живе і неживе», вони шляхом безпосередніх спостережень, сумісними зусиллями за допомогою вчителя встановлюють ознаки живого і його відмінність від неживого. У них народжується безліч питань. Поступово, розкриваючи одну за іншою сторінки «Книги природи», діти вчать користуватися такими поняттями, як «подібність» і «відмінність», «причина» і «наслідок» і т.д. А це означає, що іде процес розвитку абстрактного мислення, теоретичного пізнання складних явищ природи, пізнання світу. Розвивається спостереження, росте жадоба знань, а разом з нею бажання трудитися. «Світ, що оточує дитину, – це передусім світ природи і безмежним багатством явищ з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму», – писав великий педагог [4, с. 76].

В. О. Сухомлинський ставить перед вчителем завдання: відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто [3, с. 149]. Таким чином природа стає для учня наочним мірилом цінностей, джерелом багатств та основою для формування та становлення гармонійно розвиненої особистості, в тому числі і справжнього громадянина своє

Батьківщини. Слід зазначити, що дане твердження не втратило своєї актуальності, адже концепція освіти «Нова українська школа» передбачає формування особистості, якій притаманна цивілізована взаємодія з природою, що на даному етапі розвитку суспільства є не просто рекомендацією, а є необхідністю.

Видатний педагог стверджує, що розумове виховання починає активно формуватися та розвиватися тоді, коли їх повести у ліс, на луг, в поле, і там ставити дітям тисячу запитань «чому?», «як?», там чекати відповіді і намагатися отримати її. Мислення учня розвивається тоді, коли в нього з'являється потреба відповісти на питання, і викликати її – найважча справа і найбільш вірний показник педагогічної майстерності. Емоційна радість, спільне переживання краси, прагнення зрозуміти дають бажання пробудження думки. В. О. Сухомлинський зазначає, що діти повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості і цьому мають сприяти уроки на природі, де дітям можна задавати тисячі запитань, які активізують їхню увагу та мислення, будуть сприяти бажанню зрозуміти природні явища.

Дитина серед природи має мати можливість послухати, подивитися, відчувати, адже потрібно, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і, насамперед, серед природи. Великий педагог наголошував і на тому, що не можна нагромаджувати безліч фактів, давати дітям масу вражень – сприймання притупляється, і дитину вже нічим не зацікавиш [2, с. 141-142].

Природа і сьогодні виступає ефективним та продуктивним засобом розумового виховання учнів молодшого шкільного віку. Її актуальність та значущість як одного із засобів педагогічного та виховного впливу доведена на практиці Павлівської школи та перевірена не одним поколінням учнів. Даній проблемі присвячено чимала кількість праць, проте значне місце у впровадженні природи як засобу розумового виховання посідає педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського. Його основні теоретичні обґрунтування та практичний досвід взято за основу при формуванні нової концепції освіти «Нова українська школа», де акцентується увага на необхідності розумового виховання учнів різними засобами, в тому числі і природою. Методичні рекомендації висловлені Василем Олександровичем щодо виховання у природі не втрачуть своєї значущості ще багато поколінь, адже природа це джерело вічної краси та безмежного педагогічного впливу.

#### Список використаних джерел

- Закон України «Про освіту» постанова Верховної Ради України від 05.10.2017 №2145-VIII
- Концепція «Нова українська школа»: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т.2: Формування переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителям. 670 с.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т.3: Серце відає дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т.4: Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. 640 с.

#### ДИДАКТИЧНІ ІГРИ З LEGO ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Петришина Наталія Василівна, здобувач вищої освіти*

*Козлюк О. І, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Виховання і навчання спрямовані на те, щоб нові покоління, засвоюючи основи наук, суспільно-історичний досвід, були підготовленими до самостійної життєдіяльності, цивілізованого ставлення до природи, культури інших людей, адаптації у світі, який динамічно змінюється. Ці вимоги особистість засвоює свідомо чи несвідомо, як необхідні умови життя і діяльності. Разом із знаннями, які формуються у дитини в процесі виховання, розвивають способи пізнавальної діяльності: вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

У роботах вітчизняних і зарубіжних вчених дошкільне дитинство визначається як період оптимальних для розумового розвитку і виховання. Так вважали педагоги, які створили перші системи дошкільного виховання, - Ф. Фребель, М. Монтессорі. У дослідженнях О. Усової, О. Запорожця, Л. Венгера, М. Поддякова виявлено, що можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку значно вище, ніж вважалося раніше. Дитина може не тільки пізнавати зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, як це передбачено в системах Ф. Фребеля, М. Монтессорі, але і здатна засвоювати уявлення про загальні зв'язки, що лежать в основі багатьох явищ природи, соціального життя, оволодівати способами аналізу і вирішення різноманітних завдань [4].

Проблеми розумового розвитку та виховання висвітлені у працях Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір, Ж. Піаже, Л. Проколенко, О. Проскури, О. Усової, К. Ушинського, О. Фунткової, К. Щербаквої та ін.

Роль ігор в організації освітнього процесу дошкільного закладу висвітлено у працях Л. Артемової, Т. Поніманської, Г. Тарасенко та ін. Значення і роль дидактичних ігор у розумовому розвитку дітей розкрито в дослідженнях Л. Венгера, Л. Виготського, О. Запорожця та ін.

З усіх різновидів ігор, нас найбільше цікавлять саме дидактичні ігри, які виконують 2 важливі функції: навчальну та розважальну. А коли ми говоримо про дидактичні ігри з конструкторами, стверджує Т. Дутова, то дитина не просто отримує інформацію, а опановує практичними знаннями, вчиться виділяти істотні ознаки, встановлювати залежності і зв'язки між деталями і предметами [3].

Вплив конструктивної діяльності на розумовий розвиток дітей дошкільного віку вивчав А. Лурія. Саме він дійшов висновку, що вправління в конструюванні впливає на розвиток дошкільника, радикально змінюючи характер пізнавальної діяльності [2].

З усього розмаїття конструкторів, які використовуються в закладах дошкільної освіти, хочемо зупинитись на використанні «Lego»-конструктора як сучасної педагогічної технології. Основна ідея цієї інноваційної педагогічної технології: працюючи з конструктором «Lego», діти вчаться граючи й навчаються в грі. «Lego», дитячий конструктор, яскравий, барвистий, поліфункціональний матеріал, що надає величезні можливості для пошукової й експериментально-дослідницької діяльності дошкільника; стимулює дитячу фантазію, уяву, сприяє формуванню моторних навичок, який уперше з'явився у 1932 році, однак своєї популярності набув у 50-х роках XX століття [1].

Сучасні тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного [5]. Зокрема, одним з ключових компонентів формули «Нової української школи» визначено новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації дитини в суспільстві. Використання Lego в закладах дошкільної освіти допомагає також забезпечити наступність двох перших ланок освіти, оскільки для першокласників з 1 вересня 2018 року запроваджено технологія навчання “Шість цеглинок” з використанням конструктора Lego. Також це сприятиме підготовці дітей до школи, а в початковій школі мати опору на досягнення попереднього етапу розвитку; створення сприятливих умов для формування і розвитку в дитини пізнавальних, психічних процесів, забезпечення реалізації можливостей дитини тощо.

Для вихователів закладу дошкільної освіти використання “Lego”- конструктора є чудовим засобом всебічного розвитку дошкільників, що забезпечує інтеграцію різних видів діяльності. Оскільки перед вихователем стоять завдання розумового розвитку дитини та підготовка їх до шкільного життя та навчання, саме дидактичні ігри сприятимуть досягненню цієї мети.

Для вивчення ефективності застосування дидактичних ігор з Lego як засобу розумового виховання старших дошкільників, був проведений педагогічний експеримент на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) м. Рівне. Експериментальною роботою були охоплені 4 вихователі та 26 дітей старшої групи, ми їх поділили на експериментальну (14 дітей) та контрольну (12 дітей) групи.

Метою констатувального етапу було виявлення рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку та вивчення досвіду роботи закладу дошкільної освіти з використання дидактичних ігор з Lego в освітньому процесі. На формуальному етапі дослідження була розроблена та впроваджена Програма розумового виховання старших дошкільників засобами дидактичних ігор з Lego. На контрольному етапі – проведено повторну діагностику рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку та зроблено висновки.

Для реалізації завдання щодо вивчення досвіду роботи закладу дошкільної освіти з використання дидактичних ігор з Lego в освітньому процесі, нами було використано комплекс методів і досліджень: спостереження за освітнім процесом, аналіз планів вихователів, індивідуальні бесіди та анкетування вихователів.

З метою виявлення рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку нами було використано методику вивчення розумового розвитку А. Біне-Т. Симона (варіант Л. Термена) та методику Е. Замбіцявічене.

За результатами аналізу теоретичних положень, ми виокремили такі критерії, які враховували при вивченні рівня розумового розвитку старших дошкільників: самостійність дитини у вирішенні завдань; усвідомленість розумових дій.

Також визначено показники: вміння вирішувати пізнавальне завдання без допомоги педагога; будувати власне міркування, добирати аргументи і доводити правильність свого рішення; правильно добирати і використовувати операції аналізу, синтезу, узагальнення; визначати суттєві ознаки предметів при зіставленні їх з відповідним поняттям.

Нами було виокремлено рівні розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку: низький, середній, високий. За результатами констатувального етапу в експериментальній групі до високого рівня розумового розвитку ми віднесли 14,3% дітей; до середнього 50,0% дітей; до низького – 35,7%. У контрольній групі дітей, визначили, що 16,7% дітей старшого дошкільного віку мають високий розумового розвитку, 50,0% – середній; і, відповідно, 33,3% дошкільників віднесли до низького рівня розумового розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що для розумового виховання за допомогою Lego – конструювання необхідне виконання таких педагогічних умов:

1. Створення умов для широкого, самостійного експериментування з новим матеріалом.
2. Надання дітям можливості вирішувати завдання, спрямовані на розвиток мислення, розумових операцій, уяви і на формування узагальнених способів конструювання.
3. Організація самостійного дитячого конструювання за задумом.

Так, з метою реалізації першої педагогічної умови – створення умов для широкого, самостійного експериментування з новим матеріалом – у групі нами було створене спеціальне розвивальне ігрове середовище у вигляді Lego зони, де було розміщено різноманітні конструктори відповідно до віку дітей.

Друга педагогічна умова реалізувалася завдяки проведенню серії занять з конструктором Lego (автор Н. Войченко), використанню ігор “Безмежний світ гри з LEGO” за методикою “Шість цеглинок” [6] та ігор з Lego від LEGO Foundation «Гра по-новому, навчання по-іншому» [7].

У процесі виконання третьої педагогічної умови “Організація самостійного дитячого конструювання за задумом” у груповій кімнаті організовані ігрові осередки: “Маленькі будівники”, “Майстерня маленьких працівників”, “Ми граємо”, де дітям надається можливість реалізувати потреби в конструктивній діяльності у відповідності зі своїми інтересами й задумами.

На контрольному етапі було проведено повторну діагностику рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку з використанням аналогічних методик, що використовувались на констатувальному етапі. За результатами контрольного етапу: у експериментальній групі до високого рівня розумового розвитку ми віднесли 28,6% дітей, що на 14,3 % більше, у порівнянні з констатувальним етапом; до середнього – 57,1% дошкільників, у той час як на констатувальному етапі було 50%; відповідно до низького – 14,3% (35,7% на констатувальному етапі). Як бачимо відбувся досить суттєвий приріст високого та середнього рівнів розумового розвитку. Аналізуючи

результати дітей контрольної групи, можна відзначити наявність також позитивної динаміки. Однак в діапазоні високого рівня розумового розвитку змін не відбулося – 16,7 % старших дошкільників мають високий рівень розумового розвитку, як і на констатувальному етапі. У діапазоні середнього рівня відбулися позитивні зміни – з 50,0% стало 58,3%, водночас знизився показник низького рівня – відповідно з 33,3% до 25,0% дошкільників. Динаміка контрольної групи не суттєва, очевидно це пов'язано з тим, що в цій групі не проводилась цілеспрямована робота з використання Lego як засобу розумового виховання.

Таким чином, отримані результати переконливо доводять ефективність використання конструктора Lego у процесі розумового виховання дітей старшого дошкільного віку. Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаємо у вивченні впливу дидактичних ігор з Lego на готовність дітей до навчання в школі.

#### Список використаних джерел

1. Безпала С. Інтеграція LEGO-конструювання в освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. №5. С. 20-26.
2. Біла І. М. Творча конструктологія в розумовій діяльності дошкільників (Початок). *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №11. С. 39-50.
3. Дудова Т. Дидактична гра – господиня навчального процесу: [Навчання дошкільнят]. *Дошкільне виховання*. 2004. №7. С. 24-25.
4. Кузьменко В. У. Передумови розвитку академічних здібностей дошкільників. *Дошкільна освіта*. 2011. №3. С. 23-30.
5. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник. К., 2018. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/tseglinok-kviten-2018-web.pdf>
7. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник / Упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf>

#### РОЛЬ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

*Пастух Катерина Олександрівна., здобувач вищої освіти*

*Шадюк Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської*  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли в нашій країні відбуваються широкомасштабні процеси соціально-економічних і політичних змін, коли максимально загострюються суспільні суперечності, зростає небезпека виникнення відхилень у поведінці дітей, досить актуальною проблемою для педагогів, психологів, фізіологів і лікарів є саме проблема готовності дитини до навчання в школі.

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці проблема готовності дітей до шкільного навчання досліджувалась у різних аспектах. Педагогами минулого було висунуто чимало цікавих ідей про те, що дітям потрібно давати не лише знання, але і розвивати їх активність, самостійність, привчати до розумової праці (Я. Коменський, Т. Мор, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Е. Роттердамський та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблялись багаточисельні проблеми, пов'язані з вирішенням питання формування готовності дітей до навчання в освітніх закладах. Серед них провідна роль відводиться визначенню шляхів забезпечення наступності у навчально-виховній роботі двох перших ланок освіти – дошкільної і початкової (З. Борисова, В. Сітаров, О. Усова та ін.); вивченню меж і потенційних можливостей дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності і емоційно-вольової регуляції своєї поведінки (Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. Мухіна та ін.); виявленню загальних психофізіологічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку (П. Блонський, Л. Виготський, Ю. Змановський, Г. Люблінська, С. Рубінштейн та ін.) [1, с.10].

У старшому дошкільному віці дуже важливо приділити увагу не лише формуванню спеціальних умінь – читати, рахувати й писати, – але й створенню умов для формування здатності емоційно реагувати на навколишній світ, міркувати, планувати власну діяльність, доводити роботу до кінця. На думку педагогів (Н. Горбатих, А. Давидчук, З. Ліштван, В. Нечаєва, Л. Парамонова та ін.) значний потенціал у цьому належить дидактичним, будівельно-конструкційним, сюжетно-рольовим іграм. Саме ці ігри надають величезні можливості для повноцінного розвитку дитини [2, с.72].

Грі належить провідна роль у формуванні психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, сприймання, уяви), що визначають рівень розумового розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Усова).

Гра є цілеспрямованою, свідомою діяльністю, через яку дитина проявляє активність, самостійність, ініціативність, будує стосунки з дітьми та дорослими (А. Валлон, Л. Белінова, Е. Петрова, К. Щербаківа, С. Новосолова).

Ігрова діяльність є головною в дошкільному віці. Л. Виготський відзначав, що в дошкільному віці гра і заняття, гра і праця утворюють два основні русла, у яких протікає діяльність дошкільників. Він вбачав у грі невичерпне джерело розвитку особистості, «зону найближчого розвитку» дитини. Власне використанню гри у підготовці дітей до школи присвячені роботи (О. Запорожця, Д. Ельконіна, Н. Крутлової) [3, с.34].

Так, у процесі ігор з конструктором, будівельним матеріалом дитина отримує не лише задоволення, але й формує здатність активно пізнавати світ, планувати і контролювати свою діяльність. Участь дошкільників у таких іграх сприяє їх самоствердженню, розвитку наполегливості, прагненню до успіху й різні мотиваційні якості. У таких

іграх удосконалюється мислення, включаючи дії з планування, прогнозування, зважування шансів на успіх, вибір альтернатив. А це, як відомо, – важливий чинник успішного навчання в школі.

У дидактичних іграх дошкільники застосовують набуті знання, використовуючи розумові операції порівняння, аналізу і синтезу, групування, класифікації, які сприяють формуванню критичного мислення. Також ці ігри впливають на розвиток сенсорних здібностей, тому що пізнання дитиною довкілля відбувається через процеси відчуття і сприймання. Їх використання в освітньому процесі сприяє розвитку психічних процесів (пам'ять, мислення, увага), які визначають психологічну готовність дитини до шкільного навчання.

Будучи захопливим заняттям для дитини, гра разом з тим є важливим засобом виховання і розвитку, у тому числі, є ефективним засобом формування готовності дитини до шкільного навчання [4, с.55].

Отже, за більш ніж вікову історію проблеми готовності до навчання в школі накопичений значний досвід теоретичних і практичних досліджень різних аспектів готовності дітей до школи, тим не менше ця проблематика все ще залишається актуальною і потребує пошуків оптимального вирішення. Також слід зазначити, що відкритим залишається питання про використання різноманітних засобів підготовки дітей до навчання в школі, зокрема – гри.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды/Л.И. Божович; [под ред. Д.И.Фельдштейна]. – М.: Воронеж: Ин-т практической психологии, 1999.– С. 10.
2. Горбатих В. Будівельно-конструкційні ігри – джерело всебічного розвитку дошкільників / В.Горбатих // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – №5. – С.72–74.
3. Запорожец А.В. К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей шестилетнего возраста / А.В. Запорожец // Сов.педагогика. – 2003. – № 1. – С.34.
4. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников/Е.В. Проскура. – К.: Знання, 2010. – 55 с.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА Т. Д. ДЕМ'ЯНЮК

*Поліщук Ірина Віталіївна, здобувач PhD 011. Освітні, педагогічні науки*

*Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і методики виховання РДГУ  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Ім'я науковця, педагога, організатора експериментальної освітньо-виховної роботи у середніх та вищих закладах освіти, кандидата педагогічних наук, професора, Заслуженого працівника освіти і науки України, завідувачки кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, керівника Науково-дослідної лабораторії інноваційних виховних технологій РДГУ, члена Науково-педагогічної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України Тамари Дмитрівни Дем'янюк відоме і визнане широкому загалу педагогів не лише в нашій державі, а й за кордоном.

Професор Т. Д. Дем'янюк (24.06.1944 – 19.11.2013) все своє активне життя присвятила справі освіти і виховання підростаючого покоління, підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, залишила вагомий слід у розвитку педагогічної науки і практики. Т. Д. Дем'янюк – особистість неординарна і багатогранна, людина високої культури і широкого світогляду, педагог невичерпної енергії й оптимізму.

Загальний обсяг її науково-педагогічного доробку становить понад 250 наукових праць з питань виховання і розвитку особистості. Тамара Дмитрівна – автор реформаторських ідей інноваційних виховних технологій, підготовки педагогів до інноваційної діяльності, удосконалення їх педагогічної майстерності та пріоритетності національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Серед цих праць – науково та навчально-методичні посібники, підручники, монографії, наукові та публіцистичні статті у збірниках наукових праць, на сторінках вітчизняних видань, у засобах масової інформації, численні виступи перед науковцями, педагогами, учнівською та студентською молоддю, громадськістю. Науково-педагогічна школа Т. Д. Дем'янюк відома в Україні, її навчально-методичні розробки, концепції, програми функціонують більше як у півсотні дослідно-експериментальних освітніх закладів Рівненщини.

У центрі науково-педагогічної спадщини Т. Д. Дем'янюк – фундаментальні положення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Педагог стверджувала: «Національно-патріотичне виховання – це вироблення в особистості учня потреби активно діяти для влаштування власного життя, розбудови держави, проявляти, оцінювати, аналізувати власні та людські вчинки, якості, суспільно-політичні явища з точки зору патріотизму і національних цінностей» [2]. Національно-патріотичне виховання розглядається нею як «дієвий засіб формування такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності прагнення служити людям, миролюбство, потреба захисту рідних земель» [2]. Водночас національно-патріотичне виховання школярів є «...одним із дієвих чинників, мета, зміст, завдання, основні складові якого дають можливість формувати освіченого, переконаного, відданого народу активного конкурентоспроможного патріота, здатного жити і працювати в умовах демократії, в обстановці зростаючої економічної і суспільної відповідальності за себе і свою державу», – переконувала Тамара Дмитрівна [3].

Значний резонанс в освітянському середовищі мала і має сьогодні невелика за розміром, але конструктивна за змістом книга «Педагогічні основи демократизації та гуманізації виховного процесу в загальноосвітній школі» [1]. Це була одна з перших у галузі теорії і методики виховання спроба усвідомлення перших років новітньої української історії, становлення незалежності й перших реформаторських кроків у здійсненні виховного процесу. На багатому теоретико-методологічному матеріалі в книзі переосмислюється гуманне ставлення українського Вчителя до особистості учня, окреслюються новітні шляхи виховання національно свідомої, громадянсько-дієздатної особистості, здатної відстояти свої патріотичні почуття, виражені в національних ідеях та ідеалах. Викладений матеріал є сьогодні особливо актуальним для використання. Книга стала одним з перших фундаментальних досліджень, де в узагальненому вигляді дана оцінка успіхів і сутностей, закономірностей і специфічних



особливостей національно-патріотичного виховання підростаючого покоління на початку державотворчого процесу в Україні.

Тамара Дмитрівна Дем'янюк вписала нові сторінки в методику використання народної педагогіки у процесі реалізації Концепції національного виховання [5], співавтором якої вона була. Актуальним на сьогодні залишається її посібник «Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки», в якому запропоновано новітню модель формування особистості учня-патріота засобами народознавства. Народна педагогіка стає для Тамари Дмитрівни першоосновою її професійної та наукової діяльності. З її чистих джерел черпає вона творче натхнення і запал живої думки для обґрунтування виховних засобів і прийомів, доводячи, що виховання криється в природі самого народу, кращих його моральних якостях, благородних почуттях і вчинках. Тема любові до батька, матері, роду, родини, Вітчизни також присутня в творчості науковця. У 1992 р. нею підготовлено і видруковано навчально-методичний посібник «Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки», в якому запропоновано парадигмальну модель формування особистості учня засобами народознавства. А ще учена переконувала, що «...народна педагогіка – це зосередження духовного життя народу, бо в ній розкриваються особливості національного характеру українців; глибока повага та любов до родини, інших людей, дійова готовність надати допомогу, пошана до праці, трудова майстерність, дбайливе ставлення до природи, виявлення патріотичних почуттів» [6]. Тамара Дмитрівна вписала нові сторінки в методику використання народної педагогічної деонтології в процесі реалізації Концепції національного виховання учнівської молоді.

Розробляючи, приміром, систему національно-патріотичного виховання, вона переконувала, що «Батьківщина починається з сім'ї», що «найважливіші риси і якості громадянина-патріота зароджуються в родині», а «діти – продовження не тільки нашого роду, а й нашого соціального ладу, наших завоювань, досягнень, благородних намірів». Її навчально-методичні посібники виходять за рамки науково-педагогічних рекомендацій та порад. Ці книги гострого громадянського спрямування, в яких Тамара Дмитрівна як громадянин, патріот, трибун, поборник найпередовіших ідей і поглядів доносить до читачів актуальні, своєчасні положення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

За Дем'янюк Т. Д., громадянське виховання зорієнтоване на введення молодших школярів у систему цінностей демократичного громадянського суспільства, засвоєння з дитинства понять: право, свобода, обов'язки людини, ідеї рівності громадян, верховенство законів та ін.

Першою прикметою наукової діяльності Дем'янюк Тамари Дмитрівни є те, що вона – знавець і дослідник психології учня молодшого шкільного віку, глибоко розуміла душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знала взаємини батьків і дітей, міжособистісні стосунки, психологічний клімат у дитячих колективах, об'єднаннях і ті фактори, що його зумовлюють.

Вона наділена винятковою педагогічною спостережливістю, душевною проникливістю, невтомною працездатністю, дослідницькою інтуїцією, що є необхідним в наукових досягненнях і результатах. Саме в навчально-методичному посібнику «Інноваційній технології трудового виховання учнів» на основі експериментальних досліджень і аналізу досвіду роботи експериментального закладу Всеукраїнського рівня – «Семидубського аграрного ліцею – ЗОШ І-ІІ ст.» вона розкривала концептуальні засади трудового виховання як основу національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, обґрунтовувала освітньо-виховні технології освітньо-виховного процесу в сільській школі. І виховну місію сучасного освітнього закладу вбачала в тому, щоб продуктивна суспільно корисна праця ввійшла в духовно-моральне життя кожної особистості учня, щоб захоплення фізичною працею (квітнарством, садівництвом, фермерством, бджільництвом) стало однією з найважливіших цінностей майбутнього громадянина-патріота. Під її керівництвом педагогічний колектив розробив Положення про шкільне науково-виробниче товариство, Статут учнівського фермерського господарства «Ліцей», Статут дитячої організації «Скарб», Цільову творчу програму «Орієнтир», яка включає діяльність клубів, об'єднань за інтересами, гуртків, факультативів та ін.

Другою визначально-прикметною ознакою творчості науковця є пошук талантів з числа педагогів. Вірячи в потужну здатність учителів до самовдосконалення, вона описувала їх переважно в момент творчого злету, коли найповніше виявляються рівні, критерії, показники педагогічної майстерності, відтворюється безпосередність їх вражень і позитивних відчуттів від досягнутих результатів. На основі науково-експериментальних досліджень, вивчення передового педагогічного, новаторського досвіду нею розкриті концептуальні теоретико-методичні засади діяльності педагогічних колективів, окремих вчителів Семидубського аграрного ліцею – ЗОШ № І-ІІІ ст. Дубенського району, Володимирецького загальноосвітнього навчального закладу І-ІІІ ст. №1, Городищенського загальноосвітнього навчального закладу І-ІІІ ст., Соснівського будинку дітей та молоді Березнівського району, Рівненської гуманітарної гімназії, та багатьох інших.

Усю систему своїх наукових, педагогічних положень, доведень, вимог, пропозицій, рекомендацій, порад Тамара Дмитрівна об'єднувала навколо проблеми національно-патріотичного виховання школярів як процесу становлення Людини. Ця поліаспектність, багатогранність включає в себе передусім глибоку громадянську переконаність, високу моральність, духовність, соціальну активність, патріотизм, все проникаюче почуття обов'язку і відповідальності особистості перед собою, народом, державою. Вона по-новому ставила найважливіші проблеми сучасного національно-патріотичного виховання молодших школярів, з науковою глибиною, послідовно розкривала оригінальні напрями й засоби виховного впливу вчителя. Працюючи над стилем, мовою наукових текстів, вона «оживляла» їх схемами, таблицями, діаграмами, гістограмами, фрагментами уроків, виховних заходів. Залишаючись глибоко науковим мислителем, прагнула модернізувати традиційні форми виражальності педагогічної думки.

Під її керівництвом досліджувалися важливі проблеми становлення системи національно-патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, в поєднанні з громадянським, сімейно-родинним, трудовим вихованням та ін.; здійснювався науковий пошук шляхів реалізації Концепції національного виховання; розроблялися освітньо-виховні технології та програмно-методичне забезпечення підготовки педагогічних кадрів до здійснення виховного процесу в окремому експериментальному навчальному закладі; проводилася апробація та узагальнення результатів

наукових досліджень в рамках діяльності Науково-дослідної лабораторії інноваційних виховних технологій, яку вона очолювала більше 15 років, а також кафедри теорії і методики виховання, якою вона успішно керувала більше 20 років, і яка на сьогодні залишається провідною у розвитку та впровадженні ідей національно-патріотичного виховання підрастаючого покоління.

Її книги зацікавлюють педагогів-практиків, спонукають глибоко задуматися над проблемами, а основне – стають дороговказом, порадиником для тих, хто має справу з національно-патріотичним вихованням дітей. Поєднання громадянського, духовного-морального, трудового, родинного виховання створює в наукових дослідженнях Тамари Дмитрівни особливу тональність, що вже сама по собі посилює педагогічне звучання теоретико-методологічних положень національно-патріотичного виховання: «Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді»; «Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому закладі»; «Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід»; «Інноваційні технології трудового виховання учнів» та ін.

#### Список використаних джерел

1. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-методичний посібник. // А. М. Бойко. – К.: 13 МЦ1996. – 105 с.
2. Дем'янюк Т. Орієнтовна регіональна програма національного виховання учнівської молоді / Т. Дем'янюк, Н. Савчук, О. Приходько та ін. – Рівне: РДПІ, 1994. – 24 с.
3. Дем'янюк Т. Д. Експериментальні навчальні заклади Рівненщини: (Анот. каталог): Інформ. Бюлетень. Вип. 1 / Т. Д. Дем'янюк, С. В. Кириленко, О. Б. Петренко та ін. ; М-ство освіти і науки України, Наук.-метод. центр середньої освіти, РДГУ, Упр. освіти і науки Рівн. обл. держадміністрації, Наук.-дослідна лаб. інноваційних виховних технологій. – Рівне, 2003. – 42 с.
4. Дем'янюк Т. Д. Зміст та методика народознавчої роботи в сучасній школі: народознавча робота в позаурочний час / Т. Д. Дем'янюк; М-во освіти України, Ін-т системних досліджень освіти. – К.: ІСДО, 108 с.+ 4 арк. вкл.
5. Дем'янюк Т. Д. Концепція національного виховання: [схвалена Всеукраїнською пед. Радою працівників освіти 30 червня 1994р.] / Т. Дем'янюк, І. Бех, П. Щербань // Освіта. – 1994, 26 жовт. ; Поч. шк.– 1996.– № 2. – С. 42–52.
6. Дем'янюк Т. Д. Формування особистості засобами народознавства: посібник для вчителів та студентів педінституту / Т. Д. Дем'янюк. – Рівне: ОІУВ, 1992. – 48 с.

### РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Поліщук Ольга Павлівна аспірантка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету*

**Науковий керівник: Павелків Р. В. доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету**

В умовах сучасного розвитку суспільства виховна система освіти виступає педагогічною проблемою, тому посідає вагомe місце в освітньому процесі школи. Особистість у сучасному світі, повинна володіти не лише певною системою знань, а й розуміти закономірності відносин між людьми, бути зорієнтованою у цінностях життя суспільства зокрема. Аналізуючи шкільну програму, можна дійти висновку, що вона не може дати повного обсягу знань, не встигає за новими науковими відкриттями початкової освіти зокрема. Допомогти у всебічному розвитку молодших школярів, вихованню у них позитивних якостей, допомагає система різноманітної за змістом і формою позакласної роботи. Виховна система початкової школи, має бути спрямована на створення належних умов для самореалізації дитини та розвиток її життєвих навичок і ціннісних орієнтацій, формування позитивних мотивацій та гуманізацію відносин “учитель – учень”.

Позакласна виховна робота сьогодні розглядається як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо обдарованої особистості. У позакласній роботі важливим є принцип наступності й перспективності: плануючи позакласну роботу певного класу, вчитель враховує ті знання й навички, що їх одержали учні на уроках і в позаурочних заходах у попередніх класах. Одночасно позакласні заходи можуть готувати основу для кращого засвоєння матеріалу на уроках, до участі у факультативних заняттях. У позакласній роботі реалізується зв'язок теорії з практикою, учні вдосконалюють навички самоосвіти [1].

Проблема організації позакласної виховної роботи не є новою, вона досліджувалась багатьма вченими-педагогами та психологами, серед яких І. Бех, Л. Бродська, Н. Болдирев, В. Демчук, І. Казанжи, А. Капська, С. Карпенчук, Б. Кобзар, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, Б. Прийман та багато ін.

У Концепції позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи зазначено, що на сучасному етапі організації навчально-виховного процесу слід переглянути організацію та основні завдання позакласної роботи з молодшими школярами. Зокрема автори Концепції позакласної виховної роботи (С. Гончаренко, В. Новосельський, В. Оржеховська, Л. Хлебнікова, К. Чорна) визначають основні вимоги ставлення до учнів під час організації позакласної роботи в початковій школі. Учені виокремлюють умови, за яких позакласна робота буде ефективною: колективна співпраця учнів з учителем-вихователем; створення відповідної позитивної атмосфери; особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини; змінність лідерів колективу; розробка змісту й завдань позакласної виховної роботи тощо [2].

Позакласна робота – важлива складова частина навчально-виховного процесу. Вона тісно пов'язана з класними заняттями, але не підміняє їх, хоч і розв'язує ті самі навчальні й виховні завдання, і в цьому відношенні є продовженням тієї роботи, яка проводиться на уроці. Завдання позакласної роботи полягає в закріпленні, збагаченні та поглибленні знань, набутих у процесі навчання, застосуванні їх на практиці; розширенні загальноосвітнього кругозору учнів, формуванні в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формуванні інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявленні і розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організації дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширенні виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Існують різноманітні форми позакласної виховної роботи: класні години, етичні бесіди, зустрічі з відомими людьми, обговорення книг, читацькі конференції, змагання, конкурси, олімпіади та ін.

*Класна година.* Як одна з форм позакласної виховної роботи, вона передбачає створення оптимальних умов для продуктивного спілкування класного керівника з учнями з метою формування у них соціальної зрілості.

*Етична бесіда.* Ця форма виховної роботи спрямована на формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями. Цій меті служать етичні бесіди, в основі яких – використання діалогу.

*Зустрічі з відомими людьми.* Мета їх може бути різною: профорієнтаційна, розвиток моральних, громадянських якостей тощо.

*Обговорення книг, читацькі конференції.* Влаштовують їх для пропаганди художньої та науково-популярної літератури серед учнів, активізації їх самостійності в оцінках судженнях, думках. Під час підготовки до них учні працюють над виступами з певних проблем.

*Змагання.* Спрямовані вони на стимулювання інтересів, здібностей учнів, сприяють підвищенню їх активності. Фізкультурно-спортивні змагання пропагують спорт, здоровий спосіб життя. їх оздоровчо-виховний ефект залежить від ретельної підготовки, врахування можливостей, стану здоров'я кожної дитини.

*Конкурси, олімпіади.* Проводять для виявлення талантів, розвитку творчих можливостей дітей. Конкурси та олімпіади організовують за певним графіком, заздалегідь повідомляють про це учнів [3].

Правильно організована позакласна робота в школі має величезне освітнє і виховне значення. Вона розширює й поглиблює знання, отримані на уроці, дозволяє набути багато корисних навичок, а, отже, наближає навчання й виховання до життя. Позакласна робота спрощує особистий підхід до учнів, створює сприятливі умови для розвитку в них самостійності. Позаурочна робота у взаємозв'язку з навчальною слугує тим дієвим засобом, що мобілізує активність учня в пошуку знань і допомагає повніше задовольнити інтереси школярів.

Отже, позакласна робота є організованою на добровільних засадах діяльністю учнів, спрямованою на розширення й поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу до навчання в позаурочний час, базується на вподобаннях і бажанні дітей та повинна бути цікавою для учнів, задовольняти їхні потреби, запити тощо. Основна особливість позакласної роботи в тому, що зміст її виходить за межі шкільної програми [4].

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова – Київ : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 345 с.
2. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 48–55.
3. Робота класного керівника з організації та проведення позакласної виховної роботи. Реферат. [Електронний ресурс] : <http://all-pedagog.com.ua/klasniy-kerivnik/roboata-klasnogo-kerivnika-z-organizatsiyi-ta-provedennya-pozaklasnoyi-vihovnoyi-roboti.html>
4. Хмель В. Позакласна виховна робота на основі життєдіяльності об'єднання гри / В. Хмель // Поч. школа. – 2004. – № 12. – С. 39–40.

#### ЗНАЧЕННЯ ТЕАТРУ В НАВЧАННІ І ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Прозапас Ірина Русланівна, здобувач вищої освіти*

*Шадюк Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет*

Відомо, що театр – синтетичне мистецтво, яке здійснює багатосторонній вплив на сприйняття глядача за допомогою акторського виконання, пластичного, кольорового, образотворчого, музичного рішення. Крім цього, театр – наочна форма відображення життя, бо ідею і образ актор розкриває під час творчості, і співучасниками цього процесу є глядачі [1].

Значення театру підкреслювалося і вивчалось в дослідженнях Г. Генова, Т. Караманенко, Ю. Караманенко, М. Миханевої, І. Плакіді.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Л. Артемова, Н. Сиротинич, І. Штанькотошо.), мовленнєвої діяльності (О. Аматаєва), становленню емоційної сфери дошкільників (Л. Макаренко).

Розвиток культури – важлива складова особистого зростання дитини. Особливо важливими орієнтирами для педагога є показники розвитку дітей у дошкільному віці, які акцентуються на основних результатах навчально-виховної роботи протягом дошкільного дитинства.

Театр – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, образотворчим мистецтвом, музикою. В процесі спілкування з театром

народжується та розвивається емоційно-естетичні переживання.

Мистецтво театру вчить любити прекрасне, розвиває здатність переживати. Л. Макаренко стверджувала: «Емоційне діяння народжує почуття єдності, яке відчувають глядачі в театрі, сміючись «одним сміхом» або «плачучи одними сльозами. Підготовка до відвідування театру, оформлення театральної споруди, яскраві вогники рампи, вистава, антракт, оплески, квіти – все це створює відчуття тривалого свята, учасником якого є кожен глядач. Співчуття, яке з'являється, коли глядачі дивляться виставу, є передумовою формування емпатичних відчуттів: діти живуть інтересами і справами героїв п'єси, визначають ставлення до дійових осіб та їх вчинків» [2, с.10].

Як вважають сучасні дослідники, мистецтвознавці, педагоги (Л. Артемова, О.Тихонова, Е. Чурилова), великі можливості театру такі: дивлячись різні види театру і приймаючи участь, діти ознайомлюються з навколишнім світом.

Н. Сорокіна, яка приділила значну роль в становленні театрального мистецтва так висловлювалась про виставу для дітей: «Вистава переносить дітей у чарівний світ, де все казкове – реальне і фантастичне. З великою радістю вони зустрічають ляльок, сприймають їх так, ніби це живі істоти, з цікавістю спостерігають за їх діями. Діти люблять, коли герої вистави стрибають, говорять, виконують різні рухи. Це викликає в них жваву реакцію, яскраве емоційне ставлення до дійових осіб і прагнення стати безпосереднім учасником подій. Чим старші діти, тим більше вони цікавляться сюжетами інсценівок, стосунками між дійовими особами, їхніми успіхами та невдачами. Тому ляльковий театр використовується не тільки як розвага для дітей, але й як засіб виховання високих моральних якостей та позитивних рис характеру. Для організації лялькового театру необхідні ляльки різних систем, яскраві, легкі, зручні в управлінні. Такі ляльки формують у дітей певні інстинкти і навички, розвивають дитячу творчість (пісенну, танцювальну, ігрову, імпровізація на дитячих музикальних інструментах)» [3, с. 61-62].

Театр сприяє розумовому, естетичному, моральному і психічному розвитку. У психічному розвитку, за визначенням І. Плакіді, театр в силу свого театрального видовища, неординарності, викликає у дітей радість. Позитивні емоції стимулюють активну увагу, а поступово і розуміння того, що відбувається в спектаклі, а також збагачують мовлення. Театр має психологічний вплив на формування психологічного стану дитини, а також допомагає дитині розв'язувати проблемні ситуації опосередковано від імені якогось персонажу. Це дає змогу побороти боязкість, невпевненість в собі, сором'язливість. Театральне мистецтво надає виховний вплив через моральну спрямованість змісту розіграних сюжетів. Мистецтво театру розвиває у дітей морально-вольові якості, такі як дисциплінованість, терпіння, бажання діяти, уявлення про добро і зло, почуття краси, тобто розв'язуються завдання виховання дітей дошкільного віку. Сприйняття моральних ідей через естетичне переживання має велику життєву силу, оскільки в театральному мистецтві всі естетичні ідеї розкриваються через живі, емоційні образи. Сполучення морального і естетичного являється показником їхнього художнього розвитку.

В Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в якому виділена освітня лінія «Культура» в розділі «Театральна діяльність. Мистецтво» значна увага приділяється сприйманню театрального мистецтва, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва театру. Театр відіграє велику роль у формуванні особистості дитини. Він приносить багато радості, приваблює своєю яскравістю, барвистістю, динамікою, впливає на глядачів. Театр має в своєму розпорядженні цілий комплекс засобів: художні образи-персонажі, оформлення, слово й музику – все це разом узятє, через образно-конкретне мислення дошкільника допомагає дитині легше, яскравіше і правильніше зрозуміти зміст літературного твору, впливає на розвиток її художнього смаку. Лялька, що грає на сцені, живе для дитини не умовно, вона є реальністю, казкою, що ожила. На відміну від телепередач і мультиплікаційних фільмів, вона реально зрима в тривимірному просторі і матеріально відчутна, присутня поряд, до неї можна доторкнутися [4].

За Л.С. Виготським, акторська праця є «своєрідною творчістю психофізіологічних станів» людини. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації, імпровізації та інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав тощо. Завдяки цій діяльності розвивається фантазія дошкільнят, в їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Театр – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, зображувальним мистецтвом, музикою.

Отже, театральна діяльність дошкільників містить у собі великі потенційні можливості для всебічного розвитку дитини. Проте ці можливості можуть бути реалізовані лише тоді, коли діти відчують радість і задоволення від створеного ними, якщо у них процес творчості сприятиме гарному настрою. Театр для дитини – своєрідна форма пізнання реальної дійсності, навколишнього світу, збагнення художнього мистецтва, і тому вимагає поглибленого вивчення, прогнозування і корекції навчання дітей. Вихователь має усвідомити важливість та необхідність використання театральної діяльності в закладі дошкільної освіти як важливого засобу розвитку особистості дитини. У педагога повинна бути наявність знань про театральне мистецтво і наявність методичних знань про шляхи керівництва ним.

#### Список використаних джерел

1. Безгін І. Д. Театр і глядач в сучасній соціокультурній реальності / Безгін І. Д., Семашко О. М., Ковтушенко В. І. – К., 2002. – 235 с.
2. Макаренко Л. В. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / Макаренко Л. В. – К.: Шкільний світ, 2008. –128 с.
3. Сорокіна Н. Ф. Играем в кукольный театр: Програма «Театр – творчество – дети». – 4-е изд., испр. доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 208 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, – К.: Видавництво МЦФЕР-Україна, 2012. – 26 с.

## ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Романчук Людмила Юріївна, здобувач вищої освіти*  
*Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

В сучасних умовах розвитку і становлення суверенної держави одним із пріоритетних завдань є виховання високоморальної особистості, відродження духовності. Це спонукає до пошуку нових, оптимальних шляхів морального виховання школярів на основі врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, особливостей організації освітнього процесу в сучасному закладі освіти.

Актуальність означеної проблеми в контексті формування моральної вихованості особистості проголошено у ряді нормативно-правових документів про освіту, зокрема, таких як у Законі України про загальну середню освіту [5], у Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей [4], Концепції Нової української школи [3]. Так, в останньому документі зазначено, що виховний процес має бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей, шанобливе ставлення до довкілля, відповідальність тощо) [3]. Моральна вихованість учнів молодшого шкільного віку відображає рівень засвоєння існуючих у суспільстві моральних цінностей, ступінь залучення їх до моральних аспектів діяльності, міру особистого морального розвитку.

Проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що означеній проблемі присвячено ряд досліджень. Філософські засади і передумови морального виховання охарактеризовано в роботах Л. Архангельського, М. Боришевського, А. Гусейнова, Н. Крутова, А. Лопуховської, О. Целікової та інших.

Психологічні механізми та закономірності морального виховання школярів розкрито в дослідженнях психологів: С. Анісімова, Т. Ващенко, Т. Гаврилової, В. Гуріна, М. Іванчук, Ю. Ковальчука, Р. Павелківа, Ю. Приходько, та інших.

Характеристика процесу формування моральної вихованості учнів молодшого шкільного віку здійснена в працях І. Андрощук, І. Беха, С. Волкової, С. Мельничука, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, А. Кузьмінського, Л. Ярошук, М. Фіцули та інших. Гендерний аспект проблеми морального виховання школярів став предметом дослідження О. Петренко. Технологічний підхід у навчально-виховному процесі обґрунтували Л. Маленковою, О. Пехотою, Л. Шульгою.

На сучасному етапі проблема морального виховання особистості розглядається у таких аспектах, як: структура моральної свідомості (С. Мар'єнко, К. Демиденко, Д. Гайдукова), формування моральної активності школярів (Д. Бех, В. Семенов), виховання моральної культури особистості (І. Зязюн, Ю. Бабанський), роль почуттів у процесі морального виховання учнів (О. Леонт'єв, М. Монахов). У низці досліджень розглядаються психолого-педагогічні умови та технології морального виховання учнів початкових класів (Н. Гринькова).

Отож, визначена проблема частково представлена в наукових дослідженнях та публікаціях, саме тому констатуємо необхідність висвітлення її теоретичних засадничих положень.

«Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей». Нова українська школа актуалізує процеси формування ціннісних ставлень і суджень, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством [3, с.19]. Зазначимо, що у світлі прийняття прогресивної концепції «Нова українська школа» змінився підхід і трактування терміну «педагогічний процес». Так, запропоновано вживати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес розглядається як невід'ємна складова всього освітнього процесу і орієнтується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [3, с.19].

Виховання не буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. У формуванні виховного середовища братиме участь увесь колектив школи. У закладах буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті [3, с.20]. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину. Відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу буде побудовано на взаємній повазі та діалозі [3, с.20].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку системи освіти у відповідності із Законом України про освіту 2017 року, а також концепцією «Нова українська школа» замість терміну «педагогічний процес» використовується «освітній процес», як «система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей». Освітнім процесом називають розвиваючу взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування гармонійно розвинутої особистості [5, с. 73].

В педагогічній літературі попередніх років використовувалося поняття «навчально-виховний процес». Але, на думку багатьох дослідників – І. Андрощук, С. Волкової, І. Зайченко, Н. Мойсеюк, М. Фіцули, це поняття дещо звужене й неповне; воно не відображає складнощів і труднощів самого процесу і, перш за все, його найважливіших ознак – цілісності й загальності. Забезпечення навчання, виховання й розвитку на основі цілісності й загальності є сутністю педагогічного процесу. В інших же випадках терміни «навчально-виховний процес» і «освітній процес» є тотожними.

Та, І. Зайченко сформульоване таке визначення: освітнього процесу: «це система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування».

Прикладом систем, в яких здійснюється освітній процес, є система народної освіти в цілому, школа, клас, навчальні заняття та інші. Кожна з них функціонує в певних зовнішніх умовах: природничо-географічних, суспільних, культурних тощо. Для кожної системи існують специфічні умови. Для шкільної системи характерними є матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні та ін.» [2, с.75].

Компонентами системи, в якій здійснюється освітній процес, є: педагоги, вихованці, умови виховання. Сам освітній процес характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами. Для нас актуальним є моральна вихованість особистості учня молодшого шкільного віку, як результат виховної діяльності. Оскільки названі вище компоненти педагогічного процесу матеріалізуються шляхом активної взаємодії найважливіших учасників педагогічного процесу – учнів і педагогів в певних конкретних умовах, – то виділяють ще такі компоненти освітнього процесу, які об'єднують систему, як цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний.

Цільовий компонент містить у собі всю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів, зокрема, становлення моральної культури особистості.

Змістовий компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема. Так, для формування моральної вихованості учнів початкової школи домінують виступають моральні знання, моральні погляди, моральні переконання, моральний світогляд, моральна свідомість.

Діяльнісний компонент передбачає взаємодію педагогів і вихованців, їх співробітництво, організацію й управління процесом, маючи на увазі підсумковий результат [1, с.76].

Результативний компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки у відповідності з визначеною метою і завданнями. Для нашого дослідження релевантними є досягнення учнями експериментального загальноосвітнього закладу освіти відповідних високого і достатнього рівня показників моральної вихованості.

Продуктом педагогічної праці в широкому розумінні є вихованець, підготовлений до життя і праці. В конкретних процесах загального освітнього процесу вирішуються частинні завдання, формуються окремі якості особистості у відповідності з загальною метою виховання. Так, згідно концепції нашого дослідження продуктом має бути моральна вихованість особистості учня молодшого шкільного віку.

Освітній процес характеризується також рівнем організації, управління, продуктивності (ефективності), технологічності, економності, виділення якого сприяє обґрунтуванню критеріїв, які дозволяють не лише якісно, а й кількісно оцінювати досягнуті рівні. У контексті зазначеного вище варто зауважити, що процес формування моральної вихованості учнів початкової школи не може розглядатися як одномоментний, його особливість полягає у систематичній виховній роботі усіх педагогічних працівників, а також батьків школярів.

Найважливішими етапами освітнього процесу є: підготовчий, основний, підсумковий. На підготовчому етапі освітнього процесу створюються належні умови для його функціонування в заданому напрямку і з заданою швидкістю. Вирішуються такі завдання: мета, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу.

Таким чином, зазначене вище дає підстави для узагальнень, що реалізація завдань освітнього процесу в контексті формування моральної вихованості стає можливою за умови поетапної організації процесу виховання. До його основних етапів належать:

1. Діагностико-прогностичний етап, протягом якого відбувається вивчення особистості вихованця, виокремлення притаманних йому позитивних і негативних якостей та рис, визначення рівня вихованості. Важливим на цьому етапі є проектування подальшого розвитку і формування особистості, формулювання мети і конкретних завдань виховання.

1. Організаційно-операційний етап передбачає підбір методів, форм, засобів впливу на вихованця з метою виховання адекватних якостей і регулювання міжособистісної взаємодії у всіх сферах його життєдіяльності.

2. Реалізаційно-дієвий етап. На цьому етапі впроваджується розроблений план і програма виховної роботи, зміст якої підпорядковується визначеній меті і завданням виховного процесу. В нашому дослідженні – формуванню моральної вихованості учнів молодшого шкільного віку.

3. Контрольно-результативний етап спрямований на аналіз одержаних результатів і підведення підсумків виховної роботи, встановлення співвідношення між отриманими і запланованими результатами, визначення позитивних і негативних досягнень [1, с. 300].

Освітній процес як система формування моральної вихованості неможливий без урахування стилів. За стилем відносин між вихователем і вихованцями виокремлюють авторитарне, демократичне, ліберальне і потуральне виховання.

Таким чином, освітній процес – це складна система, яка передбачає активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети – формування гармонійно розвиненої особистості, відтак моральної вихованості учнів молодшого шкільного віку. Освітній процес має свою структуру, методи, форми, закономірності, етапи, підпорядковується закономірностям.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник. Київ: Академвидав, 2012. 616 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. 3-тє видання. Київ: Ліра, 2016. 608с.
3. Концепція нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 10. URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
4. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
5. Про загальну середню освіту: Закон України від 28.09.2017 № 651-14. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

## **КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ**

*Романюк Ольга Павлівна, здобувач вищої освіти  
Глінчук Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

З розвитком нових технологій з'являються нові види залежностей, серед яких актуальними зараз є залежності пов'язані з ІКТ. Сучасний світ важко уявити без комп'ютера та Інтернету, ми використовуємо даний ресурс постійно, на роботі, на навчанні, вдома у вільний час, як електронний підручник і т.д. Проте мало хто задумується, до яких негативних наслідків це може призвести. По-перше, це проблеми пов'язані зі здоров'ям (психосоматичні захворювання, болі в спині, головні болі, порушення сну, порушення генофонду людини, хвороби очей), по-друге- комп'ютерна залежність [3, с. 40].

Комп'ютерна залежність – це негативний наслідок надмірного і не контрольованого захоплення людиною комп'ютерною грою та Інтернетом. Термін «комп'ютерна залежність» вперше був використаний у 1990 році американським лікарем Голдбергом. Зміст даної залежності полягає в тому, що людиною керує комп'ютер. Комп'ютер створює ілюзію спілкування, перенесення користувача в іншу реальність. У людей, які тривалий час регулярно знаходяться під впливом віртуального світу комп'ютерних ігор може розвинути психосоціальна депривація, яка може спричинити напади панічного страху, загальну депресію і навіть спроби суїциду.

Формування комп'ютерної залежності найбільш властиве дітям і підліткам. А це пов'язане з формуванням їх світогляду.

Діти використовують комп'ютери як засіб для гри. Комп'ютерна гра створює віртуальний світ, де дитина може відчувати себе героєм, який може зробити багато чого, що неможливе в реальному світі. Дитина може самостійно ухвалювати рішення, не боїться за це відповідальності. Вона реалізує свої можливості в віртуальному світі, а особистісне зростання в реальному житті відходить на другий план, а це серйозно впливає на розвиток особистості.

Під час проходження педагогічної практики ми проводили анкетування учнів, близько 75% школярів, на запитання, про свої захоплення, заняття у вільний час згадують комп'ютер. А це свідчить про те, що дана проблема в наш час є актуальною.

За спостереженнями дослідників, часто дане явище спостерігається у дітей з нестійкою психікою, у тих, хто розгублюється навіть перед незначними проблемами, хто за якимись причинами погано адаптується до життя. І перша ознака такої залежності – коли дитина отримує радість тільки від гри, щиро захоплюється нею, і намагається відгородитися від реальності.

Згідно з гігієнічними вимогами 7-10-річні діти мають сидіти за комп'ютером не більше 45 хвилин на день, 11-13-річні - двічі на день по 45 хвилин, старші – три рази на день.

Розрізняють три найбільш характерні форми залежності: ігрова залежність, залежність від соціальних мереж, хаотичні переходи з сайту на сайт, без конкретної мети.

Вчені довели, що вплив даного виду залежності на організм людини є майже ідентичним до впливу, який на собі відчувають наркозалежні та алкозалежні [2, с. 51].

Основні ознаки комп'ютерної залежності у дітей: відсутність інших захоплень, крім комп'ютерних ігор; вживання їжі під час роботи з комп'ютером; перевага над комп'ютерними іграми, аніж спілкування з оточуючими; робота з комп'ютером у нічний час; асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор; час, проведений за грою, перевищує час прогулянок, спілкування з батьками і однолітками, друзями, інших захоплень; змішане почуття радості і провини під час роботи з комп'ютером; через захоплення віртуальним світом, знижується успішність у школі; уникнення фізичної активності; роздратування при вимушених відволіканнях; втрата інтересу до соціального життя і зовнішнього вигляду, виправдання власної поведінки і пристрасті; обговорення комп'ютерної тематики з усіма, хто хоча б трохи розуміється на цьому; скарги навколишніх на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет; невміння спланувати час закінчення сеансу роботи в Мережі [3, с. 38].

У школах, вдома потрібно постійно проводити профілактику комп'ютерної залежності. У школах, вчителі та шкільний психолог мають проводити різного роду бесіди, тренінги, роз'яснювальні роботи щодо небезпеки і можливих наслідків надмірної і не контрольованої роботи з комп'ютером.

Для профілактики комп'ютерної залежності вдома, батьки повинні дотримуватись наступних правил: не дозволяйте дітям віком 3-6 років грати у комп'ютерні ігри; не використовуйте комп'ютер як засіб для заохочення; цікавтесь, що діти роблять в інтернеті і як вони використовують комп'ютер; узгоджуйте з дитиною час, який вона може провести за комп'ютером; не дозволяйте дитині їсти, пити за комп'ютером; намагайтесь показати дитині, що в реальному світі набагато цікавіше ніж у віртуальному; зацікавте дитину іншими видами роботи на комп'ютері, окрім ігор, наприклад, опанування програмування, комп'ютерна графіка, веб-дизайн, створення анімацій та інше; стежте, щоб дитина окрім комп'ютера мала ще й інші захоплення: відвідувала гуртки, проводила час з друзями, читала книги, малювала і т. д [1].

Людство з кожним днем все більше використовує комп'ютери й комп'ютерні мережі, і з кожним днем збільшується кількість людей, особливо дітей, підлітків, молоді, які потрапляють у психологічну залежність від комп'ютерної діяльності. Тому її профілактика є актуальною проблемою сьогодення. Більше того, комп'ютерна залежність призводить і до синдрому цифрового слабумства.

Тому ми переконані, що профілактика комп'ютерної залежності має бути пріоритетним завданням як для сім'ї, так і для школи.

### **Список використаних джерел**

1. Мар'їна О. Профілактика інтернет-залежності молоді/О. Мар'їна : [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/19/923/>

2. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Большот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
3. Янг К. С. Диагноз – Интернет-залежність // Мир Інтернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ**

*Романюк Юлія Анатоліївна, здобувач вищої освіти  
Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)  
імені проф. Т. І. Поніманської  
Рівненського державного гуманітарного університету*

Сучасний вихователь – це кваліфікований фахівець, який працює в системі дошкільної освіти, володіє педагогічними технологіями та знаннями, що відповідають новим суспільним цілям та рівню розвитку науки про дитину, від якого залежить ефективність діяльності ЗДО.

Вимоги до професійної діяльності вихователя, до його майстерності – це сукупність знань, умінь та навичок, а також професійних якостей, що у сукупності визначають успішність та ефективність педагогічної діяльності.

Основою майбутньої педагогічної діяльності студентів, які працюватимуть з дітьми раннього віку, є взаємодія з маленькими дітьми в спеціально організованих умовах. Рішення завдань підготовки студентів до роботи з дітьми раннього віку, на наш погляд, передбачає створення і використання педагогічних умов, що забезпечують якісну підготовку фахівців дошкільної освіти до роботи з вихованцями, у тому числі і з дітьми раннього віку.

Професійна підготовка є єдиним, історично-освітнім процесом, що базується на фундаментальних наукових положеннях відомих вітчизняних і зарубіжних учених, на використанні досягнень передового педагогічного досвіду і на положеннях сучасних інноваційних процесів в області модернізації переддошкільної освіти.

В літературі професійна підготовка розглядається як процес оволодіння знаннями, навичками й вміннями, що дозволяють виконувати роботу в певній області діяльності. Професійна підготовка має на меті прискорене придбання студентами вмінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи [4, с. 78].

Всі завдання щодо повноцінної професійної підготовки фахівця можуть бути вирішені поетапно, і при цьому має бути врахована характеристика не лише самих студентів, що навчаються, але і об'єктів їх майбутньої діяльності, тобто саме дітей раннього віку.

На сучасному етапі до професійної підготовки фахівців, що вміють працювати з дітьми раннього віку, з'являється новий підхід – компетентнісний, який дозволяє інтегрувати досягнення попередніх етапів становлення професійної підготовки до роботи з дітьми. З позиції компетентнісного підходу, професійна підготовка фахівців в області переддошкільної педагогіки складається, в першу чергу, з формування професійної спрямованості особистості майбутнього вихователя на роботу з дітьми раннього віку, для чого необхідно: усвідомлення студентами специфіки роботи з дітьми цього віку; розвиток професійно значимих якостей особистості; оволодіння методиками навчально-виховної роботи з дітьми раннього віку.

Професійна підготовка також припускає формування у студентів знань основних особливостей дітей раннього віку, вміння грамотно взаємодіяти з ними, створення комфортного психолого-педагогічного середовища для розвитку, гарного самопочуття дітей.

Сучасний педагог як професіонал повинен: володіти культурою спілкування і культурою мовлення; добре знати вікові особливості маленьких дітей, мати уявлення про психологічні закономірності розвитку дитини на різних вікових етапах; мати відповідні навички догляду за дітьми раннього віку; знати сучасні освітні програми для дітей; уміти грати; знати дитячу художню літературу; володіти навичками в різних видах художньо-естетичної діяльності.

Особливістю роботи з дітьми раннього віку є і те, що дорослий повинен спиратися на практичні дії дитини в конкретній ситуації. Мислення і мова дитини завжди бувають пов'язані з її безпосереднім досвідом. Її узагальнення і судження залежать від міри оволодіння предметними діями, тому чисто вербальні методи виховання і навчання - інструкції, пояснення правил, заклики до слухняності можуть бути незрозумілі дитині. Ця особливість дітей раннього дитинства пред'являє особливі вимоги до діяльності вихователя: мовне спілкування з дитиною має бути включене в контекст його реального життя, головне місце в якій займають дії з предметами [2, с. 39].

Для того, щоб підкреслити специфіку організації взаємодії з дітьми раннього віку, нам представляється необхідним розкрити сутність такого педагогічного феномену як „раннє дитинство”. Раннє дитинство, згідно вікової педагогічної періодизації, охоплює дітей у віці від народження до трьох років. Неможливо переоцінити унікальне значення періоду раннього дитинства для подальшого розвитку дитини. Саме тому поряд з малюком мають бути люди, не лише ті, які люблять його, але і прекрасно обізнані в особливостях розвитку і виховання дітей раннього віку [1, с. 111].

Стратегія взаємодії дорослого та дитини повинна спиратися на принцип дієвості підходу:

- аналіз соціальної ситуації розвитку дитини і провідного виду діяльності, що відповідає їй;
- реалізація ідеї головної ролі діяльності в розвитку дитини, особливо в розвитку виду, що веде її;
- характеристики спілкування і предметної діяльності як ведучих в ранньому дитинстві;
- розкриття своєрідності різних видів діяльності та визначуваних ними можливостей розвитку малюків;
- визначення і реалізація завдань формування діяльності як однієї з основних в системі виховання дитини;
- встановлення взаємозв'язку між різними видами діяльності в рішенні одних і тих же завдань виховання малюка;
- трактування педагогічної діяльності дорослих як основної умови ампліфікації (О.В. Запорожець) розвитку



дитини в різних видах діяльності [3, с. 56];

– визнання в якості провідної тенденції розвитку суб'єкт-суб'єктних стосунків в діяльній взаємодії дитини і дорослого.

Одним із наслідків застосування вищезазначених методологічних принципів є виділення у багатьох варіативних програмах наступних функцій вихователів, працюючих з дітьми раннього віку:

- турбота про здоров'я, емоційне благополуччя дитини;
- створення в групах атмосфери гуманного і доброзичливого відношення до всіх вихованців, що дозволить виховувати їх товарицькими, добрими, допитливими, ініціативними дітьми;
- максимальне використання різних видів дитячої діяльності;
- креативність (творча організація) процесу виховання і навчання;
- варіативне використання освітнього матеріалу, що дозволяє розвивати інтереси і схильності кожної дитини.

Студенти повинні знати, що ефективна реалізація змісту, завдань і методів роботи з дітьми раннього віку, викладених в різних програмах виховання і навчання дітей раннього віку, може статися тільки тоді, коли дорослі враховуватимуть особливості розвитку дітей.

Розвиток і виховання дітей раннього віку – складна медико-психолого-педагогічна проблема, що ґрунтується на теоретичному положенні про людину як вищу цінність суспільства, про соціальну, діяльну сутність особистості. Тому весь процес по підготовці студентів до роботи з дітьми раннього віку повинен будуватися на основі їх знань про вікові психолого-педагогічні особливості дітей.

Знання специфіки взаємодії „вихователь-дитина”, ґрунтованої на обліку особливостей, загальних для всього раннього віку, на діяльній підході у вихованні, забезпечує спадкоємність роботи вихователів від групи до групи, єдність вибору напрямів роботи, підвищує усвідомленість використання конкретних прийомів.

Таким чином, одним із завдань професійної освіти є пошук шляхів розвитку і вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема для роботи з дітьми раннього віку. Процес підготовки вихователів в системі вищої професійної освіти має бути спрямований на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і відповідати запитам закладів дошкільної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Лелюх С.В. Розвиток творчого мислення, уяви та мовлення дошкільнят / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук. – К.: Фоліо, 2013. – 65 с.
2. Лямина Г.М. О формировании взаимоотношений в раннем возрасте / Лямина Г.М. // Дошк. воспитание. – 1994. – №9. – С. 6-9.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська.– 4-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2018.– 456 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 287 с.

#### ТВОРЧІ ПЕРЕКАЗИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Савич Людмила Вікторівна, здобувач вищої освіти  
Бісовецька Л.А., кандидат філологічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Уміння самостійно створювати зв'язні висловлювання, за твердженням відомого українського психолога І. О. Синиці, не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків. Такими зразками слугують тексти для переказування [1, с. 346].

У системі роботи з розвитку мовлення важливе місце належить переказові. Як показує практика багатьох учителів, цей вид творчості є надійним засобом залучення дітей до найпростішої мовної діяльності – наслідування форм і норм літературної норми [3, с. 74].

Під час роботи над переказами учні повинні вміти вільно, логічно, грамотно висловлювати свої думки і почуття, описувати почуте і побачене, вміти самостійно мислити. Вміння зв'язно викладати свої думки – одна з головних вимог при написанні переказів і творів. Школярі повинні володіти навичками роботи з текстом. Розвиток писемної мови учнів – це вдосконалення їх мислення, інтересів, переконань, уявлень – загалом, особистості. Перекази відіграють велику роль у підвищенні спостережливості, розвивають здібності критично оцінювати навколишню дійсність, виробляти вміння аналізувати, робити відповідні висновки. Переказуючи тексти різних жанрів, учні навчаються додержуватись часової послідовності у викладі, добирати характерні деталі й описувати їх у зв'язку з цілим об'єктом, висловлювати власні думки стисло, чітко і ясно. Переказ розширює й уточнює словниковий запас учнів, активізує його, викликає відповідні настрої, почуття, збагачує знання про навколишній світ.

В науково-методичній літературі є багато праць науковців, які пропонують правильні методи щодо написання творів та переказів, проте проблема їх написання залишається актуальною і по цей день. У шкільній практиці залишаються сильними традиції, які знижують творчий рівень переказів, оригінальність висловлювань. Вони втрачають свою актуальність і значущість у процесі підготовки до написання.

Серед різних видів переказів провідне місце займають творчі, тобто такі перекази, у яких не тільки відтворюється текст, а й вносяться певні зміни, доповнення. Творчі перекази дають можливість поєднати засвоєння

граматичних знань з їх практичним застосуванням, виховують чуття мови, розвивають інтерес до слова, підвищують загальну культуру і мислення. Переказуючи текст, учні повинні стилістично правильно, логічно викласти свої думки, добираючи для цього особливо влучні слова і вирази.

Завдання для творчих переказів можуть бути дуже різноманітні: перестановка частин матеріалу, зміна особи оповідача, часових форм, введення описів природи, дійових осіб, оцінка вчинків дійових осіб, придумування зачину або кінцівки. Творчі перекази є перехідним етапом від переказу до написання твору.

На сучасному етапі вивчення творчих переказів використовується новий варіант ефективної підготовки. Його суть полягає у застосуванні інтеграції: використанні на уроках української мови музики, живопису, театрального мистецтва. Поєднання слова, звуку і кольору допоможе глибше проникнути у зміст художнього твору, одночасно і засвоювати знання, і поглибити образне сприймання живопису, музики, історії культури. Сприймання усного тексту впливає на почуття, емоції дитини, пробуджує уяву, а та в свою чергу породжує нові думки. Під впливом полісенсорного враження школяр створює самобутній, цілісний образ, що буде відрізнятися оригінальністю від інших.

Кожен художній твір є образом, що визначається формою та специфікою художньої мови. Синтез різних видів мистецтв створює художні новоутворення, що здатні сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегрованого художнього образу: слова, жесту, музики. Інтеграція видів мистецтв на уроках вивчення творчих переказів допомагає учням оволодіти вмінням відійти від стандартного стереотипного мислення. У вільній мовленнєвій творчості, в яку не втручається вчитель, учні навчаються виробляти власні неповторні стилі висловлювань.

У процесі роботи над формуванням комунікативних умінь також склалися прийоми роботи над текстом: добір заголовку до тексту; членування тексту; складання плану; визначення основної думки тексту; відповіді на запитання щодо змісту тексту (розуміння); побудова тексту певного стилю; відтворення деформованого тексту; композиційне оформлення текстів різних типів мовлення тощо.

На підвищення ефективності кожного з методів і прийомів навчання впливає використання таких засобів навчання: дидактичний матеріал; наочність; технічні засоби навчання.

У чинній програмі з української мови закладена певна система роботи над переказами, проте шкільна практика потребує створення методики, якою буде передбачено розосереджену підготовку до творчих переказів, врахування функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів у навчанні, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, особливостей різних видів переказів, інтерактивних методів і прийомів навчання, вікових можливостей учнів тощо.

Основними прийомами підвищення самостійності та творчої активності учнів під час роботи над творчим переказом є:

- дотримання принципу наступності і перспективності в роботі над переказами;
- опора системи роботи над переказами на тексти різних типів і стилів мовлення, враховуючи загальнодидактичні і лінгвометодичні принципи, а також вікові особливості учнів;
- поглиблення і систематизація знань про види переказів, типи і стилі мовлення, усвідомлення учнями різниці між ними;
- підпорядкування всієї системи роботи над переказами меті активного користування українською мовою як засобом спілкування, розвитку усного і писемного мовлення учнів [2].

Переказ у всіх його різновидах – один із найважливіших засобів формування мовленнєвих умінь. На жаль, у шкільній практиці він реалізується не повністю – використовуються в основному перекази розповідного характеру, хоча програмою передбачено різні їх види. Зокрема для розвитку творчої особистості та комунікативних умінь учнів використовується творчий переказ. Серед учнів по абсолютно різним причинам він стає неактуальним, втрачає свою оригінальність, значущість. Роботу над переказами необхідно проводити з початкових класів, послідовно ускладнюючи і удосконалюючи її з року в рік. Розвиткові комунікативної компетенції школярів, формуванню необхідних мовленнєвих умінь і навичок у процесі роботи над творчими переказами сприяє науково-обґрунтований відбір принципів, методів, прийомів і засобів навчання, що визначається навчально-виховними завданнями, можливостями здобувачів освіти.

У процесі роботи над творчими переказами часто недостатня увага приділяється комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному і соціокультурному підходам, внутрішньопредметним і міжпредметним зв'язкам, стилістичному і типологічному аналізам не враховується взаємозв'язок і взаємодія всіх тих факторів, які впливають на розвиток умінь аналізувати текст. Недостатньо опрацьовується текст на підготовчому етапі. Всі ці проблеми спричинені відсутністю чіткої системи вправ і завдань до формування умінь відтворювати, а тому виникає необхідність у створенні відповідної системи роботи над переказами.

У практичній частині занять мало приділяється уваги формуванню умінь сприймати, розуміти й адекватно відтворювати інформацію. Систематична робота над текстом стає невід'ємною складовою шкільного навчання української мови. Однак не всі учні справляються із самостійним його конструюванням. Це свідчить про те, що робота над змістом і логічною стороною тексту є недостатньою, невичерпні потенційні можливості тексту використовуються поки що незадовільно. Проте одним шляхом із вирішення зазначених проблем є інтеграція на уроках української мови. Інтеграція музики, слова, театрального мистецтва. Синтез різних видів мистецтв створює художні новоутворення, що здатні сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегрованого художнього образу. Інтеграція видів мистецтв на уроках вивчення творчих переказів допомагає учням оволодіти вмінням відійти від стандартного стереотипного мислення. У вільній мовленнєвій творчості, в яку не втручається вчитель, учні навчаються виробляти власні неповторні стилі висловлювань.

Отже, переказ у всіх його різновидах – один із найважливіших засобів формування мовленнєвих умінь. Роботу над переказами необхідно проводити з початкових класів, послідовно ускладнюючи і удосконалюючи її з року в рік. Розвиткові комунікативної компетенції школярів, формуванню необхідних мовленнєвих умінь і навичок у

процесі роботи над творчими переказами сприяє науково-обґрунтований відбір принципів, методів, прийомів і засобів навчання, що визначається навчально-виховними завданнями, можливостями здобувачів освіти.

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. С. 346.
2. Наумчук М.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: навч. пос. Тернопіль : Богдан, 2001. 64 с.
3. Плиско К. М. Робота над зв'язним мовленням учнів при вивченні синтаксису. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 1. С. 74.

#### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЇ ДОРΟΣЛИХ

*Савостьянова Вікторія Михайлівна, здобувач вищої освіти*

**Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Ознайомлення дітей з працею та професіями дорослих є важливим завданням трудового виховання дошкільників та ранньої профорієнтаційної роботи. Реалізація цього завдання забезпечує усвідомлення дітьми ролі праці в житті суспільства і окремої людини, спрямовують мотиви і ставлення дитини до власної трудової діяльності, до предметів, створених іншими людьми, формують уявлення про різноманітні професії. Трудове виховання дошкільників забезпечує орієнтацію на фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості дошкільника, визначає основні напрями освітнього процесу – опанування дітьми елементами трудової діяльності й ознайомлення з професіями дорослих. Несформованість мотивів трудової діяльності на цьому віковому етапі стає перешкодою навчально-пізнавальній діяльності і наступній адаптації до самостійної трудової діяльності.

Закон України «Про дошкільну освіту» проголошує, що дошкільна освіта є цілісний процес, який спрямований на формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [2]. Так, в освітній лінії «Дитина в світі культури» Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначено, що дитина дошкільного віку повинна бути обізнана з працею дорослих, виявляти інтерес і повагу до професій, знати про багатоманітність професій у різних сферах діяльності людини, називати найпоширеніші [1].

Аналіз психолого-педагогічних праць доводить, що розробка означеного нами питання здійснюється у наукових дослідженнях українських науковців (В. Павленчик, Г. Беленька, З. Борисова, Л. Куцакова, М. Машовець та ін.). Учені підкреслюють, що кожна дитина обов'язково повинна брати участь в трудовій діяльності, лише за цієї умови праця позитивно впливає на розвиток особистості дитини і готує її до життя в суспільстві.

Особливу увагу в процесі ознайомлення дітей з сучасними професіями дорослих потрібно звертати на особистісний розвиток дитини, а саме, які стилі поведінки і ставлення до різних сторін соціальної дійсності, у тому числі і до професії, можуть бути засвоєні дитиною, і як вони збагачують особистість. Виникає необхідність викликати в неї потребу стати членом дитячого суспільства, привчити до спільного вирішення питань організації праці і досягнення позитивних результатів. Важливо враховувати при цьому потреби та інтереси дошкільника. У процесі ознайомлення з сучасними професіями дорослих здійснюється формування особистісних якостей дошкільника, таких як самостійність, активність, ініціативність, творчість, впевненість в собі, відповідальність за свої вчинки. З цією метою, у процесі організації освітнього простору, необхідно забезпечити взаємодію дорослого і дитини на рівні співтворчості в ігровій, трудовій і пізнавальній діяльності.

Серед традиційних професій дорослих дошкільників знайомлять з професіями вихователя, касира, кухаря, лікаря, двірника тощо. Однак суспільство і ринок праці не стоять на місці, постійно розвиваються, тому, необхідно розширити коло професій, з якими можна їх познайомити. Опосередковано вони з ними знайомі через ЗМІ, чують від дорослих, хтось з батьків є представником цих професій. До таких професій можна віднести: флорист, тістесер, кінолог, піщайоло, сурдоперекладач, архітектор, складув та ін. Проводячи роботу з ознайомлення з цими професіями ми користувалися матеріалами книги А. Коломієць та Ю. Гутніченко «Незвичайні професії» [3]. На основі матеріалів книги нами було розроблено серію конспектів заняття, головним героєм яких був хлопчик Андрійко, який розповідав про свою велику родину і їхні незвичайні професії.

Виховання дітей в дошкільних закладах не повинно здійснюватися у відриві від сімейного виховання. Необхідно залучати батьків до створення позитивного емоційного клімату при організації праці дітей, пропонувати дорослим демонструвати дітям власну зацікавленість у своїй діяльності, брати участь в трудовій діяльності на правах партнера, заохочувати бажання дітей брати участь у спільній діяльності, підтримувати їхній інтерес до професій тощо. Це в майбутньому їм допоможе легше і більш усвідомлено зробити вибір своєї професії.

До сучасних підходів формування знань про сучасні професії дорослих у дітей старшого дошкільного віку ми віднесли: визначеність змісту професій, які є актуальними та відповідають вимогам часу; формування системи знань і уявлень про сферу обраних професій; визначеність гуманістичних цінностей (основ доброти, людяності, працьовитості та відповідальності, суспільної значущості праці) у контексті особистісно-орієнтованої освіти; використання методів і прийомів, планування змісту роботи з формування знань про професії дорослих; використання дидактичних ігор; врахування індивідуальних особливостей дитини; використання дитиною отриманих уявлень в ігровій діяльності; врахування особливостей становлення інтересу до праці; взаємодія родини з дошкільним закладом, що ґрунтується на розумінні батьками основного призначення ЗДО.

Дослідження сучасних підходів до ознайомлення дошкільників з професіями дорослих зумовлені потребою визначення сучасного стану означеного питання та пошуку напрямів подальшої роботи. Для досягнення позитивних результатів в ознайомленні дітей з сучасними професіями ЗДО має забезпечити необхідні умови для реалізації цього змісту роботи, а саме: здійснювати диференційований підхід до дітей у процесі поетапного формування у них

уявленнь про сучасні професії дорослих з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей; створити предметно-ігрове середовище, організувати тісну співпрацю ЗДО й сім'ї, активно поширювати знання серед дітей.

Отже, можна дійти висновку про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з розвитку уявленнь у дітей про сучасні професії дорослих, забезпечення умов, що дозволяють успішно реалізовувати цей напрям педагогічної роботи. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням поведінкового і емоційного компонентів сформованості уявленнь про сучасні професії.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Науковий керівник: А. М. Богущ. К.: Видавництво МЦФЕР, 2012. 26 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ, 2001.
3. Коломієць Ю., Гутніченко А. Незвичайні професії. Львів: Видавництво Старого Лева, 2018

### АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Салука Наталія Миколаївна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасній середній школі природничі предмети, зокрема біологія, з кожним роком втрачають свої позиції. Учні виявляють більше інтересу до гуманітарних предметів, а уроки біології, фізики та хімії відвідують, як правило, без великого інтересу.

Особливо це виявляється в 9 класі, в якому навчальною програмою з біології передбачено вивчення всіх розділів загальної біології. Цей матеріал є досить складний для розуміння дев'ятикласниками. Саме тому школярі на уроках поводять себе пасивно, не виявляють зацікавленості закономірностями живої природи.

З огляду на це вчителів біології потрібно застосовувати такі форми, методи і засоби навчання, які б активізували пізнавальну діяльність школярів, сприяли кращому розумінню та усвідомленню навчального матеріалу.

Теоретичні та методичні основи активізації пізнавальної діяльності школярів вивчали Т. Архіпова, О. Ващук, О. Гриб'юк, С. Лещук, А. Сільвестр, Ю. Рамський та ін.

У методиці навчання біології різні аспекти проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів висвітлено в наукових працях М. Верзиліна, О. Гончара, Н. Грицай, А. Захлебного, Л. Романової, Д. Трайтака, В. Шульдика та інших.

Проблема використання сучасного комп'ютера в педагогічному процесі висвітлена у працях Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, С. Полат та ін.

Проте активізація пізнавальної діяльності учнів у 9 класі на уроках біології засобами комп'ютерних технологій не була предметом спеціальних наукових пошуків.

**Мета** пропонованого дослідження – проаналізувати можливості комп'ютера як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів з біології.

Комп'ютер – це потужний дидактичний засіб, який залучає школярів до активної діяльності, стимулює їхній пізнавальний інтерес, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу і зростанню ефективності навчання. Зазначимо, що комп'ютерні технології навчання впевнено займають свою нішу в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Методична цінність комп'ютерних технологій полягає в тому, що учня легше зацікавити і навчити, коли він інтелектуально та емоційно сприймає узгоджений потік звукових і зорових образів. Наприклад, мультимедійна презентація дає можливість учителю самостійно скомпонувати навчальний матеріал з огляду на особливості конкретного класу і теми, в результаті чого можна побудувати урок так, щоб досягти максимальний навчальний ефект. Таким чином, застосування комп'ютера дає змогу школярам найбільш ефективно засвоїти біологічний зміст.

Проведення уроків з використанням комп'ютера потребує ретельної підготовки. Проектуючи майбутній урок, учитель повинен продумати послідовність технологічних операцій і способів повідомлення інформації. Необхідно враховувати те, як учитель буде керувати навчальним процесом, яким чином забезпечуватимуться педагогічне спілкування на уроці, безперервний зворотний зв'язок з учнями [2].

Використання комп'ютерних технологій на уроках біології особливо важливе в 9 класі, оскільки багато тем важко пояснити без супроводу комп'ютера. Наприклад, на уроках з таких тем, як «Білки та їхня структурна організація», «Нуклеїнові кислоти», «Структура еукаріотичної клітини», «Біосинтез білка», «Мітоз та мейоз» [3] та ін. демонструють відеофрагменти, використовують різноманітні комп'ютерні програми для моделювання процесів, які відбуваються в клітині.

Цікавим і пізнавальним для дев'ятикласників є віртуальні лабораторні роботи, які дають змогу школярам вивчити властивості речовин, життєві процеси в клітині за відсутності спеціального обладнання.

Проте, незважаючи на багатство дидактичних функцій, які виконують комп'ютерні технології навчання, вони не можуть повністю замінити вчителя. Провідне значення у формуванні особистості школяра все ж таки належить безпосередньому спілкуванню з навколишнім світом.

Не всі комп'ютерні технології однаково органічно і ефективно вписуються в існуючу систему організації навчально-виховного процесу. Це пояснюється як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами.

На жаль, на сьогодні комп'ютер виконує на уроках найчастіше ілюстративну функцію і не повною мірою використовує активність учнів. На думку білоруських учених-методистів, саме в цьому полягає небезпека виникнення «псевдоінформаційного» навчання, коли комп'ютер штучно залучається в навчальний процес. Вони стверджують, що ця небезпека, створюючи ілюзію «нвої» методики, насправді часто знижує ефективність навчального процесу [2, с. 238].

**Висновки.** Використання комп'ютерних технологій навчання на уроках біології є актуальною проблемою сьогодення. Уроки з використанням комп'ютера є цікавими для школярів, вони залучають до сприймання інформації декілька органів чуттів і мають високу ефективність порівняно з традиційними уроками. Проте застосування комп'ютерних технологій повинно мати не лише ілюстративний характер, а стимулювати учнів до активізації пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні методики проведення лабораторного уроку біології з використанням комп'ютерних технологій.

#### Список використаних джерел

11. Грицай Н.Б. Інноваційні технології навчання біології: навчальний посібник. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 176 с.
12. Конюшко В. С., Павлюченко С. Е., Чубаро С. В. Методика обучения биологии. Минск: Книжный дом, 2004. 255 с.
13. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 64 с.

### ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Сомчинська К.П., здобувач вищої освіти*

*Колупасва Т.Є., к.пед.н., професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Зміни в суспільстві зумовили необхідність модернізації початкової освіти в Україні, мета якої забезпечення соціалізації та формування навчальних та життєвих компетентностей. Зі зміною пріоритетів в освіті змінилися і ставлення до учня. Він є активним учасником освітнього процесу. Початкова школа «має стати для учня своєрідною лабораторією творення власної думки, де вона цінується, де формується віра у власні сили, де немає місця страху і де учень переживає стан задоволення навчанням.» [1]. Основним підґрунтям, на якому слід розглядати дане питання, є державна політика, а отже основним джерелом пізнання є закони та постанови Міністерства освіти і науки України на чолі з міністром освіти Гриневич Л.М. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського грандіозна за обсягом і багатством гуманістичного змісту.

Усе найцінніше, створене ним, назавжди увійшло до скарбниці вітчизняної педагогіки та національної духовної культури. Велика, самобутня спадщина вченого з плином часу привертає все більше уваги. Без його творчості не можна уявити й сучасної гуманної педагогіки, основні ідеї якої чітко простежуються у Концепції Нової української школи. Педагогічна теорія та шкільна практика В. Сухомлинського, його наукова спадщина набувають особливої ваги у вирішенні вище зазначених проблем та є предметом наукового осмислення М. Антонця, Н. Бібік, Л. Березівської, І. Бега, А. Бугуш, Л. Бондара, І. Зязюна, В. Кузя, Н. Ничкало, Н. Побірченко, Г. Пустовіта, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

Цінність дослідження освітніх ідей Василя Сухомлинського зумовлена необхідністю упровадження кращих надбань національної педагогічної спадщини в освітній процес Нової української школи. Провідною метою кожної освітньої реформи, в тому числі нинішньої, є підвищення якості освіти. Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. Починаючи з 2018 року в Україні запроваджено концепцію «Нової української школи». Основною ідеєю цієї концепції є думка про те, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями [2, с. 4].

Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. Основою концепції Сухомлинського є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Ця ідея є особливо актуальною в умовах реформування освіти. В.О. Сухомлинський належить до плеяди славетних педагогів, якими пишається Україна. У свій час він писав: «Учителю! Ми горимо і згоряємо в ім'я того, щоб єднати людей узами добрих побажань. Щоб людині хотілося жити від того, що поряд з нею живуть люди. Учитель творить Людину» [3, 70]. Це звернення до нас Великого Педагога особливо актуальне сьогодні. Демократизація управління і надання школам професійної свободи, викликали в Україні інноваційний вибух. Мета школи нового покоління спрямована на інтелектуальний, фізичний, естетичний, моральний розвиток особистості дитини, який стане основою майбутнього стійкого і плідного зростання як для особистості, так і для суспільства. Нинішні умови гуманізації і демократизації в усіх сферах суспільного життя висувають завдання, які належить розв'язувати зараз українській освіті. Тому ще і ще раз звертаючись до творів В.О. Сухомлинського, переконуємося, що його спадщина слугуватиме нашій освіті сьогодні і завтра. Педагог-гуманіст створив оригінальну систему навчання і виховання дітей, засновану на гуманістичних ідеях української народної педагогіки.

Його творча спадщина для сучасних поколінь учителів – цінне джерело безперервного розвитку та вдосконалення професійної і психолого-педагогічної майстерності. Він упродовж свого життя переконувався, що «справжня школа – це не тільки місце, де діти набувають знань і вмінь. Навчання – дуже важлива, але не єдина

сфера духовного життя дитини... Справжня школа - це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані багатьма інтересами і захопленнями» [3, 70]. Без його творчості не можна уявити й сучасної гуманної педагогіки, основні ідеї якої чітко простежуються у Концепції Нової української школи. У формулі «Нової української школи» зазначено, що «виховний процес є невід'ємною складовою усього освітнього процесу й орієнтується на загальнолюдські цінності. Виховання не буде винесене в окремі «заняття з моралі». Формування характеру можливе через наскрізний досвід. Усе життя Нової школи організоване за моделлю «поваги та демократії». Сьогоднішня школа своїм першочерговим завданням бачить виховання гармонійно розвиненої творчої особистості. Але ж це були аксіоми виховної методики В.О. Сухомлинського.

Всі твори Василя Олександровича пронизані популярними в сучасній педагогіці та психології ідеями позитивної — Я-концепції, вони повинні стати фундаментом сучасної освітньої системи. Педагог підкреслював величезне значення ситуації успіху у розвитку дитини і у формуванні самостановлення, наголошував на ролі самооцінки в реалізації дитини. Про формування мислення дитини В. Сухомлинський розмірковує з точки зору психологічної науки. За його словами, розвиток мислення дітей відбувається під час сприймання навколишньої дійсності, осмислення сприйнятого, власних дослідів. Педагог пише: «Дуже важливо, щоб мислення учнів ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало нагромадження, аналіз, зіставлення і порівняння фактів. Спостерігаючи явища і картини природи, дитина оволодіває формами й процесами мислення, збагачується поняттями, кожне з яких сповнюється реальним змістом причинно-наслідкових зв'язків, помічених гострим зором допитливого спостерігача» [4, 95]. Концепцією «Нова українська школа» передбачено перехід зі знаневої системи освіти до компетентнісного навчання. Цю ідею ми знаходимо у працях нашого видатного земляка. Педагог радив не обтяжувати дитину лавиною знань про предмет, а вміти відкрити перед нею в навколишньому світі щось одне, але так, щоб залишилось щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще і ще повернутися до того, про що вона дізналася.

Саме здатності школяра до знаходження невідомого у відомому, незвичайного у звичайному, до постановки запитань, які фіксують невідоме, виступають як ланка народження проблеми, як етап з якого починається розгортання розумового пошуку, В. Сухомлинський надавав великого значення у формуванні творчої активності дитини. Чим більше ми вчитуємося у твори В. Сухомлинського, тим більше розуміємо їхню глибину, зміст, ту основну думку, яку хотів донести педагог, і дивуємося тому, як глибоко В. Сухомлинський розумів дитину, дитячі переживання, знав думки дітей, їх мрії, як тактовно, ненав'язливо вчив дітей робити правильний вибір, правильні висновки. Філософські твори великого педагога спонукають і вихователів, і дітей до роздумів, до аналізу вчинків героїв, до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або навпаки чинити по іншому. В. Сухомлинський у своїх працях підкреслював, що сила країни саме в її єдності й зрощувати цю єдність необхідно з малих літ. А що може бути кращим способом реалізації цього за казку? Адже діти, і навіть дорослі, полюбляють читати казки. Це чудовий світ пригод, який захоплює уяву і змушує переживати цікаві дії. Саме казка може стати провідним методом формування любові до рідного краю. Виховання патріотичної свідомості, переконань і почуттів, як зазначав великий педагог, неможливо відокремити від складного, цілісного процесу формування особистості. І цей процес, як писав В. Сухомлинський, слід розпочинати з дитинства.

Особливо важливо здійснювати патріотичне виховання дитини з початкових класів, коли вона усвідомлює почуття і, разом з тим, переломлює його через призму емоційного. Величезного виховного значення Василь Олександрович надавав слову, його ролі в духовному світі дитини. Мову, слово він трактував широко - це і слово вчителя, і книга, і мова природи, і мова музики, живопису. Василь Олександрович проявив глибоке знання діалектики виховного процесу, показав взаємозв'язок усіх складових частин навчання і виховання. Хочеться вірити, що ці ідеї, які так активно відображені в «Концепції нової української школи» дійсно будуть реалізовані в наших сучасних реаліях. Саме через поєднання теоретичних узагальнень з багатим практичним досвідом педагогічна спадщина Сухомлинського В.О. й досі не втрачає своєї актуальності та значущості. За умови уведення в дію активного чинника – Закону України «Про освіту» та його дотримання Нову українську школу характеризуватиме високий технологічний рівень, новітнє навчально-методичне й інформаційне забезпечення, потужний кадровий потенціал. Успішне навчання і виховання молоді сьогодні не можливе без глибокого вивчення і творчого впровадження в життя педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, яке стає особливо актуальною в умовах розбудови національної освіти. Педагог завжди підкреслював, що кожна школа має мати своє обличчя: свої звичаї і традиції. Отже, короткий огляд окремих ідей педагога підтверджує актуальність і значущість педагогічної спадщини філософа. Ідеї видатного педагога-гуманіста ХХ ст. не тільки є своєчасними для сучасності, але можуть залишатися актуальними для педагогічної теорії та практики ще тривалий час, виступаючи своєрідним гаслом школи майбутнього.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу: [www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti](http://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti)
2. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С.7-390.

4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Срібнюк Анна Василівна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Сойчук Р.Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти*

*Рівненського державного гуманітарного університету.*

Молодший шкільний вік (від 6–7 до 10–11 років) – найбільш відповідальний період у процесі формування особистості дитини. У віковій і педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце: у цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль та саморегуляція дій. При визначенні його меж враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною. Це період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що виявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьків. Як будь-який перехідний стан, молодший шкільний вік відрізняється прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно виявити та розвинути [4].

Молодший шкільний вік характеризується розвитком важливих психічних процесів (сприйняття, мислення та розвиток мови, уваги, пам'яті), які починають набувати опосередкований характер, стають усвідомленими та вільними. Означені характеристики інтегруються в поведінці й свідомості особистості у вигляді складних і суперечливих сполучень.

Період розвитку дитини від 6 до 11 років визначається психологами і як період становлення особистості. Зі вступом до школи розвиток дитини починає визначатися вже не трьома, як то було в дошкільному дитинстві, а чотирма видами діяльності: навчальна, ігрова, трудова діяльність та спілкування [3, с. 133]. Під час різного виду діяльності молодші школярі навчаються аналізувати дії, вчинки однолітків, удосконалюють навички спілкування та суспільної поведінки, усвідомлюють роль батьків та дорослих.

Для дітей молодшого шкільного віку навчальна діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що її зміст в основному становлять наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв'язання завдань, а її основна мета та головний результат полягає в засвоєнні наукових знань та відповідних умінь. У структурі навчальної діяльності прийнято виділяти такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок), навчальні ситуації (задачі) і навчальні дії та операції, з допомогою яких учні оволодівають змістом освіти, контроль і оцінку, мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою. Структура навчальної діяльності окреслюється поступово, відповідно до того, як учні опановують її, виробляючи перші вміння вчитися. Складнішими стають цілі навчальної діяльності, які визначаються змістом освіти. Вагому роль у навчанні молодших школярів відіграють різні види наочності. Зауважимо, що її використання є засобом донесення до учнів необхідних для формування уявлень і понять про пізнавані об'єкти чуттєвих даних, засобом розвитку здатності сприймати різноманітні явища навколишньої дійсності та сприяє посиленню мотивації навчальної діяльності школярів. Відтак, розвиваються їхні пізнавальні інтереси, зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, усвідомлення необхідності виконання навчальних завдань та формується почуття обов'язку, відповідальності перед учителем і батьками [2, с. 43]

Основними характеристиками молодшого шкільного віку як особливого періоду розвитку особистості є:

- якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності;
- змістовна рефлексія (аналіз передумов власної дії; змістовна, оскільки спрямована на те, щоб виявити, чому дана дія виконується так, а не інакше);
- аналіз;
- внутрішній план дій – планування;
- орієнтація на ровесника і колектив у цілому.

Вагомі зміни відбуваються в молодшому шкільному віці у ставленні дітей один до одного. У цей період виникають колективні зв'язки та формуються громадська думка, вимогливість один до одного, взаємооцінка. На цій основі у них починає визначатися спрямованість особистості, відбувається досить інтенсивне засвоєння моральних норм, правил, вимог, що висуваються не тільки вчителями, а й товаришами, з'являються нові моральні почуття і потреби. Загальна навчальна діяльність стимулює у школярів і загальну навчальну цілеспрямованість.

У зв'язку з цим у дітей молодшого шкільного віку формується громадська спрямованість особистості, зацікавленість справами інших дітей, справами учнівського колективу. За таких умов за кілька років учні молодшого шкільного віку накопичують важливий для свого подальшого розвитку досвід колективної діяльності – діяльності в колективі і для колективу. Вихованню колективізму допомагає участь дітей у суспільних, колективних справах. Саме тут дитина здобуває основний досвід колективної суспільної діяльності [1, с. 6-8].

Молодший шкільний вік – важливий чутливий період у становленні особистісного розвитку учня. Саме тут закладаються основи моральних знань, норм, формується свідоме емоційне ставлення до навколишнього середовища, тому важливо застосовувати особистісно-орієнтований підхід у вихованні молодших школярів.

### Список використаних джерел

1. Бутківська П. Цінності: від учителя до учня / П. Бутківська // Початкова школа. – 1997. – №2. – С.6-8.
2. Заброцький М. М. Вікова психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 1998. - 92 с. ISBN 966-7312-22-4
3. Немов Р. С. Психологія / Роберт Семенович Немов. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. - 606 с.
4. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях // Педагогічні науки: 36. наук. праць. – Вип. LXVIII. – м. Херсон, ХДУ, 2015. – С. 134 – 138.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ

*Стачинська О. В., здобувач в/о I курсу*

*Науковий керівник – Степанова О. І., канд. філолог. наук, доцент,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Людина – істота соціальна. З перших місяців життя вона відчуває необхідність у спілкуванні з іншими людьми і постійно розвивається – від потреби в емоційному контакті до глибокого особистісного спілкування і співпраці. Ця обставина визначає потенційну безперервність спілкування як необхідну умову життєдіяльності. Спілкування є складною і багатогранною діяльністю особистості, потребує специфічних знань і умінь, якими людина оволодіває в процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями.

Високий рівень комунікативності становить запоруку успішної адаптації людини до будь-якого соціального середовища, що визначає практичну значимість формування комунікативних умінь з раннього дитинства [1]. У цьому контексті спілкування його значення для розвитку особистості є надзвичайно важливою проблемою, яка вимагає ґрунтовних наукових досліджень. Цінність дошкільного віку і відношення до нього як до унікального періоду розвитку особистості зумовлює завдання розширення можливостей кожної дитини для компетентного вибору свого життєвого шляху, який буде визначатися особистісною орієнтацією на іншу людину, усвідомленістю в правилах застосування спілкування, активністю в різних видах діяльності. Особливо складна проблема – спілкування хлопчиків та дівчаток дошкільного віку. Причина цього полягає у відсутності у дітей елементарних комунікативних навичок, що є наслідком недостатньої уваги батьків і педагогів до питань розвитку комунікативних здібностей своїх вихованців [5, с. 187].

Оскільки емоційні прояви спілкування ми назвали психодіагностичним індикатором мовленнєвого росту дитини, необхідно поглибити діагностичну інформацію про рівень розвитку невербальної поведінки. Отриманий матеріал дає характеристику форми взаємин між дитиною та дорослим і часто ставить проблему оптимізації міжособистісних відносин у системі «дитина – дорослий» [2, с. 42]. Саме розвиненість експресивно-мімічних засобів у мовній поведінці свідчить про становлення близьких довірливих форм контакту маляти з оточуючими, розвитку емоційно – особистісної форми спілкування. Одночасно відповіді дорослих щодо оцінки невербальної поведінки дітей дозволяють виділити індивідуальні риси мовної поведінки дошкільняти, допомагають визначити комунікативну спрямованість і готовність дитини до комунікації [4, с.13].

Використання анкети «Оцінка дорослими невербальної поведінки дитини» може служити «візитною карткою» дитини як суб'єкта спілкування, оскільки дозволяє визначити труднощі взаємодії дитини з оточуючими. Отримані дані про невербальну поведінку дитини стали основою для визначення стратегії виховної і корекційної роботи з дитиною.

З метою визначення рівня мовленнєвої готовності дитини до школи індивідуально кожній дитині в певній послідовності було запропоновано виконати такі завдання: а) розглянути сюжетну картинку, відповісти на запитання за її змістом, самостійно скласти сюжетну розповідь; б) переказати одне знайоме оповідання, одне – нове; в) скласти розповідь із власного досвіду з теми, запропонованої вихователем.

Оцінні дії були спрямовані на оцінку результатів мовленнєвої діяльності. Вони ґрунтуються на аналізі процесу діяльності, зіставленні здобутого результату з поставленими вимогами. Це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до відповідної оцінки. У них висловлюється відповідне ставлення дитини до предмета оцінки.

*Високий рівень* мовленнєвого розвитку: висока мовленнєва активність, висока якість мовленнєвих відповідей; правильна звуковимова, відсутність граматичних помилок, достатній словник, уміння самостійно будувати розповіді та переказувати. Володіє оцінно-контрольними діями, помічає та виправляє мовленнєві помилки.

*Середній рівень* мовленнєвого розвитку: недостатня мовленнєва активність, дитина потребує стимулювання мовленнєвої діяльності. Якість відповідей недостатня, спостерігаються помилки у звуковикові та граматичні. Переказує лише добре знайомий текст, розповіді будує тільки за зразком вихователя. Подекуди спостерігаються дії взаємоконтролю, за допомогою підказки вихователя помічає помилки в мовленні товаришів.

*Низький рівень* мовленнєвого розвитку: незадовільні мовленнєва активність і якість відповідей. У мовленні багато помилок; не вміє будувати зв'язну розповідь; переважає ситуативне мовлення; відсутні оцінно-контрольні дії.

За результатами діагностики, діти здебільшого виявили середній (46%) та низький (39%) рівень мовленнєвого розвитку. Показники соціальної зрілості дитини ми визначали за допомогою методу експертної оцінки. Педагогам і батькам пропонували заповнити бланк «Профіль соціального розвитку дитини», де вони дають оцінку розвитку соціальних та комунікативних якостей дитини, виходячи зі своїх повсякденних спостережень за нею

З метою визначення самооцінки дитини, її самопізнання та усвідомлення свого місця в системі зв'язків ми використовували методику В. Г. Щур «Сходи». Багато дітей виявили низьку самооцінку, що характеризує наявність внутрішніх та міжособистісних конфліктів у дитини. На підставі всіх проведених досліджень ми змогли визначити якісні характеристики рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку.



При оцінці за кожним аспектом нараховувались бали від 1 до 7 в залежності від того, на яку сходинку ставить себе дитина, тобто нижня сходинка – один бал, а найвища сходинка – 7 балів. За балами визначався рівень самооцінки окремо за кожним аспектом та загальний за вирахуванням середнього значення.

На підставі всіх проведених досліджень ми змогли визначити якісні характеристики рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку. Так, діти з високим рівнем досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку ініціюють відкритість контактам, відповідають на ініціативу інших, виразно повідомляють словами і мімікою свою готовність спілкуватися. Уміють обмінюватися інформацією, вислуховувати іншого, налагоджувати спільну взаємодію. Правильно і чітко вимовляють усі звуки рідної мови, помічають помилки звуковимови. Кількісна та якісна характеристика словника сягає вікової норми. Володіють прийомами словозміни та словотворення. Правильно вживають граматичні категорії, будують різні типи простих і складних речень. Мають навички корекції та самокорекції мовлення, усвідомлюють, що це допомагає порозумітися. Володіють розмовною мовою. Підтримують розмову відповідно до ситуації, зрозумілості теми та зацікавленості. Доречно застосовують мовленнєві й немовленнєві засоби. Уміють регулювати силу голосу, темп мовлення, використовувати засоби інтонаційної виразності. Володіють формулами мовленнєвого етикету та монологічним мовленням. Легко й невимушено вступають у спілкування з дорослими та дітьми. Дотримуються правил і норм спілкування.

Мовленнєву поведінку та прояви комунікативної активності дітей, що мають середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, можна описати в оцінках загальної непевності, скутості спілкування. У взаємодії з партнерами їм не вдається вийти за межі звичайної ситуації. Вони демонструють «занурення» у ситуацію, залежність від неї. Соціальні мотиви взаємодії (особистісні, ділові, пізнавальні) ще не стали механізмом регуляції власної поведінки. Активність дітей найчастіше залежить від зовнішніх стимулів. Якість мовних показників недостатня, трапляються помилки в звуковимові та граматичні. Недостатньо розвинуті контрольно-оцінювальні дії. Діти стежать за своєю мовою лише після нагадування дорослого, за допомогою підказки помічають помилки в мовленні товаришів.

Діти з низьким рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку уникають контакту та важко встановлюють дружні стосунки з однолітками та дорослими. Спілкування таких дітей невилічне, сковане. Невпевненість і незнання себе доповнюються відсутністю знань «про інших», що обмежує їхню активність у спілкуванні й готовність звернутися по допомогу до оточуючих. Не вміють конструктивно розв'язувати конфлікти з однолітками та дорослими. Не вміють стримуватися, контролювати свою поведінку. Така дитина при негативному домінуванні в мовленнєвому спілкуванні часто нападає на інших, змушує, наказує, обвинувачує, а у випадку підпорядкування – терпить, переживає, підкоряється, поступається. Виявляють незадовільну мовну активність, у мовленні багато помилок. Відсутні контрольно-оцінювальні дії. Застосування комплексної методики діагностики дозволило нам отримати необхідну інформацію щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

На основі даних експерименту була створена діаграма для порівняння рівня сформованості комунікативної компетенції та культури спілкування на формуальному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах.

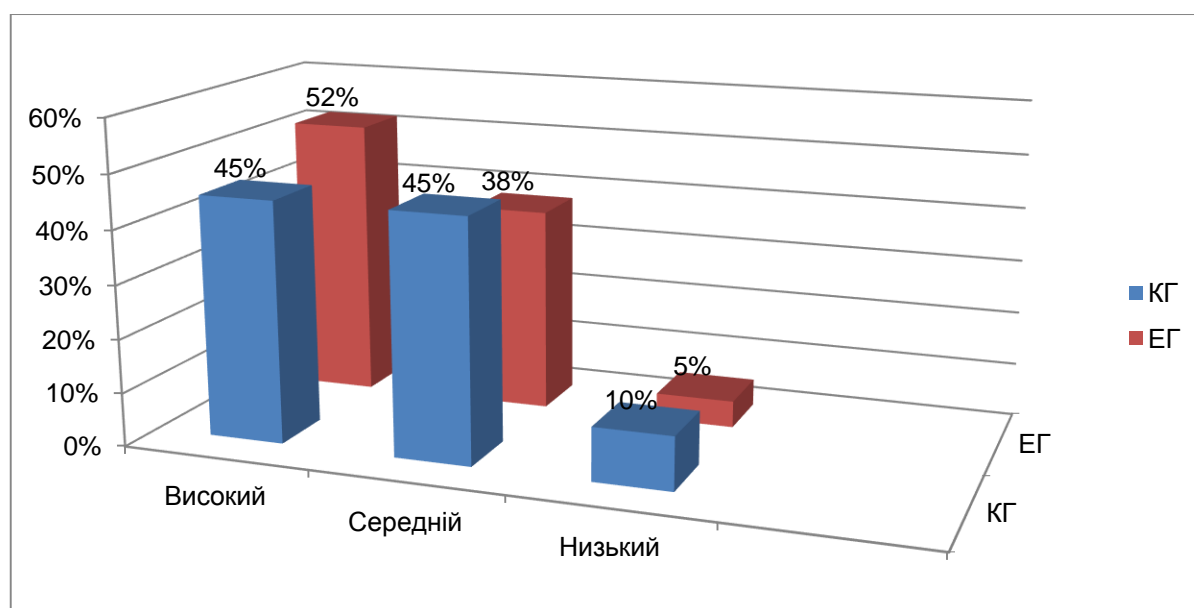


Рисунок. Діаграма порівняння рівнів сформованості комунікативної компетенції дошкільників після проведеної роботи.

Отже, всі попередні результати численних діагностик показали загалом некритичну картину розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності старших дошкільників. Низький рівень сформованості

комунікації займають лише по одній дитині з обох підгруп. Більше третини учасників експерименту на рівні констатувального етапу показали середній рівень комунікативної компетенції. Відсоток дітей з високим рівнем сформованості мовної культури в контрольній і експериментальній групах 41% і 37% відповідно.

Для більш ефективного розвитку основних навичок і умінь навчально-виховного процесу, простеживши деякі загальні тенденції, узагальнивши теоретичні та практичні психолого-педагогічні дослідження і знахідки з оптимізації процесу виховання справедливості у дітей старшого дошкільного віку, було складено і впроваджено спеціальну програму з організації роботи з дошкільниками з метою поліпшення культури спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. : наук. кер. А.М.Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 200 с.
3. Богуш А. М. Формування оцінно-контрольних дій в мовленнєвій дійсності дошкільників // Наука і освіта /А. М. Богуш. – 1997. – №1. С. 41 – 46.
4. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – № 7. – С. 12 –14.
5. Павленко О.О. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура / О. О Павленко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – Вип. № 19. – 314 с.

#### РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Сюрвасева К.С., здобувач вищої освіти*

**Горопах Н. М., канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Формування особистості дитини, виховання у неї якостей гуманістичної спрямованості та певної моральної позиції — складний педагогічний процес, в основі якого лежить правильний, гармонійний розвиток почуттів. У свою чергу цей процес тісно пов'язаний із розвитком у дітей дошкільного віку емоційного ставлення до навколишнього світу.

Унікальність дошкільного періоду порівняно з подальшими віковими етапами становлення особистості полягає в тому, що він створює основи саме загального розвитку дитини. Формуються не лише ті якості, що взагалі характеризують поведінку дитини, її ставлення до довкілля, а й такі, що проєктуються на майбутнє.

Дошкільна педагогіка розглядає гуманізм не лише як важливу рису, яку потрібно виховати у дитини, тобто як завдання виховної роботи. Гуманізм виступає також важливим принципом виховання, котрий вимагає від педагога гуманного ставлення до дітей, глибокої поваги до їх потреб та інтересів, до їх особистості, щирої любові до своїх вихованців.

Великими гуманістами були Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, В. О.Сухомлинський, інші відомі педагоги. Гуманізмом пронизана також і народна педагогіка, в центрі якої завжди стояла людина.

Зміст поняття гуманізм як принципу моралі складають такі моральні норми, як повага та любов до людини, чуйність, доброта, справедливість, взаємодопомога та взаємопідтримка у колективній діяльності, щоденному спілкуванні, в усьому способі життя.

Основу гуманності як риси особистості складають:

- гуманні почуття (співчуття, співпереживання, почуття справедливості, доброзичливість, турботливість, бажання допомогти іншій людині, зокрема, тому, хто менший, слабкіший; як правило гуманні почуття поширюються не лише на людей, а й на інших живих істот – рослини, тварин);
- уявлення людини про моральну цінність гуманних вчинків;
- гуманне ставлення людини до оточуючого, яке проявляється у власних вчинках (турботі про інших, допомозі, дієвому співчутті, вмінні радіти за інших тощо) та відповідній реакції на вчинки інших (оцінці).

Формування гуманності у людини починається з пробудження її почуттів та спонукання на основі цих почуттів до відповідних вчинків, моральна цінність яких стає зрозумілою дитині поступово.

У Базовому компоненті дошкільної освіти завдання виховання гуманності включені до змісту соціальної компетентності дитини. Соціальна компетентність включає навички відповідної поведінки, свідоме ставлення до себе як до рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки [1].

З огляду на мету гуманістичного виховання, важливо вирішити такі завдання:

- виховувати бажання здійснювати вчинки у відповідності з моральними цінностями: діяти по совісті, справедливо, відповідати за свій вибір способу поведінки;
- розвивати здатність розуміти іншу людину, співпереживати, співчувати, співрадіти, бути терпимим;

- виховувати почуття власної гідності, впевненість у своїй поведінці у відповідності з моральними нормами, вміння відстояти власну точку зору.

Гуманістична спрямованість соціальної компетентності дошкільника може бути охарактеризована за такими складовими (за Т. І. Поніманською):

- пізнавальний компонент – рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких дорослих людей, людей різного віку і статі (поінформованість);
- ціннісний компонент – ставлення до людини як найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожної людини (гуманність);
- емоційний компонент – інтерес до людей, прагнення до спілкування, бажання бути схваленим іншими людьми, вміння співчувати, співпрацювати, розуміти емоції і почуття людей і керувати своїми почуттями в процесі спілкування (чуйність);
- оцінний компонент – вміння дати оцінку вчинкам людей та їх взаєминам, бути толерантним, прагнення справедливого ставлення до людей (справедливість);
- поведінковий компонент – оволодіння етичними еталонами поведінки і спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки за власною волею, вміння спілкуватися (моральна активність).

Розглянемо зміст формування гуманного ставлення до оточуючих на основі програми «Я у Світі». Згідно з нею слід враховувати такі критерії соціальної компетентності дитини.

У молодшому дошкільному віці дитина знає близьких дорослих і дітей, їхні імена, сімейні та родинні стосунки, а в дошкільному закладі імена і по батькові педагогів. Дитина знає, що в сім'ї людина народжується і живе, розуміє значення родинних взаємин, злагоди і порядку в домі, вміє виявляти турботу про рідних людей і любов до них. Знає правила спілкування зі знайомими (сусіди, друзі батьків) та незнайомими людьми.

Розуміє вимоги дорослих до поведінки дітей, виявляє інтерес до спільної з дорослими і дітьми діяльності. Розуміє відмінність між дорослими і дітьми. Розуміє захищеність дітей батьками. Відрізняє рідних, знайомих та чужих людей. Вміє вітатися, дякувати, просити і пропонувати допомогу. Виражає своє ставлення до людей за допомогою вербальних і невербальних засобів. Виявляє турботу про людей відповідно до їхнього віку.

Розуміє стан і настрої дорослих і дітей. Розуміє значення добрих взаємин з дітьми і педагогами в дитячому садку. Вміє спільно діяти в грі, під час занять. Знає і виконує правила ввічливого спілкування. Розуміє, що в товаристві слід дотримуватись спільних норм. Виявляє інтерес до дій і слів виховання, прагне співдіяти, бути схваленим за хорошою вчинки. Вміє розповідати про своїх друзів, їхні риси характеру. Розуміє вимоги до своєї поведінки щодо спільної діяльності. Турбується про менших дітей і вчиться у старших.

У старшому дошкільному віці дитина розуміє взаємини в сім'ї, ставлення членів родини один до одного. Знає свій родовід, усвідомлює, що честь роду залежить від кожної людини. Бере участь у вшануванні пам'яті предків, у стосунках сім'ї з родичами, які живуть поруч і далеко. Виявляє інтерес до родинних реліквій, бере участь у родинних традиціях.

Гуманні почуття входять до складу вищих почуттів, за своєю природою вони є моральними, соціальними, духовними. При всій динамічності, плинності почуттів у певних умовах вони можуть придбати більш постійний, більш стійкий характер. О. Б. Буракова, визначає наступні складові гуманного ставлення до людини, пов'язані із відповідними почуттями:

- доброзичливе ставлення, яке виявляється в умінні доставити приємне, радість іншим, надати послугу, побудоване на доброті людини, почутті любові до ближнього як до самого себе;
- чуйне ставлення, що виявляється в умінні розділити радість і горе інших, відгукуватися на прохання, допомогти подолати негативне переживання, засноване на розвитку співпереживання і співчуття;
- уважне ставлення, що виявляється в умінні помітити і зрозуміти переживання інших (не яскраво виражені), підтримати позитивні, полегшити негативні, що залежить від розвиненості почуття жалю;
- дбайливе ставлення, що виявляється в умінні надати допомогу і підтримку іншого в необхідній ситуації, що залежить від розвиненості почуття любові до ближнього і співчуття;
- справедливе ставлення, що виявляється в умінні визнати рівні права в будь-якій діяльності всіх учасників, засноване на почутті справедливості, повазі до інших [2].

Особливе значення має розвиток у дитини емпатії, як почуття емоційної прихильності, симпатії до близьких людей, співчуття щодо їхніх переживань і вчинків. Поступово почуття починають викликатися не тільки тим, що просто приємно чи неприємно, але й тим, що добре чи погано, що відповідає або суперечить вимогам оточуючих людей, наприклад, дитина задоволена, коли дорослий її хвалить, схвалює поведінку. Звичка гуманної поведінки визначається, як складний спосіб поведінки, здійснення для якого набуває для дітей характеру потреби діяти узгоджено, домовлятися, поважати колективний задум, вміти співпереживати, проявляти дружелюбність і взаємодопомогу. Рівень засвоєння гуманних почуттів і якостей свідчить про моральний розвиток дитини.

Важливим засобом розвитку гуманних якостей дошкільників є сюжетно-рольова гра. В ній формуються гуманні почуття та виявляються відповідні вчинки. У спеціальному дослідженні С. Є. Кулачківської доведено, що в грі гуманні почуття та вчинки формуються через певний сюжет гри та через роль, яку бере на себе дитина. Це досягається за рахунок включення гуманних проявів в основний зміст ігор дітей («Лікарня», «Поліклініка» – в сюжет вводяться епізоди заспокоєння хворої дитини, що боїться лікаря, медсестри, перед уколом, оглядом, процедурою і т.д., втішання хворого, якому боляче тощо; «Сім'я» – турбота мами, тата, сестри чи братика про найменших членів сім'ї, допомога їм у побутових справах і т.д.). Другий спосіб – введення гуманних проявів до атрибутивних ознак ролі (наприклад, лікар – добрий, чуйний, уважний; доглядач звірів у зоопарку – турботливий, ніжний, уважний до тварин, добрий). Увагу дітей слід привернути до цих рис на етапі підготовки гри у ході бесід, читання художніх творів, під час екскурсій, спостереження за працею дорослих, а також при розподілі ролей гри. Як зазначає О. А.

Козлюк, з метою реалізації гуманізації взаємин дорослих і дітей у всіх формах навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі особлива увага повинна приділятися організації життєдіяльності дітей, де завдання гуманістичного спілкування вирішувалися не лише на спеціальних заняттях, а й були б невід'ємною складовою усіх видів діяльності [3].

На думку Т. І. Поніманської, особливістю виховання гуманістичної спрямованості особистості є необмеженість певними формами освітньо-виховної роботи, місцем у режимі дня, тривалістю у часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, а вихователь має постійно насичувати цей досвід гуманним змістом. Уся атмосфера дошкільного закладу, поведінка дорослих, спілкування, спільна діяльність дітей має сприяти збагаченню досвіду гуманної поведінки дошкільників Т. І. Поніманська зазначає, що гуманістичне виховання дітей вимагає актуалізації особистісної позиції педагога, адже сутність гуманізації виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку полягає, передусім, у розробці основ цілісного педагогічного процесу, який забезпечує наповнення змісту виховання і навчання гуманістичними смислами; створення умов для активної творчої діяльності кожного вихованця в усьому її різноманітті з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, потреб, емоційний комфорт у спілкуванні та особистісну значущість особистості педагога для вихованців. Означені педагогічні умови уможливають переорієнтацію вихователів дошкільних закладів з навчально-дисциплінарної на особистісну модель взаємодії з дітьми. Це зумовлює необхідність ґрунтовного розроблення теоретичних засад системи підготовки педагога до виховання, заснованого на гуманістичних цінностях [4].

Отже, цілеспрямоване виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку у сім'ї, у дитячому садку є передумовою формування їх моральної активності — готовності до належної поведінки, вміння бачити необхідність своїх дій відповідно до норм гуманізму, домагатися утвердження їх у поведінці однолітків. Така поведінка дошкільників свідчить про формування основ гуманістичного самовдосконалення особистості.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наук. керівник А. М. Богущ. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Буракова О. Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитанию дошкольников гуманных чувств и отношений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Дошкольная педагогика» / Буракова Ольга Борисовна. – М., 2005. – 183 с.
3. Козлюк О. А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку / О. А. Козлюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ. Випуск 29. – Рівне: РДГУ, 2004. – С. 130-133.
4. Гуманізація процесу морального виховання / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська // Современные проблемы нравственного воспитания : докл. Всерос. научн.-практ. конф. – Чебоксары, 1993. – Ч.1. – С. 48-51.

### ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Твердохліб Роман Вікторович, здобувач вищої освіти*

***Яциур М. С., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет***

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Одним із обов'язкових критеріїв конкурентоспроможного фахівця в галузі освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати й зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним здоров'язберігаючою діяльністю.

Сьогодні сферою формування здорового способу життя дітей та підлітків є система освіти. Згідно державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) та «Національної доктрини освіти України у XXI столітті» стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я [2].

Зазначена мета досягається шляхом залучення учнів на уроках трудового й профільного навчання до проектної діяльності як провідного засобу розвитку і навчання учнів, формування у них здатності до самостійного навчання, оволодіння засобами сучасних технологій, умінь конструювати власний процес пізнання і на практиці реалізувати заплановане.

Педагоги, зокрема вчителі профільного навчання, не виділяють здоров'я як пріоритетну особистісну цінність, невисоко оцінюють роль власних зусиль у збереженні та розвитку здоров'я, не знайомі з методами самодіагностики і саморегуляції станів, не володіють системою знань про здоров'я, комплексом навичок і технологій збереження і розвитку здоров'я учня і власного здоров'я.

Аналіз стану розвитку здоров'язбережувальної компетентності в учнів старших класів в процесі профільного навчання з деревообробки, ми з'ясували, що ця робота ведеться недостатньо через ряд причин. Однією із причин такої ситуації стала система шкільної освіти, орієнтована на інтелектуалізацію й інтенсифікацію навчального процесу. Інформаційна перевантаженість навчального процесу, його нераціональна з гігієнічної точки зору організація, недостатнє врахування вчителями індивідуальних можливостей учнів спричиняють погіршення стану здоров'я школярів.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти можемо знайти тлумачення поняття здоров'язбережувальної компетентності. Здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [1].

Зміст навчальної програми з профілю «Деревообробка» орієнтовано на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, які покликані наблизити процес профільного навчання до життєвих потреб учня, його інтересів та природних здібностей. Однією з ключових компетентностей є екологічна грамотність і здорове життя.

Для формування ключових і предметних компетентностей у зміст кожного предмету закладено наскрізні змістові лінії, зокрема «Здоров'я і безпека», яка спрямована на формування особистості учня як духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінного члена суспільства, здатного дотримуватися здорового способу життя і формувати безпечне життєве середовище [5]

Складові елементи здоров'язбережувальної компетентності, яка формується в учнів 10-11-х класів в процесі профільного навчання такі: санітарно-гігієнічні знання; знання про організацію режиму праці та відпочинку; знання поведінки в умовах тиску; вміння безпечно організувати процес зміни навколишнього середовища для власного здоров'я та безпеки довкілля; вміння вирізняти можливий негативний вплив штучних матеріалів та володіти прийомами їх безпечного застосування; вміння безпечно користуватися інструментами та приладами; вміння рухової активності; вміння ефективного спілкування; вміння попередження конфліктів; вміння самоконтролю та самооцінки; вміння співробітництва; вміння управління стресами; навички мотивації успіху та тренування волі; навички співчуття (емпатії); дбайливе ставлення до життєвих цілей, власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Одним із шляхів розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів старших класів в процесі профільного навчання може бути використання інтерактивних технологій [3]. Інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати. Безпосередньо, сама організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання ролевих ігор. Усі інтерактивні технології поділяються на чотири групи: фронтальні технології, технології колективно-групового навчання, ситуативного навчання та навчання у дискусії.

Досвід зарубіжних та українських науковців засвідчує, що інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу і спрямовані на формування в учнів таких умінь і навичок:

- аналізу навчальної інформації;
- творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу;
- формулювання власної думки, правильного її висловлювання;
- доведення власних поглядів, аргументування й дискусування;
- розуміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювання різних соціальних ситуацій, збагачення власного соціального досвіду через включення у різні життєві ситуації і переживання їх;
- побудови конструктивних відносин у групі, визначення своєї ролі у ній, уникнення конфліктів, за потреби розв'язання їх, пошук компромісів, прагнення діалогу, спільного розв'язання проблем;
- здатності до проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчої діяльності [4].

Нами розроблено систему інтерактивних технологій для використання в процесі профільного навчання з деревообробки.

Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання («Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Карусель», «Робота в малих групах», «Діалог», «Спільний проект», «Коло ідей», «Акваріум» тощо) сприятимуть об'єднанню тих, хто навчається, з метою вирішення задач збереження здоров'я.

Інтерактивні технології колективно-групового навчання («Обговорення проблеми у загальному колі», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Навчаючись – учусь», «Мозаїка» тощо) передбачають фронтальну, спільну роботу всього класу з вирішення певної проблеми збереження здоров'я.

Інтерактивні технології ситуативного моделювання («Судове слухання», «Громадське слухання», розігрування ситуацій за ролями: «Рольова гра», «Відтворення сценки», «Драматизація» тощо) сприятимуть активізації учнів щодо пізнання, розвитку пізнавального інтересу до матеріалу, що вивчається, оволодіння знаннями, вміннями та навичками з збереження здоров'я.

Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань (метод «Прес», «Зайняти позицію», «Зміни позицію», «Дискусія» (дискусія в стилі телевізійного ток-шоу), «Дебати» тощо) сприятимуть продуктивному рішення певного спірного завдання. Завдяки дискусійним технологіям учні навчаються чітко висловлювати і самостійно відстоювати власні погляди, прислухатися до думок оточуючих, наводити логічні аргументи на захист своєї позиції.

Саме завдяки інтерактивним педагогічним технологіям є змога досягти високого рівня навчальної активності учнів, сформувати в школярів ключові компетентності, які можна застосувати в різних життєвих

ситуаціях. Порівняно з традиційним навчанням, інтерактивні методи дають змогу змінити взаємодію педагога та учнів: активність вчителя поступається активності учнів, а його завданням стає створення умов для розвитку ініціативи.

Порівняно з традиційним навчанням, інтерактивні технології дають змогу змінити взаємодію педагога та учнів: активність вчителя поступається активності учнів, а його завданням стає створення умов для розвитку ініціативи. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої атмосфери.

Підсумовуючи, зазначимо, що учитель виступає в інтерактивних технологіях у декількох основних ролях. У кожній із них він організовує взаємодію учасників з тією чи іншою ділянкою інформаційного середовища. У ролі інформатора-експерта вчитель викладає текстовий матеріал, демонструє відеоряд, відповідає на запитання учасників, відстежує результати процесу. В ролі організатора-помічника він налагоджує взаємодію учнів із соціальним та фізичним оточенням (розбиває на підгрупи, спонукає їх самостійно збирати дані, координує виконання завдань, підготовку презентацій...). У такий спосіб змінюються функції вчителя на уроці – з передавача інформації він перетворюється на організатора навчальної діяльності, помічника, консультанта.

Перспективи подальшої роботи полягають у розробці методики розвитку здоров'язберезувальної компетентності в учнів старших класів у процесі вивчення профілю «Деревообробка» з використанням інтерактивних технологій та перевірки її ефективності на практиці.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>
2. Закон України "Про освіту" (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017) / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>. – Назва з екрана.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
5. Технології: 10-11 кл.: програма для профільного навчання учнів ЗОНЗ спеціалізації «Деревообробка»: технологічний напрям / В.В. Вдовченко, Н.Г. Левченко, В.П. Тименко [та ін.]; МОН України. – К., 2010. – 96 с. – (Навчальні програми для 11-річної школи).

#### ТВОРЧІ ПЕРЕКАЗИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Савич Людмила Вікторівна, здобувач вищої освіти*

*Бісовецька Л.А., к. філол. н., доцент кафедри теорії і методик початкової освіти  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Уміння самостійно створювати зв'язні висловлювання, за твердженням відомого українського психолога І. О. Синиці, не може бути сформоване в учнів без наслідування готових зразків. Такими зразками слугують тексти для переказування [1, с. 346].

У системі роботи з розвитку мовлення важливе місце належить переказові. Як показує практика багатьох учителів, цей вид творчості є надійним засобом залучення дітей до найпростішої мовної діяльності – наслідування форм і норм літературної норми [3, с. 74].

Під час роботи над переказами учні повинні вміти вільно, логічно, грамотно висловлювати свої думки і почуття, описувати почуте і побачене, вміти самостійно мислити. Вміння зв'язно викладати свої думки – одна з головних вимог при написанні переказів і творів. Школярі повинні володіти навичками роботи з текстом. Розвиток писемної мови учнів – це вдосконалення їх мислення, інтересів, переконань, уявлень – загалом, особистості. Перекази відіграють велику роль у підвищенні спостережливості, розвивають здібності критично оцінювати навколишню дійсність, виробляти вміння аналізувати, робити відповідні висновки. Переказуючи тексти різних жанрів, учні навчаються додержуватись часової послідовності у викладі, добирати характерні деталі й описувати їх у зв'язку з цілим об'єктом, висловлювати власні думки стисло, чітко і ясно. Переказ розширює й уточнює словниковий запас учнів, активізує його, викликає відповідні настрої, почуття, збагачує знання про навколишній світ.

В науково-методичній літературі є багато праць науковців, які пропонують правильні методи щодо написання творів та переказів, проте проблема їх написання залишається актуальною і по цей день. У шкільній практиці залишаються сильними традиції, які знижують творчий

рівень переказів, оригінальність висловлювань. Вони втрачають свою актуальність і значущість у процесі підготовки до написання.

Серед різних видів переказів провідне місце займають творчі, тобто такі перекази, у яких не тільки відтворюється текст, а й вносяться певні зміни, доповнення. Творчі перекази дають можливість поєднати засвоєння граматичних знань з їх практичним застосуванням, виховують чуття мови, розвивають інтерес до слова, підвищують

загальну культуру і мислення. Переказуючи текст, учні повинні стилістично правильно, логічно викласти свої думки, добираючи для цього особливо влучні слова і вирази.

Завдання для творчих переказів можуть бути дуже різноманітні: перестановка частин матеріалу, зміна особи оповідача, часових форм, введення описів природи, дійових осіб, оцінка вчинків дійових осіб, придумування зачину або кінцівки. Творчі перекази є перехідним етапом від переказу до написання твору.

На сучасному етапі вивчення творчих переказів використовується новий варіант ефективної підготовки. Його суть полягає у застосуванні інтеграції: використанні на уроках української мови музики, живопису, театального мистецтва. Поєднання слова, звуку і кольору допоможе глибше проникнути у зміст художнього твору, одночасно і засвоювати знання, і поглибити образне сприймання живопису, музики, історії культури. Сприймання усного тексту впливає на почуття, емоції дитини, пробуджує уяву, а та в свою чергу породжує нові думки. Під впливом полісенсорного враження школяр створює самобутній, цілісний образ, що буде відрізнятися оригінальністю від інших.

Кожен художній твір є образом, що визначається формою та специфікою художньої мови. Синтез різних видів мистецтв створює художні новоутворення, що здатні сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегрованого художнього образу: слова, жести, музики. Інтеграція видів мистецтв на уроках вивчення творчих переказів допомагає учням оволодіти вмінням відійти від стандартного стереотипного мислення. У вільній мовленнєвій творчості, в яку не втручається вчитель, учні навчаються виробляти власні неповторні стилі висловлювань.

У процесі роботи над формуванням комунікативних умінь також склалися прийоми роботи над текстом: добір заголовку до тексту; членування тексту; складання плану; визначення основної думки тексту; відповіді на запитання щодо змісту тексту (розуміння); побудова тексту певного стилю; відтворення деформованого тексту; композиційне оформлення текстів різних типів мовлення тощо.

На підвищення ефективності кожного з методів і прийомів навчання впливає використання таких засобів навчання: дидактичний матеріал; наочність; технічні засоби навчання.

У чинній програмі з української мови закладена певна система роботи над переказами, проте шкільна практика потребує створення методики, якою буде передбачено розосереджену підготовку до творчих переказів, врахування функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів у навчанні, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, особливостей різних видів переказів, інтерактивних методів і прийомів навчання, вікових можливостей учнів тощо.

Основними прийомами підвищення самостійності та творчої активності учнів під час роботи над творчим переказом є:

- дотримання принципу наступності і перспективності в роботі над переказами;
- опора системи роботи над переказами на тексти різних типів і стилів мовлення, враховуючи загальнодидактичні і лінгвометодичні принципи, а також вікові особливості учнів;
- поглиблення і систематизація знань про види переказів, типи і стилі мовлення, усвідомлення учнями різниці між ними;
- підпорядкування всієї системи роботи над переказами меті активного користування українською мовою як засобом спілкування, розвитку усного і писемного мовлення учнів [2].

Переказ у всіх його різновидах – один із найважливіших засобів формування мовленнєвих умінь. На жаль, у шкільній практиці він реалізується не повністю – використовуються в основному перекази розповідного характеру, хоча програмою передбачено різні їх види. Зокрема для розвитку творчої особистості та комунікативних умінь учнів використовується творчий переказ. Серед учнів по абсолютно різним причинам він стає неактуальним, втрачає свою оригінальність, значущість. Роботу над переказами необхідно проводити з початкових класів, послідовно ускладнюючи і удосконалюючи її з року в рік. Розвиткові комунікативної компетенції школярів, формуванню необхідних мовленнєвих умінь і навичок у процесі роботи над творчими переказами сприяє науково-обґрунтований відбір принципів, методів, прийомів і засобів навчання, що визначається навчально-виховними завданнями, можливостями здобувачів освіти.

У процесі роботи над творчими переказами часто недостатня увага приділяється комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному і соціокультурному підходам, внутрішньопредметним і міжпредметним зв'язкам, стилістичному і типологічному аналізам не враховується взаємозв'язок і взаємодія всіх тих факторів, які впливають на розвиток умінь аналізувати текст. Недостатньо опрацьовується текст на підготовчому етапі. Всі ці проблеми спричинені відсутністю чіткої системи вправ і завдань до формування умінь відтворювати, а тому виникає необхідність у створенні відповідної системи роботи над переказами.

У практичній частині занять мало приділяється уваги формуванню умінь сприймати, розуміти й адекватно відтворювати інформацію. Систематична робота над текстом стає невід'ємною складовою шкільного навчання української мови. Однак не всі учні справляються із самостійним його конструюванням. Це свідчить про те, що робота над змістом і логічною стороною тексту є недостатньою, невичерпні потенційні можливості тексту використовуються поки що незадовільно. Проте одним шляхом із вирішення зазначених проблем є інтеграція на уроках української мови. Інтеграція музики, слова, театального мистецтва. Синтез різних видів мистецтв створює художні новоутворення, що здатні сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегрованого художнього образу. Інтеграція видів мистецтв на уроках вивчення творчих переказів допомагає учням оволодіти вмінням відійти від стандартного стереотипного мислення. У вільній мовленнєвій творчості, в яку не втручається вчитель, учні навчаються виробляти власні неповторні стилі висловлювань.

Отже, переказ у всіх його різновидах – один із найважливіших засобів формування мовленнєвих умінь. Роботу над переказами необхідно проводити з початкових класів, послідовно ускладнюючи і удосконалюючи її з року в рік. Розвиткові комунікативної компетенції школярів, формуванню необхідних мовленнєвих умінь і навичок у

процесі роботи над творчими переказами сприяє науково-обґрунтований відбір принципів, методів, прийомів і засобів навчання, що визначається навчально-виховними завданнями, можливостями здобувачів освіти.

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. С. 346.
2. Наумчук М.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: навч. пос. Тернопіль : Богдан, 2001. 64 с.
3. Плиско К. М. Робота над зв'язним мовленням учнів при вивченні синтаксису. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 1. С. 74.

### PROBLEMS OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS-EDUCATORS

*Oleksandr Tymoschuk, Doctor of Philosophy in Education (Ph.D.), Associate Professor*

*Yuliia Lea, Teacher of English and Ukrainian, Jupiter, Florida, USA*

The technical and technological development of the world economy demonstrates the steady growth of its rates every day. In the conditions of inevitable intensive changes in production technologies, there is a growing need for the training of qualitatively new specialists capable of effectively using the achievements of scientific and technological innovations in their activity. Professional training of workers in the countries of the CIS and some countries of Europe and Asia is carried out in vocational education institutions. The key figure that ensures the formation of future professional competence and special knowledge and skills for future workers is an engineer-educator. And namely the qualitative training of engineer-educators, its prognostic and forward-looking nature determines the qualitative training of a new generation of workers capable of servicing the means of modern production technologies efficiently.

The purpose of our publication is to analyze the problems of vocational training of future engineer-educators in Ukraine.

It is a well-known fact that Ukraine is one of the key exporters of labor to European countries, and mostly, specialists in the labor specialties. Only official figures show that the number of migrant workers from Ukraine in 2018 amounted to more than 4 million people [1]. This raises a number of problems, which are characterized by the acquisition of new competencies by migrant workers and the withdrawal of labor from Ukraine.

The first problem in our opinion is the inconsistency of the existing professions (curriculums) with the requirements of modern production. It is known that a large number of professions, taking into account the pace of technological progress, disappears annually, while vocational and technical institutions continue to train specialists in such specialties, which in its turn affects the content and purpose of a future engineer-educator training. Higher educational establishments train a specialist of "yesterday", not taking into account trends in the development of modern production and trends in its automation and robotics.

We believe that the second problem is unreasonable "locality" of training specialists, its orientation on the domestic labor market. In its turn, statistics indicates otherwise, the specialists of the working class need to be trained in the conditions of an international paradigm of their training, taking on the best experience of foreign partners.

The third problem we see is the discrepancy between the quantitative needs of the labor market in the specialists of certain specialties and the actual number of specialists being trained. The training of workers is carried out primarily by focusing on the availability of a particular vocational institution, and not on the needs of employers. Under such conditions, the training of an engineer-educator is again in a certain dissonance between its substantive grounds with future demand for workers in certain specialties. That is, the special knowledge obtained by the engineer-educator will not be used in his actual professional practice.

The fourth problem is insufficient testing of professional-oriented, problem-situational methods of training future engineer-educators at the university. Sufficiently thorough technical training is the strength of their training, but methodological imperfection does not allow to form certain professional and pedagogical values of the future engineer-educator. The axiological component is superseded by a considerable amount of theoretical material, which makes it impossible for a strategic vision of his own professional activity as a teacher.

And finally, the fifth problem is caused by the low level of cooperation of vocational schools with real employers. Dual education is no longer an innovation in modern pedagogy, but while training of future engineer-educators curriculums do not foresee the formation of their respective professional competences in the implementation of a dual approach. General secondary, social and humanitarian, technical, special-pedagogical training does not involve mastery of the future specialist of certain integrated qualities to ensure the functioning of dual training of workers in vocational schools.

Certainly, the outlined list of organizational and pedagogical conflicts of vocational and practical training of future engineer-educators is not completed. Our further research will be aimed at solving existing problems and searching for new problems in the professional formation of an engineer-educator in modern realities.

#### References

1. Hlib V. Ukrainian Economic Migration [Electronic resource] / Vyshlinsky Hlib // [ces.org.ua](https://ces.org.ua). – 2019. – Resource Access Mode: [https://ces.org.ua/en/wp-content/uploads/2018/04/migration\\_pres.pdf](https://ces.org.ua/en/wp-content/uploads/2018/04/migration_pres.pdf).



## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ

*Ткачук І.В., здобувач ступеня вищої освіти*

*Колупасєва Т.Є., к.пед.н., професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Дистанційну форму навчання фахівці зі стратегічних проблем освіти називають освітньою системою 21 століття. Сьогодні на неї зроблена величезна ставка. Актуальність проблеми дистанційного навчання полягає в тому, що результати суспільного процесу, раніше зосереджені в сфері технологій, сьогодні концентруються в інформаційній сфері. Виходячи з того, що професійні знання старіють дуже швидко, необхідно їх постійно вдосконалювати.

Дистанційна форма навчання дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства щодо підготовки високопрофесійних фахівців. Можна констатувати, що дистанційне навчання увійшло в 21 століття як найефективніша система підготовки і безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня фахівців різноманітних сфер та галузей.

Останнім часом проблемі дистанційного навчання приділяється велика увага в науковій літературі. Дистанційна система навчання знаходиться у центрі уваги наукових кіл, і сучасні тенденції свідчать про подальшу активізацію досліджень у цій сфері. Зокрема, теоретичними, методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займалися такі науковці, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та багато інших.

Метою статті є визначення ролі дистанційного навчання в системі вищої освіти України, основних переваг та проблем щодо розробки та впровадження у навчальний процес дистанційних курсів.

Досліджуючи погляди науковців, можна визначити, що дистанційне навчання – це нова, специфічна форма навчання, дещо відмінна від звичних форм очного або заочного навчання. Вона передбачає інші засоби, методи, організаційні форми навчання, іншу форму взаємодії викладача і студента, студентів між собою. Разом із тим, як і будь-яка форма навчання, система дистанційного навчання має такий компонентний склад: цілі, обумовлені соціальним замовленням для всіх форм навчання; зміст, передбачений діючими програмами для конкретного типу навчального закладу; методи, організаційні форми, засоби навчання. Дистанційна форма навчання обумовлена специфікою використовуваної технологічної основи (наприклад, тільки комп'ютерних телекомунікацій, комп'ютерних телекомунікацій у комплексі з друкованими засобами, компакт-дисками, так званою кейс-технологією, ін.).

Не слід ототожнювати заочне та дистанційне навчання. Їх головна відмінність у тому, що при дистанційному навчанні забезпечується систематична і ефективна інтерактивність. Слід розглядати дистанційне навчання як нову форму навчання і, відповідно, дистанційну освіту (як результат, так і процес, систему) як нову форму освіти, хоча вона не може розглядатися як абсолютно автономна система. Дистанційне навчання будується відповідно до тих самих цілей і змісту, що і очне навчання, але форми подачі матеріалу і форми взаємодії суб'єктів навчального процесу між собою суттєво відрізняються. Дидактичні принципи організації дистанційного навчання (принципи науковості, системності і систематичності, активності, принципи розвивального навчання, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання) аналогічні очному навчанню, але специфічною є їх реалізація.

Характерними рисами дистанційного навчання є:

- інтерактивність навчання: інтерактивні можливості використовуються в системі дистанційного навчання програм і систем доставки інформації, дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які не можливі в більшості традиційних систем навчання;
- гнучкість навчання студентів, що одержують дистанційну освіту, у виборі навчального закладу, місця і часу навчання. Студенти мають можливість не відвідувати навчальних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці;
- в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, яка відповідає потребам студентів;
- індивідуалізація навчання, яка дозволяє реалізувати для студента індивідуальну навчальну програму й індивідуальний навчальний план. Можна самостійно вибирати послідовність вивчення предметів на основі індивідуального графіку;
- економічність дистанційного навчання знаходить прояв у ефективному використанні навчальних площ та технічних засобів, концентрованому й уніфікованому представленні інформації, використанні і розвитку комп'ютерного моделювання, що призводить до зниження витрат на підготовку фахівців; а також відсутність проблеми придбання навчальних матеріалів та підручників;
- використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють уходженню людини до світового інформаційного простору, що забезпечує технологічність навчання;
- інформаційна забезпеченість дистанційного навчання характеризується тим, що студенти отримують доступ до комплексу необхідних навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді безпосередньо з серверу вищого навчального закладу, де вони навчаються, інших ВНЗ та Інтернет-ресурсів. Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні, а іноді й набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання;
- якість дистанційної освіти має бути високого рівня, не поступатися якості очної форми навчання. Це досягається шляхом підготовки дидактичних засобів навчання, до розробки яких залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали;

- паралельність дистанційного навчання – воно здійснюється одночасно з професійною діяльністю або з навчанням за іншим напрямом підготовки, тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності. Також з'являється можливість одночасного навчання в українському та зарубіжному ВНЗ;
- відкритість і об'єктивність оцінки знань студентів, її незалежність від викладача, оскільки використовуються сучасні комп'ютерні технології і відповідні програми виставлення оцінок за шкалою ЄКТС;
- висока самоорганізація студентів, при якій підвищується творчий і інтелектуальний потенціал, прагнення до здобуття знань, уміння взаємодіяти з комп'ютерною технікою і опанування новітніми інформаційними технологіями.

Основні проблеми організації дистанційної форми навчання, на наш погляд, криються в наступному. Ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від тих викладачів, хто веде роботу зі студентами в Інтернет-просторі. Це повинні бути викладачі з універсальною підготовкою, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічно готові до роботи із студентами у новому навчально-пізнавальному мережевому середовищі.

Інша проблема – інфраструктура інформаційного забезпечення студента в мережах. Питання про те, якою має бути структура і композиція навчального матеріалу, вирішує конкретний вищий навчальний заклад.

Методичною проблемою є відсутність методик створення і використання дистанційних курсів у навчальному процесі на основі сучасних педагогічних, інформаційних і комунікаційних технологій. Це завдання вирішується викладачами і розробниками дистанційного навчання, які повинні професійно володіти всіма сучасними інноваційними технологіями створення електронного контенту.

Разом з цим, не відповідною до потреб є технічна база аудиторного фонду ВНЗ, обладнання сучасною комп'ютерною технікою в недостатньому обсязі. Це обмежує можливості дистанційного навчання у деяких вищих навчальних закладах.

**Висновок.** Проблеми розвитку і впровадження дистанційного навчання в Україні, розкриті в даній статті, охоплюють далеко не повний їх перелік. Кожна з розглянутих проблем, і тим більше методи їх вирішення, вимагають глибокого і всебічного вивчення і можуть бути основою подальшого дослідження розвитку і впровадження дистанційного навчання.

#### Список використаних джерел

1. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун . – К., 2007. – 144 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч.посібник / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352с.
3. Ясулайтіс В.А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації / В.А. Ясулайтіс. – К.: МАУП, 2005. –72с.

### РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ КАРТИНИ

*Черняк Людмила Леонідівна, здобувач вищої освіти  
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність дослідження проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування [5].

Найважливішим на етапі дошкільного дитинства є розвиток зв'язного мовлення, що посідає центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення дітей в дошкільному закладі. Володіння навичками зв'язного мовлення дозволяє дитині вступати у вільне спілкування з однолітками і дорослими, дає можливість отримати необхідну їй інформацію, а також передати накопичені знання та враження про довкілля. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей завжди знаходились у центрі уваги педагогів і лінгводидактів, а саме: А.Богущ, Н.Гавриш, Л.Варзацької, М.Вашуленко, Н.Гавриш, Н.Орланової, С.Русової, В.Сухомлинського, С.Тихеевої, Л.Федоренко, Н.Хорошковської та ін [2].

Ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є дидактична картина. Вона викликає у дітей бажання поговорити про зображену ситуацію, настановлює їх на розповідь, активізує досвід, у дітей з'являється потреба висловитись, розповісти про свої спостереження, враження. За даними досліджень З.Істоміної, Е.Короткової, Н.Орланової, картина є стимулом для розвитку складнішого виду мовленнєвої діяльності, яким є творче розповідання [3].

Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовивід. Навчання дітей розповіді за картиною позитивно впливає на поведінку дітей, на вироблення в них якостей, необхідних для успішного навчання в школі. У дітей виникають інтерес до занять, вимогливість до себе, здатність уважно стежити в процесі занять за вказівками вихователя і мовою товаришів, прагнення до самостійності, вимогливість до своєї мови і мови інших, самокритичність та інші якості. За допомогою картини здійснюються також виховні завдання.

У методиці розвитку мовлення дошкільників виокремлюють кілька видів занять зі складання розповіді за змістом картини, які подають за ступенем ускладнення: 1) складання розповіді-опису предметної картини;

2) складання сюжетної розповіді за змістом картини; 3) порівняльний опис двох картин; 4) розповідання за серією сюжетних картин [1].

Дидактична картина використовується з метою розвитку діалогічного мовлення дітей, збагачення й активізації словника, виховання звукової культури мовлення. Основним методом роботи з картиною є її розглядання у супроводі бесіди, а також розповіді вихователя.

Зміст, тематика картин, що використовуються в роботі зі старшими дошкільниками, диктують вимогу надавати заняттям пізнавального та естетичного акцентів. У вступній бесіді доречно дати стислу інформацію про життя і творчість художника — автора картини, про її жанр, а потім актуалізувати знання дітей про пори року, життя тварин, людські взаємини тощо, тобто ті, які налаштовують на сприймання картини.

Описування картини добре поєднувати з використанням емоційно-виразного слова. Треба ширше застосовувати доступні дитині образні засоби мовлення. Тоді бесіда або розповідь за картиною буде підвищувати інтерес до неї, сприяти емоційному зближенню дітей з героями подій, зображених на картині.

Значну роль відіграє підготовка дітей до розгляду й описування картин. Дійовим прийомом тут є вступне слово педагога перед показом картини або коротка вступна бесіда, нагадування дітям про ігри, працю, їхні спостереження тощо. У старшій групі діти вчатьсЯ придумувати творчі розповіді за картиною. Вони повинні відтворити сюжет картини, взаємозв'язки і взаємовідношення дійових осіб, вийти за межі картини. Для таких занять треба підбирати картини, які мають чітко виражену сюжетну ситуацію. Увага дітей тут повинна бути спрямована на виконання творчого завдання, на оволодіння поняттям „придумати розповідь”. Вихователь проводить бесіду за змістом картини, ставить запитання, які стимулюють уяву дітей.

Внесення елементів творчості у розповідь за картиною є одним з підготовчих етапів навчання творчого розповідання на словесній основі. У навчанні розповіді важливо застосовувати принцип індивідуального підходу до дітей. Важливо пам'ятати про можливість окремих дітей варіювати прийоми навчання розповіді, поєднувати їх із завданням, яке ставиться всім дітям. Так, при складанні розповідей дітям важко дається логічний, повний і образний опис зображеного. Тому поряд із зразком — розповіддю вихователя для всієї групи тим дітям, яким важко розповідати, доцільно дати план- зразок. Мета його — допомогти дитині побачити, що намальовано на картині, і розповісти про це. Для дітей, які легко справляються з описом зображеного на картині, треба ускладнити завдання: ввести в розповідь порівняння, образне описування.

Використовуючи основний прийом навчання — зразок розповіді, педагог, накреслює додатковий прийом — план-вказівку тій дитині, якій важко складати розповідь. Можна дати свій варіант початку розповіді з урахуванням інтересів дитини, її досвіду. Як ускладнення до загального завдання скласти сюжетну розповідь за картиною, можна запропонувати дітям включити в розповідь елементи опису, скласти колективну розповідь, придумати загадки.

У старшій групі дітей вчать розповідати за серіями картин (дві–три картини, об'єднані змістом). Вихователь виставляє картини перед дітьми, проводить бесіду за їх змістом, щоб підвести дітей до розуміння загального змісту сюжету, зображеного на окремих картинах; після чого одна дитина розповідає за першою картиною, інша — за другою тощо. За першою картинкою може дати свій зразок розповіді вихователь, а діти продовжують розповідь за другою частиною серії. Далі педагог пропонує дітям розповісти за змістом другої картини, закінчити його розповідь. Потім інші діти розповідають за всіма картинами відразу [4].

Розповідання за серіями картин передують переказування за ілюстраціями знайомого тексту, коли діти вчатьсЯ об'єднувати зміст ілюстрацій за допомогою готового літературного зразка.

Важливо вчити дітей вводити в свої розповіді невеликі описи природи. Неабияке значення при цьому має такий методичний прийом, як аналіз розповіді педагога. Дітям ставлять запитання: „З чого я почав свою розповідь? Чим моя розповідь відрізняється від розповіді Сашка? Як я розповідав про пору року, зображену на картині.

У кінці року треба вчити дітей складати розповідь за картиною без попередньої бесіди за її змістом, без плану і зразка, цілком самостійно. Проте це можливо здійснити лише тоді, коли систематична робота з навчання розповіді проводилась протягом року.

Ушакова О. вважає за потрібне в старшому дошкільному віці урізноманітнювати методичні прийоми навчання розповідання, серед яких:

- розповідь за самостійно вибраною картиною;
- співвідношення фраз тексту з картинкою („Знайди картинку до таких слів...”);
- опис ілюстрації, картини;
- оцінювальне ставлення до картини, ілюстрації;
- порівняльний аналіз ілюстрації та картини на одну і ту ж тему (співставлення розкриття теми різними видами мистецтва);
- порівняння картин різних художників до одного і того ж твору;
- обговорення картин до творів, створених дітьми;
- колективна розповідь: за сюжетом картини; за планом вихователя [2].

Отже, дослідження науковців та аналіз практики роботи вихователів показує, що дидактична картина є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Поступове ускладнення завдань, ретельний підбір методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей розповідання засобами дидактичної картини доступним, цікавим і ефективним.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. Навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. — К., 2013. — 160 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навчально-метод. посіб. / Наталія Гавриш. — К.: Видавничий дім «Шкільний світ»; Видавництво Л. Галіцина, 2006. — 119 с.
3. Гавриш Н. Навчання розповіді за картиною // Дошкільне виховання. — 2003. — №2. — С. 7–10.

4. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету // Дошкільне виховання. – 2002. – №1. – С. 43–46.  
 5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: «Шкільний світ», 2001.

## **НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ТА НАЦІЇ**

*Чорна Олена Юріївна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою розвитку особистості, її відносин, спрямованості й мотиваційно-потребнісної сфери, тому в сучасних умовах націєстановлення та державотворення необхідно перебудувати особистісну систему цінностей. Система цінностей особистості розвивається й виявляється через її власне ставлення до себе як носія цінностей нації, народу, держави, іншого, природи, праці, мистецтва. Такий комплексний підхід має реалізовуватися у змісті навчання і виховання.

Нині українське суспільство потребує нових знань, способів мислення на засадах національної історико-культурної спадщини. Національна ідея найістотніша, коли закладена у мрії мати свою самостійну державу та її щасливе процвітання, демократичне суспільство з національною культурою, освітою, системою навчання і виховання. Усе це актуалізує проблему формування національних цінностей. Адже саме цінності можуть стати базисом загальноприйнятої суспільством національної ідеї.

Національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки розвинена національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства. Саме у такий спосіб поєднується загальнолюдське і національне. Власне система погоджених базових цінностей має стати однією з передумов становлення національної ідеї України на сучасному етапі. Такі цінності українського суспільства мають визначитися шляхом гармонійного узгодження загальнолюдських та українських національних цінностей із цінностями та інтересами соціальних та етнічних груп суспільства. Тільки на такому балансі може ґрунтуватися ефективна і приваблива національна ідея [3].

У системі цінностей української нації як поліетнічної спільноти, яку становлять представники титульної української нації (етнонації) та усіх етнічних спільнот, що проживають в Україні і вважають її своєю Батьківщиною, чільне місце мають посісти: громадянські права та свобода, рівноправність усіх національностей, спільність позицій громадян щодо стратегічних напрямів і цілей розвитку держави й суспільства, взаємна толерантність і соціальна солідарність між різними (за будь-якими ознаками) суспільними групами; гордість за свою Батьківщину, повага до Української держави, до її символів, атрибутів та мови, знання історії і культури України, шана до нації, що утворила державність, національна гідність у поєднанні з повагою до всіх етносів, які вільно обрали своє українське громадянство. До цієї системи цінностей потрібно додати такі індивідуальні потреби, як релігійність, терпимість, миролюбність, доброзичливість, гостинність, працелюбство, сім'я, які завжди були притаманні українцям. Також базовими залишаються цінності, вироблені упродовж тривалого історичного розвитку, зокрема такі, як соціальна справедливість, патріотизм, повага до родини, синівський обов'язок, «кордоцентризм» та чимало інших, що становлять основу української ментальності. Таке гармонійне поєднання соціальних, демократичних і національно-патріотичних цінностей стане платформою для громадянської консолідації у виробленні єдиної стратегії державного і національного розвитку, створить умови для забезпечення модернізації суспільних відносин та інститутів країни [2].

Відтак майбутнє існування держави й нації повинно розглядатися крізь призму її ціннісного ядра, що консолідує суспільство, а саме: національна безпека, духовні надбання, добробут, система міжнародних зв'язків, патріотизм і соціальна справедливість.

На основі національних інтересів та цінностей формуються національні цілі – конкретні ключові завдання, які держава ставить перед собою заради захисту національних інтересів. Національні цілі – це дороговкази розвитку суспільства до побудови моделі кращого стану держави та нації.

Виховуючи самодостатнього українця за допомогою національних цінностей, ми формуємо особистість, здатну створювати та розвивати європейські цінності, сприяти консолідації української нації задля подальшого процвітання держави.

Запорукою подальшого сталого розвитку держави і ствердження української нації є національне самоствердження особистості, яке слід розглядати як інтегративну властивість, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної і громадянської позиції в суспільстві, що характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати і захищати її національні інтереси. Національне самоствердження пов'язане з мобілізацією всього свого інтелектуально-духовного потенціалу особистості для досягнення успіху в інтересах українського народу та утвердження цінності української нації [1].

Отже, дослідження проблеми формування національних цінностей є надзвичайно актуальним для українського суспільства, оскільки сьогодні багато чинників свідчать про кризу національної ідентичності, світоглядну невизначеність, які неможливо подолати без сформованої системи національних цінностей. Таким чином, національні цінності є стійким фундаментом для гармонізації інтересів особистості, сприяння стабільності суспільства та сталого розвитку держави.

### Список використаних джерел

1. Сойчук Р.Л. Виховання національного самоствердження в учнівської молоді: монографія / Р.Л. Сойчук. - Рівне: О. Зень, 2016. - 416 с.
2. Ситник Г. П. Концептуальні засади забезпечення національної безпеки України: навч. посіб. / Г.П.Ситник, В. І.Абрамов, Д.Я.Кучма. – Київ: НАДУ, 2009. – Ч. 1: Філософсько-методологічні та системні основи забезпечення національної безпеки. – 248 с.
3. Карлова В.В. Національна ідея сучасної України: проблеми та перспективи формування: монографія / В.В.Карлова. – Київ, 2010. – С.26-28.

### ASSESSMENT, EVALUATION AND FEEDBACK IN ELEMENTARY SCHOOLS

*Myroslava Shabat, student*

*Iryna Perishko, PhD, Associate Professor  
Rivne State University of the Humanities*

Jayne Moon sees assessment as “something that most teachers spend a lot of time doing” [6, p. 148]. Because of this fact we have to define assessment, realize the importance of it and, according to Moon “consider what kinds of information it provides, and the decisions that might be taken based on that information” [6, p. 148]. In other words, without assessment the teacher can provide feedback neither to the students nor to himself.

We actually assess things almost all the time and without even knowing it. We say sentences such as “I like it”, “This looks good”, “Well done” or the opposite, “I should have prepared better“, “I did not do so well“ or “I hate it“. We even ask our students to assess themselves or their peers and we do not have to realize it: “Involving students in assessment of themselves and their peers occurs when we ask a class Do you think that’s right? after writing something we heard someone say up on the board” [3, p. 140].

Self-assessment allows students to empower and be involved in the results of their learning so that they can participate actively in their assessment. Pupils should not only be evaluated and granted points or grades but should also be hooked up in their learning. Self-assessment also provides the opportunity of a dialogue with the teacher which can reveal to pupils what they should do to make their learning more effective.

“Some of the benefits that self- and peer-assessment bring are the increase in language awareness, the ability to speak about the language and also the responsibility or the sense of increased responsibility for one’s learning” [5, p. 166].

The sense of responsibility for their own learning and developing has to be evoked in the pupils. Self-assessment is especially important nowadays. Skills, interests and motivation play a great role in one’s choice of career and also the chances of getting their dream job. However, it is a well-known fact that the graduates have the largest problem with selling themselves by assessing their abilities and knowledge. It is very hard to learn how to assess yourself as an adult. By providing the chance to learn this skill at an early age and gradual and pacific way we may help the children to raise their chances of getting the job of their dreams by realizing and working on their weak points and picking up the best of their abilities. They have to learn that there is nothing wrong about praising themselves for their accomplishments and admitting their weaknesses.

Assessment. Ioannou-Georgiou defines assessment as “a general term which includes all methods used to gather information about children’s knowledge, ability, understanding, attitudes, and motivation” [4, p. 4].

In *Learning to Teach in Primary School*, the authors of chapter 5.2 *Hall and Sheehy* [2, p. 245] discuss what assessment is and their conclusion is that “assessment means different things in different contexts” but declare that it is “always bound up with attitudes, values, beliefs and sometimes prejudices” on both sides which is in accordance with Ioannou-Georgiou.

Cameron states, that “assessment is concerned with pupils’ learning or performance, and thus provides one type of information that might be used in evaluation“ [1, p. 222].

We may clearly see that since assessment means assessing not only knowledge and performance but attitudes and motivation as well. To assess motivation and attitude objectively is, however, very hard and requires other tools.

Cameron also mentions testing as a particular form of assessment, similarly to Ioannou-Georgiou.

Evaluation. According to Ioannou-Georgiou, the process of evaluation means “gathering information in order to determine the extent to which a language programme meets its goals. Relevant information can be teachers’ and parents’ opinions, textbook quality, exam results, and children’s attitudes. Some of the tools of the evaluation process are tests, questionnaires, textbook analysis, and observation” [4, p. 4].

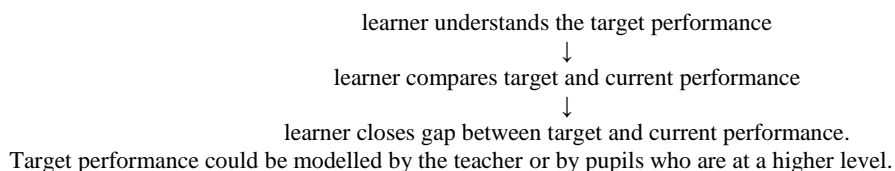
We might also say that evaluation is a long-term process of gathering and at the same time assessing information in order to be able to provide meaningful feedback both to teachers and pupils.

Cameron states that “evaluation refers to a broader notion than assessment [...]. Evaluation can concern a whole range of issues in and beyond language education“ [1, p. 222].

Feedback. Merriam-Webster Online Dictionary defines feedback as “the transmission of evaluative or corrective information about an action, event, or process to the original or controlling source“ [7].

Easily said, feedback is a piece of information or response given to the learner regarding his or her performance, so that it might be improved.

Cameron states that “if assessment feedback is to be helpful to learners and improve their learning, it needs to be specific and detailed enough to make a difference and, equally importantly, it needs to be related to a target performance or understanding towards which the learner can move“ [1, p. 238]. Cameron also gives us an overview of the process. According to her, “the process in which assessment and feedback can scaffold the learner to better learning is [...]:



### References

1. Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 274 p.
2. Cremin, Teresa and Burnett, Cathy. *Learning to Teach in Primary School*. Abingdon, Oxon: New York, NY, Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. – 576 p.
3. Harmer, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 384 p.
4. Ioannou-Georgiou, Sophie. *Assessing Young Learners* (Resource Books for Teachers). Oxford: OUP, 2003. – 183p.
5. McKay, Penny. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 388 p.
6. Moon, Jayne. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Education, 2000. – 192 p.
7. Merriam-Webster, 22 Apr 2019. – <https://www.merriam-webster.com/dictionary/feedback>

### ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Шандрук Ірина Ігорівна, здобувач вищої освіти*

**Пустовіт Г. П. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сьогодні перед Україною постала проблема історичної ваги: не просто відродити українське патріотичне виховання, але водночас піднести його на сучасний рівень наукового і культурного розвитку.

Аналіз вивчення наукової літератури свідчить, що ідея патріотизму завжди була у центрі уваги, що пояснюється її значущістю у становленні особистості громадянина-патріота країни і громадянського суспільства в цілому.

Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості відображені у працях педагогів: Х. Алчевської, Г. Ващенко, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної свідомості, поваги до історичного минулого.

К. Ушинський вважав, що патріотизм є не тільки важливим завданням виховання, але й могутнім педагогічним засобом: «Як немає людини без самолюбства, так 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 і родовими нахилами» [5, с.76]. На думку педагога, виховання за своєю суттю, змістом, характером має бути національним. Основними засобами патріотичного виховання молоді К. Ушинський вважав виховний потенціал рідної мови, природи рідного краю, народних звичаїв, традицій.

Видатний український педагог А. Макаренко доводив, що патріотизму не вчать, його виховують. Він писав: «Виховати громадянина – значило виховати патріота, сформувати в нього такі якості, які б свідчили про належність цієї молоді особи до великої держави» [1, с.124].

Натомість В. Сухомлинський вважав, що школа повинна виховувати у молоді прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової і суспільної діяльності. Педагог зазначав, що любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у свідомості людини відображено образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина. Також Василь Олександрович переконував, що патріотичне виховання доцільно здійснювати на національних цінностях: любові до рідної землі, народу й Батьківщини, до мови та культури [4, с.256-260].

Патріотичне виховання – це формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю [2, с.231].

Як результат ефективного патріотичного виховання у молоді формується патріотизм, який характеризується любов'ю до Батьківщини, прив'язаністю до місця свого народження, проживання, гордістю за надбання національної культури, піклуванням про історичну долю держави, повагою до історичного минулого й успадкованих від нього традицій.

Мета патріотичного виховання конкретизується через систему таких виховних завдань: утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника вітчизни, героя; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних

принципів; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності - працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; формування мовленнєвої культури; спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму [3].

Патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них: принцип національної спрямованості, принцип самоактивності й саморегуляції, принцип полікультурності, принцип соціальної відповідності, принцип історичної і соціальної пам'яті, принцип міжпоколінної наступності.

Національно-патріотичне виховання має стати консолідуючим напрямом виховання, яке розглядається як комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

#### Список використаних джерел

- 1.Афанасьєв А. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення [Текст]. *Рідна школа*. 2008. № 6. С. 23-26.
- 2.Гончаренко С. У. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552с.
- 3.Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Наказ МОН від 16.06.15 року № 641 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vihovannya/>
- 4.Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибрані твори : в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
- 5.Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Вибрані педагогічні твори : у 2 т.* Київ, 1983. Т.1: Теоретичні проблеми педагогіки. 103 с.

#### ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

*Шапінко Вікторія Віталіївна, здобувач вищої освіти*

**Шадюк Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненський державний гуманітарний університет**

Забезпечення неперервності здобуття людиною освіти є можливим за умови реалізації принципів перспективності і наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою. З переходом загальної середньої освіти на нові терміни, структуру та зміст навчання актуалізується питання пошуку шляхів забезпечення цілісного розвитку особистості на різних рівнях освіти.

Тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного. Зокрема, гуманізм як норма поваги до особистості, доброзичливе, бережливе ставлення до дитини без насилля; визнання самоцінності кожного вікового періоду та орієнтація на вікові особливості; урахування індивідуальних інтересів, здібностей, темпу розвитку дитини; опора на досягнення попереднього етапу розвитку; створення сприятливих умов для формування і розвитку у дитини пізнавальних, психічних процесів, належної спрямованості на активність у соціумі, конструктивних мотивів поведінки, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує; забезпечення реалізації можливостей дитини тощо[5, с 209 ].

Провідні види діяльності дітей старшого дошкільного віку (спілкування, гра, рухова, пізнавальна, господарсько-побутова, художньо-естетична(ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографічна, театралізована) мають бути збережені і змістовно збагачені у молодшому шкільному віці. Це дозволить здійснити поступовий перехід до навчання як нового провідного виду діяльності у перший період початкової освіти. Поряд з іншими, метою цієї діяльності є розвиток різних видів активності дитини, її творча самореалізація, формування нових компетентностей.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення та інше. Виникнення в кожному періоді розвитку дитини нової провідної діяльності (навчальної) не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі.

Обізнаність учителів початкових класів із програмами, методами, прийомами розвитку, виховання і навчання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти та ознайомлення вихователів старших груп з освітніми програмами, технологіями навчання, що використовуються у першому класі початкової школи, забезпечить умови для уникнення ситуацій форсування або штучного сповільнення природного темпу розвитку дітей. Змістовий і

технологічний аспекти здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти і початковій школі мають бути узгодженими з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей

Елементи навчальної діяльності (учбові інтереси і учбові дії), що формуються у дитини старшого дошкільного віку під час спеціально організованої дорослим навчально-пізнавальної діяльності (заняття), а також уходи будь-яких специфічних для даної вікової групи видів дитячої діяльності у закладах дошкільної освіти, забезпечують успішність оволодіння новими компетентностями. Шкільне навчання, у свою чергу, має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення попередньо отриманих 6 (7)- річними дітьми знань, умінь і навичок, сформованих ціннісних ставлень, існуючого досвіду.

Одну з ключових позицій у забезпеченні наступності і перспективності в освітньому процесі посідає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти. Він полягає у поступовості й послідовності реалізації чинних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку та освітньої програми для 1 класу початкової школи. Обов'язкове врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до першого класу школи, сприятиме органічному, природному збагаченню особистісного розвитку, започаткованому в дошкільному періоді життя, та створить умови для успішного подальшого зростання і переходу дитини з першого рівня освіти до наступного.

Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи [2, с. 11] та положень Державного стандарту початкової освіти [1, с. 3] з метою забезпечення наступності змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах дошкільної і початкової освіти рекомендується посилити розвивальну і виховну складові освітнього процесу, надати пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності тощо.

Зміст освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку реалізується за чинними комплексними програмами розвитку, навчання, виховання, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України та орієнтують вихователів на формування особистості дитини, розвиток її творчої спрямованості, розкриття потенційних можливостей.

Одною з таких програм є освітня програма «Впевнений старт» (нова редакція), розроблена на виконання Плану пріоритетних дій Уряду в 2017 році. Головні напрями програмних завдань з урахуванням вимог сьогодення передбачають:

- збалансування напрямів розвитку особистості дитини для збереження її цілісності;
- створення фундаменту успішності дитини через її діяльну самореалізацію в умовах нової соціальної ситуації розвитку;
- забезпечення сучасної та зручної системи методичного сервісу для педагогів і батьків

Матеріали програми окреслюють оптимальний комплекс розвивальних, виховних, навчальних функцій і змістових напрямів організації життєдіяльності в межах вікової компетентності дітей старшого дошкільного віку. Реалізація вимог освітньої програми «Впевнений старт» передбачає застосування вихователями закладу дошкільної освіти діяльнісного підходу, врахування специфічних видів дитячої діяльності (ігрова, комунікативна, образотворча та ін.), забезпечує формування психологічної зрілості, життєвих компетентностей і готовності до систематичного навчання в Новій українській школі старшого дошкільника [3, с.5].

Дієвим засобом забезпечення наступності і перспективності дошкільної і початкової освіти може стати реалізація діяльнісного підходу через введення в освітній процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (ігор, технічного і художнього моделювання тощо); насичення освітнього простору практико-орієнтованими ситуаціями, наближеними до реального життя. Такі ситуації, що відповідають потребам дітей у практичних діях, сприятимуть максимальній активізації пізнавальних інтересів і формуванню почуття відповідальності за найближче оточення. Діапазон дидактичних методів і прийомів варто розширювати розвивальними іграми і вправами, логічними задачами, проблемними питаннями, ігровими технологіями, що активізують у дітей мислення і уяву. Потрібно організувати систематичні спостереження, пошуково-дослідну діяльність, використовуючи розвивальне середовище групи/класу.

В освітньому процесі як дошкільного закладу, так і початкової школи провідним має стати спілкування дорослого з дітьми у формі діалогу. Педагогам закладів дошкільної освіти слід активізувати мислення дітей, сприяти свідомому сприйманню і засвоєнню ними знайомого і нового матеріалу, заохочувати до постановки питань, висування припущень, пошуку самостійних рішень, перевірки їх правильності та інше.

Методична робота щодо забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти у закладах дошкільної та початкової освіти (або відповідних структурних підрозділів закладу освіти) має здійснюватися за інформаційно-просвітницьким і практичним напрямками. З метою обміну досвідом вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкової школи щодо використання ігрових методів і прийомів, форм організації діяльності дітей, системи роботи з розвитку мовлення, формування пізнавальних процесів, соціалізації дитини тощо доцільно передбачати індивідуальні та інтерактивні (колективні, колективно-групові, групові) форми методичної роботи, а саме: взаємовідвідування вчителями та вихователями відкритих занять (інших форм організації освітньої роботи) з дітьми старшого дошкільного віку та уроків у початковій школі; анкетування педагогів закладів освіти з питань забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини з метою вивчення потреб у підвищенні майстерності; підготовка і проведення спільних педагогічних рад, семінарів-практикумів, засідань «круглих столів», конференцій, консультацій, тематичних виставок тощо; залучення педагогів закладів дошкільної освіти і початкової школи до участі в спільних педагогічних проектах, розроблення методичних рекомендацій і порад; обмін педагогічним досвідом з різних питань щодо реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти тощо.

Встановлення зв'язку та творчої співпраці між закладом дошкільної освіти і початковою школою на рівні заходів з дітьми – необхідна умова успішного вирішення завдань наступності. Практичний аспект співробітництва у цьому контексті передбачає: попереднє знайомство вчителів зі своїми майбутніми учнями; відвідування вихователями відкритих уроків, позакласних заходів своїх колишніх вихованців-першокласників з метою спостереження за їх розвитком; проведення екскурсій; організацію спільних тематичних виставок дитячих робіт, вернісажів, конкурсів тощо; проведення спільних заходів для дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової



школи у закладах дошкільної і загальної середньої освіти (театралізованих вистав, відвідування музеїв тощо); спільну участь школярів і старших дошкільників у проєктній діяльності [4, с.55-65].

Отже, діяльність закладів освіти щодо забезпечення наступності має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно. Об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та батьківської громадськості забезпечить психологічно виважений та успішний для дитини перехід з попереднього рівня - дошкільна освіта, на наступний - початкова освіта.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: [http://dano.dp.ua/ attachments/article/303 Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf) (дата звернення: 19.04.2019).
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 207 с.
3. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш та ін. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 106 с.
4. Біла К. Ю. Сімейний дитячий садок та інші форми взаємодії з сім'єю. Москва: Чисті ставки, 2009. 228 с.
5. Мойсеюк Н. С. Педагогіка: навч. посібник. Вид 3-тє, допов. Київ: Саміт-Книга, 2001. 608 с.

### ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

*Швець Іванна Миколаївна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасні виклики, що постали перед Україною, актуалізують проблему національно-патріотичного виховання підростаючого покоління та вимагають пошуку шляхів її вирішення. Саме тому вітчизняній системі освіти має бути властива випереджувальна роль у розбудові державності, національній консолідації та у вихованні української політичної нації.

Це знайшло своє відображення в Указі Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки», де зазначається, що даному питанню впродовж усіх років незалежності Української держави не приділялося належної уваги. У зв'язку з чим виникло чимало проблем як на законодавчому рівні, так і на рівні суспільства. А відтак існує нагальна необхідність удосконалення системи національно-патріотичного виховання підростаючого покоління як на державному рівні, так і на рівні закладу освіти [4].

Національно-патріотичне виховання особистості українця – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, сім'ї, закладів освіти, інших соціальних інститутів щодо формування у молодшого покоління високої патріотичної свідомості, турботи про благо свого народу, готовності до виконання своїх обов'язків перед державою, вірності та любові до своєї Батьківщини. Одним із найважливіших завдань національно-патріотичного виховання має стати формування ціннісного ставлення особистості до українського народу та цілої нації [4].

Становлення громадянського суспільства в Україні в політичну націю, тобто таку, яка об'єднана спільними цінностями та пріоритетами, можливе лише за трансформації етнічних спільнот у спільноту політичну. Тому актуальним видається формування української нації, де кожен член української спільноти повинен усвідомлювати власну причетність до утвердження нації, громадянського суспільства, відповідати перед своєю державою та солідарно співпрацювати з іншими громадянами на користь громади, держави, нації. Схиляємося до думки, що всі громадяни, незалежно від їхнього етнічного походження, релігійного та соціального статусу, становлять українську націю як поліетнічну спільноту, що складається із представників усіх етнічних спільнот, які проживають в Україні та вважають її своєю Батьківщиною, котрі ідентифікують себе як громадяни Української держави і в яких утвердилося українське світосприймання та світорозуміння [3].

У вітчизняній педагогічній думці проблема національно-патріотичного виховання особистості українця завжди займала одне з провідних місць. Учені Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, Т. Шевченко, Г. Ващенко, О. Духнович, К. Ушинський та інші прогресивні представники українського народу під національним розуміли загальнолюдські цінності, у яких вбачали здобутки українського народу як вселюдську культуру [1].

Науковці у руслі сьогодення розглядають національно-патріотичне виховання підростаючого покоління як формування в особистості усвідомлення своєї причетності до історії українського народу, його традицій, культури, любові до своєї Батьківщини, переживання за долю та майбутнє української нації.

Нині національно-патріотичне виховання підростаючого покоління належить до пріоритетних напрямів системи виховання та передбачає формування патріотизму як надцінності особистості, що виявляється в любові до свого народу, Батьківщини та готовності до виконання свого громадянського обов'язку із захисту національних інтересів Української держави [3].

У контексті нашого дослідження вагомими є наукові розвідки О. Вишневецького, М. Красовицького, В. Кузя, І. Мартинюка, Ю. Руденка, Р. Сойчук, М. Стельмаховича, В. Струманського, Г. Шевченко та ін. Учені одноставні в тому, що цілеспрямоване й систематичне національно-патріотичне виховання зростаючої особистості має відбуватися на засадах культурно-історичних традицій українського народу, його базових національних цінностей [2].

Таким чином, у ході дослідження визначено, що українська педагогіка, на основі традицій та здобутків українського народу, обстоювала національну систему виховання як важливий засіб передавання підростаючому поколінню національних цінностей, необхідних для особистості й української нації, що увиразнює таке аксіологічне підґрунтя національно-патріотичного виховання підростаючого покоління, як система загальнолюдських і національних цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Артюшенко О. Гідність як цінність буття сучасного українського суспільства / О. Артюшенко. // Вісник Львівського університету. Серія філос. - політолог. студії. – 2017. – №10. – С. 7–11.
2. Іонова О. М. Формування національного світогляду молодших школярів в сучасній педагогічній науці / О. М. Іонова // Педагогіка. – 2013. – С. 76– 82.
3. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді : монографія. / Р. Л. Сойчук. – Рівне : О. Зень, 2016. – 416 с.
4. Указ Президента України № 580 / 2015. 13 жовтня 2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки». [Електронний ресурс]. Режим доступу: **Помилка! Неприпустимий об'єкт гіперпосилання.**

### АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 9 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Шулевська Надія Василівна, здобувач вищої освіти*

*Грицай Н.Б., доктор пед. наук, професор*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із пріоритетних завдань української освіти, зазначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є «формування в дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду» [8]. Важлива роль у реалізації цього завдання належить шкільному курсу біології, який передбачає «формування в учнів сучасної наукової картини живої природи» [5].

Уроки біології відповідають на такі світоглядні запитання: «Чим живе відрізняється від неживого?», «Як відбувається розвиток живих організмів» та ін. У процесі вивчення біології перед учнями розкривається наукова картина органічного світу, історичність життя, суперечливий шлях пізнання живої природи.

Проте для становлення в учнів цілісного наукового світогляду недостатньо лише біологічних знань. Формування цілісної наукової картини світу передбачає систематизацію різноманітних фізичних, хімічних, біологічних, географічних, астрономічних та інших знань та уявлень, крізь призму яких утворюється правильне уявлення про навколишній світ. Тому мету навчання потрібно вбачати не у вивченні окремих предметів самих по собі, а в пізнанні навколишнього світу з різних боків за допомогою різних предметів. Погоджуємося з О. Заблоцькою в тому, що оскільки наукова картина світу є міжпредметним поняттям, то і засвоєння основних світоглядних уявлень може здійснюватися лише на основі цілісних міжпредметних знань [3].

Проблемою міжпредметних зв'язків займалися М. Верзилін, В. Корсунська, І. Зверев, А. Захлебний, І. Суравегіна, В. Максимова, Н. Груздева та інші. Сьогодні це питання розглядають Н. Бурцева, О. Войтович, Т. Гладюк, О. Заблоцька, В. Соломін, І. Ланіна та інші. Проте в названих дослідженнях недостатньо висвітлено міжпредметні зв'язки на уроках біології, зокрема в 9 класі.

Мета дослідження – розглянути можливості застосування міжпредметних зв'язків на уроках біології.

Використання міжпредметних зв'язків на уроках біології потребує спеціальної організації викладання та навчально-пізнавальної діяльності учнів. Виокремлюють два види уроків з використанням міжпредметних зв'язків:

1) *фрагментарні* (розкривають лише окремі питання змісту з використанням знань кількох предметів), тобто, лише окремі фрагменти, етап уроку потребує встановлення зв'язків з іншими предметами;

2) *вузлові* (опора на знання з інших предметів складає необхідну умову засвоєння нового матеріалу загалом або його узагальнення наприкінці вивчення теми. Міжпредметні зв'язки на такому уроці встановлюються протягом усього уроку з метою повнішого та глибшого засвоєння теми [2].

Пізнавальний інтерес учнів до біології може поглиблюватися і розширюватися через наявні інтереси до інших шкільних предметів. Міжпредметні зв'язки, викликаючи інтерес до пізнання, активізують розумову діяльність дитини. Інтерес до одного навчального предмета стає джерелом зацікавленого навчання, а міжпредметні зв'язки сприяють формуванню пізнавального інтересу учнів до інших предметів.

Для успішного здійснення міжпредметних зв'язків у кожному конкретному випадку вчитель повинен чітко усвідомлювати, з якою метою встановлюється зв'язок і в якій формі це буде зроблено. Зокрема, міжпредметні зв'язки можуть встановлюватися з метою глибшого розуміння навчального матеріалу, систематизації та узагальнення знань, формування в учнів умінь застосовувати знання з певного предмета під час вивчення інших предметів, розвитку в школярів інтересу до вивчення природи тощо. У процесі встановлення міжпредметних зв'язків на уроці вчитель може організувати різні форми роботи, зокрема, використовувати інтегровані тексти, розв'язувати міжпредметні завдання, працювати за кількома підручниками, зачитувати повідомлення міжпредметного змісту тощо [1].

Вивчення загальної біології в 9 класі має неабиякий потенціал для реалізації міжпредметних зв'язків і виконання міжпредметних проектів [4]. Так, розділ «Хімічний склад клітини та біологічні молекули» передбачає міжпредметні зв'язки з хімією під час вивчення будови та властивостей білків, ліпідів та вуглеводів. Тема «Макроергічні сполуки, АТФ» пов'язана з фізикою та хімією. Розв'язання елементарних задач з молекулярної біології ґрунтується на

знаннях фізики та математики. Під час вивчення обміну речовин та енергії в клітині учням знадобляться базові знання фізики та хімії. Ознайомлення з еволюцією органічного світу передбачає повторення матеріалу з історії, географії.

Міжпредметні зв'язки – це важливе підґрунтя підготовки майбутніх фахівців у галузі природничих наук. Лише інтеграція знань різних наук дасть можливість замість фрагментарних знань сформувати цілісне уявлення про природу і місце людини в ній.

**Висновки.** Застосування на уроках міжпредметних зв'язків стимулює пізнавальні інтереси учнів, сприяють формуванню цілісної картини світу. Крім того, використання міжпредметних зв'язків дає змогу підвищити престиж біології та інших наук, доводить учням важливість їх вивчення, активізує пізнавальну діяльність школярів, допомагає кожному розкрити та реалізувати свої потенційні можливості на уроці та в позакласній діяльності.

Перспективами подальших досліджень може бути розроблення циклу уроків біології для 9 класу з використанням різних видів між предметних зв'язків.

#### Список використаних джерел

14. Гладюк Т. В. Біологія. Хімія. (Інтегровані заняття). Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. 84 с.
15. Грицай Н. Б. Методика навчання біології: навчальний посібник. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 276 с.
16. Заблоцька О. Використання міжпредметних зв'язків з метою формування наукового світогляду учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 1. С. 33–38.
17. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 64 с.
18. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4–6.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ

*Яворська Анна Вікторівна, здобувач вищої освіти*  
**Колупасва Т.Є. кандидат педагогічних наук, професор**  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

*Стаття висвітлює особливості навчально-виховного процесу та ефективність початкової освіти в Данії.*

Перебуваючи під впливом політичних, економічних, культурно - історичних, соціологічних і технологічних факторів, європейська початкова школа вибудовує нові моделі та стратегії функціонування, намагаючись відповідати вимогам, що їх висуває суспільство, батьки, учні.

Одним із прикладів активної взаємодії та готовності вдосконалюватися й реагувати на виклики сьогодення є початкова школа Данії.

Питання про розвиток початкової освіти в Данії в своїх працях висвітлювали такі науковці як Лавриченко Н. М., Локшина О. І., Сбруєва А. А., Ярова О. Б.

Завдання данської школи у розділі 1 Закону про народну школу (2007 р.) сформульовано таким чином:

"Народна школа у співпраці з батьками має забезпечити подальше набуття учнями знань, навичок, методів роботи і способів самовираження і тим самим сприяти всебічному особистісному розвитку учня.

Народна школа прагне до створення таких можливостей для навчання та досвіду, які розвивають в учня свідоме ставлення та бажання вчитися, набутти впевненості у своїх можливостях та самореалізуватися.

Народна школа ознайомлює учнів з данською культурою та культурою інших народів, а також як людина взаємодіє з природою. Школа готує учнів до активної участі у житті суспільства, формує спільну відповідальність, ознайомлює з правами та обов'язками громадянина суспільства, заснованого на принципах свободи і демократії. Викладання в школі і повсякденне шкільне життя мають ґрунтуватися на інтелектуальній свободі, рівності та демократії" [3, с. 28].

Навчальний рік у данській школі планується не за кількістю шкільних днів, а за мінімальною кількістю занять. До червня 2006 року шкільне навчання тривало з 9 серпня по 19 червня. У період червня 2005 року по серпень 2006 року організація навчального процесу була змінена: новий навчальний рік тепер починається з другого тижня серпня.

Заняття тривають з понеділка по п'ятницю і починаються між 8.00–8.15 ранку (школи мають право визначати час і розклад занять). Учні початкової школи закінчують навчання близько 12–13 години дня. Молодші школярі (6–10 років) мають змогу проводити вільний час у муніципальних дитячих центрах дозвілля при школі або на майданчиках відпочинку. Для 0–2 класів Міністерство освіти встановлює мінімум 600 уроків на рік, з 3- го по 9-й класи – мінімум 660 [2, с. 52].

Молодші школярі в початкових класах починають вивчати данську мову, християнство, спорт, фізичне виховання, музику, природничі науки, історію та англійську мову. Обов'язковою частиною освітньої програми в початковій школі є також теми з безпеки дорожнього руху, здоров'я, сексуальної та сімейної освіти, ринку праці, освітньої та професійної орієнтації. Сьогодні зміст початкової освіти дещо змінився. Так, збільшилася кількість годин на тиждень данської мови і математики; вивчення англійської мови має стати обов'язковим з 1 класу на відміну від старих навчальних планів, коли її вивчення розпочиналося у 3 класі.

У данській Folkeskole оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється трьома шляхами: письмовий учнівський план оцінювання, національне тестування та екзамен. Починаючи з 2006–2007 навчального року,

письмові учнівські плани оцінювання були запроваджені у всіх державних школах. Такий план розробляється на кожний навчальний рік і включає перелік дисциплін, що вивчаються, з визначеними освітніми завданнями. План має містити інформацію про критерії оцінювання та схему аналізу навчальної діяльності учня, а також рекомендації щодо шляхів досягнення поставлених цілей. Цей документ має бути коротким і точним, корисним і до ступним інструментом для вчителів, учнів та батьків.

У народній школі не існує розподілу на початкову і середню освіту, тому між цими двома етапами не проводиться ніяких тестів або іспитів. Наприкінці шкільного курсу випускники отримують атестат, в якому міститься інформація про їхню навчальну діяльність, а також оцінки.

На рівні початкової школи складаються національні тести з данської мови та читання у 2 та 4 класах та з математики у 3 класі [3, с. 34].

Засновниця альтернативної школи "Savage Kangaroo", Олена Єгорова, пише, що данське суспільство побудоване за так званим законом Янте, тобто принципом рівності – рівної цінності, рівнозначності – усіх його учасників.

Данських дітей відправляють у школу (та навіть і в садок) не для того, аби вони "здобували знання", а щоб зробити їх добрими членами суспільства.

Також вона виділяє 9 особливостей навчання в данській школі :

1. Нікому не відмовляють.
2. Діти ходять школою босі, а їдять холодне.
3. Не довіряти – непристойно.
4. Те, що сьогодні ти перший, не робить тебе переможцем.
5. Емансипація вчителів (максимальний ступінь свободи).
6. Дисципліна як тімбілдінг.
7. Домашнє завдання в школі робити не можна.
8. Учні оцінюють тест, а не тест учнів.
9. Сродне навчання (загальна невимущена дисциплінованість) [1].

Основним принципом функціонування данської школи є забезпечення розвитку творчих здібностей учнів, гнучкості їхнього мислення, умінь взаємодіяти один з одним. Дітей вчать вільно висловлювати свої думки, брати участь у розв'язанні поставлених завдань. Головний дидактичний принцип полягає в тому, що процес навчання так само важливий, як і остаточний результат, а інтересами окремої особистості не можна нехтувати заради вимог системи. Значне місце у навчальних іграх та ситуаціях приділяється колективізму і взаємодопомозі; акцентується активна участь, а не кількість помилок учнів. Таким чином, методи навчання змінюються в напрямку досягнення учнями більшої автономії та зрілості. Цей аспект педагогічної політики потребує тісної співпраці між школою і родиною, постійного діалогу між учителями, батьками та учнями [3, с. 33].

**Висновок.** Отже, умови ефективного розвитку початкової освіти Данії на сучасному етапі забезпечуються постійною увагою держави і громадськості до потреб школи, рівноправним характером освіти, оптимізацією змісту навчання за рахунок включення іноземних мов, ІКТ, дизайну, мистецтв і тем, орієнтованих на особистісний та соціальний розвиток учнів, високим професійним рівнем учителя, створенням умов для його творчої та незалежної роботи.

#### Список використаних джерел

1. Єгорова О. Закон «Янте». 9 особливостей школи в Данії. <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/12/13/234617/>
2. Ярова О. Сучасна початкова освіта Данії: здобутки та вектори розвитку / Олена Ярова // Початкова школа : [наук.-пед. журнал]. – 2013. – №. 12. – С. 51–54.
3. *EURYDICE* (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/08. – Brussels : European Eurydice Unit, 2008. – 158 p.

#### НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ

*Якимчук Анна Ярославівна, здобувач вищої освіти*  
**Колупасва Т.Є. кандидат педагогічних наук, професор**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Для сучасного етапу реформування української національної школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу інформації і зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, які

повинні орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє формуванню цілісних уявлень про світ і людину в цілому.

Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в школі сприяли відродженню такого поняття, як інтеграція навчання, що поступово знаходить втілення у практиці початкової школи.

У словнику професійна освіта тлумачиться поняття «інтеграція» (від лат. integration – поповнення, відновлення) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, а «Інтеграція навчання» – як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція) [6, 129].

Мета статті – розкрити сутність, принципи інтеграції, охарактеризувати форми і способи інтегрованого навчання в початковій загальній освіті нової української школи.

Сутність інтеграції як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях С.У. Гончаренка, С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. Дидактичні можливості інтеграційних занять багатокомплектного змісту початкової освіти досліджували такі вчені як Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко, В.П. Тименко, Р.В. Ільченко та інші.

У змісті навчання інтеграція знань здійснюється злиттям в одному предметі (темі) елементів різних навчальних предметів шляхом широкого міждисциплінарного підходу, який передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення. І. Петрова вважає, що взагалі „методологічною основою усіх видів зв'язків у навчальному процесі виступають: матеріальна єдність світу, розвиток і перетворення в природі та мислення, спільність теорії і практики, всебічність вивчення явищ і процесів” [3, с. 25 – 28].

Глобальне завдання інтеграції – не стільки поєднати окремо існуючі навчальні предмети або частини в ціле, як поширити принцип доцільності на весь зміст освіти [4].

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілитися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгорнутися відповідний навчальний процес.

В Україні у Проекті Нового Державного стандарту початкової освіти, розробленому відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», наголошується, що на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в освітній програмі і навчальному плані закладу загальної початкової освіти. У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їх сумарне значення не зменшується. Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей у початковій школі інтегрується в різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах.

Інтеграція ґрунтується на засадах компетентісного підходу, поняття міжпредметна компетентність визначається як здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знань, умінь, навичок, способів діяльності та ставлення, які належать до певних навчальних предметів і предметних галузей. В ньому підкреслюється, що теми для навчання в рамках інтегрованих курсів можуть обирати як вчитель, так і діти. Інтегрований курс «Я досліджую світ» охопить (повністю або частково) 7 освітніх галузей. Окремими навчальними предметами залишаються «Мова», «Математика», «Іноземна мова», «Фізкультура», «Мистецтво»[5].

Реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід. У сучасній школі узвичаїлася міжпредметна інтеграція, здійснювана різними шляхами:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (природничих - «Природознавство», суспільствознавчих - «Я у Світі», біологічних - «Основи здоров'я», музичне й образотворче мистецтво - «Мистецтво», та ін.);
- розроблення нових форм уроків (урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок);
- впровадження навчальних проектів; → організація тематичних днів та тижнів.

Етапи реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання (від простого до складного):

- введення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності;
- постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках;
- систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів;

- включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя;
- розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як в змісті і методах, так і в формах організації навчання, включаючи позакласну роботу і розширюючи межі програми [2].

Вчені виділяють такі способи інтеграції змісту початкового навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.

Можливі різні форми інтеграції знань: повне злиття навчального матеріалу в єдиному предметі, тобто інтеграція за змістом (тематичний підхід), інтеграція на рівні способів дій (навичок) (діяльнісний підхід). Інтеграція за змістом, тобто за тематичним підходом можуть інтегруватися такі предмети: математика з арифметикою, початки алгебри та геометрії; навчання грамоти: мова, література; природознавство може охоплювати такі предмети: астрономію, екологію, економіку, зоологію, ботаніку, анатомію, географію; мистецтво інтегрується з образотворчим, музичним, декоративно - прикладним, танцювальним. Наприклад, тема: «Першоцвіти» розглядається на уроках української мови і читання, математики, природознавства і мистецтва.

Інтеграція на рівні способів дій (навичок) (діяльнісний підхід) надає можливість зв'язати зміст двох або більше предметів у межах однієї теми дослідження і називаються вони міжпредметними зв'язками. Міжпредметні зв'язки можуть бути горизонтальними або вертикальними. Горизонтальна міжпредметні зв'язки характеризуються вивченням поняття на уроках різних предметів впродовж деякого часу (неодночасно). Наприклад, на уроках природознавства досліджують, як виготовляють папір, на уроках української мови проводиться словникова робота – зі словом папір, на уроках трудового навчання виготовляють різні іграшки з паперу.

Вертикальні міжпредметні зв'язки характеризуються вивченням поняття на одному уроці або в один часовий проміжок на різних уроках із використанням навчального матеріалу з різних предметів. Наприклад, на уроці з літературного читання вивчається вірш про річку, на уроці образотворчого мистецтва – малюють водні рослини, на уроках української мови вивчається правопис власних назв і, нарешті, на уроках природознавства вивчається тема водойми України. Світлана Вікторівна Прихожай - вчителька початкових класів Броварської ЗОШ №1, обираючи народознавчий об'єкт, використовує досвід нашого народу і розвиває тему етнопедагогіки на уроках з різних предметів. Міжпредметні зв'язки вона реалізує у таких формах: проектах, екскурсіях, тематичних днях, тижнях, інтегрованих курсах, бінарних та інтегрованих заняттях. Під час інтеграції на рівні способів дій (діяльнісний підхід) учні вчать критично мислити, виробляються соціальні, комунікативні, організаційні навички, забезпечується розуміння художніх та інформаційних текстів, використовуючи знання та способів дій у нестандартних умовах. [1].

**Висновки.** Реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів, навчальних тем і проблем і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний підхід в напрямку розробки інтегрованих підручників, впровадження інтегрованих курсів, проведення інтегрованих уроків та використання системи інтегрованих навчальних завдань.

Інтеграція навчальних предметів – це вимога часу, це творчість, самобутність, мистецтво педагога. Інтегрований підхід до навчання і виховання значно підвищує успішність реалізації виховної функції, актуалізує особистісні якості учнів, забезпечує їхню активну діяльність у цілісному пізнанні. Всі шкільні предмети тісно пов'язані між собою, тому створення оптимальних умов для впровадження інтегрованого навчання сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню у неї цілісного уявлення про навколишній світ, успішній адаптації юної особистості до сучасних умов, підвищенню її конкурентоздатності в майбутньому, вихованню дитини в соціумі.

#### Список використаних джерел

1. Большакова І., М. Пристінська «Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи» НВК «НОВОПЕЧЕРСЬКА ШКОЛА» <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdOp54>
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН 27.10 2016 р. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>
3. Педагогика : Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Славеннин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа – Пресс, 2000. – 512 с., с. 25 – 28
4. Перлини Всеукраїнського конкурсу «Учитель року - 2006» [Текст] - К.:Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2006.
5. Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція 2017 р. [http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool\\_Presentation-final\\_18-08-2017.pdf](http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf)
6. Професійна освіта: Словник. Навч. Посібник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін., За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 280 с., 129

## ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Якобчук Арсен Володимирович, здобувач вищої освіти*

*Яциур М. С., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної освіти*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Концепція національної екологічної політики України на період до 2020 р. передбачає розвиток екологічного виховання й екологічної культури суспільства. Школа має спрямувати зусилля на формування культурної особистості, здатної до активної суспільної і виробничої діяльності. З огляду на сучасний екологічний стан планети, розвиток екологічної культури стає одним із найважливіших завдань сім'ї і всіх навчально-виховних закладів. Проблема екологічної освіти та виховання є дуже актуальною. Тому дбайливе ставлення учнів до природи, творче використання її багатств-обов'язок кожного громадянина України [1].

Нині екологія не просто одна з багатьох галузей науки та діяльності людини. Це принципово новий сучасний підхід до всього розвитку людства в галузі економіки, політики, культури, освіти. Екологічна освіта та виховання школярів є в даний час одним із пріоритетних напрямів роботи з молоддю. Чим раніше починається формування екологічної культури у дітей, чим доцільніше організувати цей процес, тим вище ефективність виховання.

Проблема екологічного виховання – це, насамперед, проблема формування наукового світогляду школяра, оскільки він є ядром свідомості, додає єдність духовній зовнішності людини, озброює її соціально значущими і екологічно прийнятними принципами підходу до навколишнього природного середовища. Оскільки «світогляд є певною системою узагальнених поглядів і уявлень про навколишній світ і місце в ньому людини, що формуються в людській свідомості в процесі духовно-практичного засвоєння природи», то його формування варто здійснювати й під час трудової діяльності школярів, тобто на заняттях з трудового та профільного навчання [2].

Аналіз стан розвитку екологічної свідомості в учнів старших класів у процесі профільного навчання з художньої обробки матеріалів показав, що відсутня цілеспрямована систематична виховна робота з формування екологічної активності учня. Здебільшого епізодичний, фрагментарний характер екологічно спрямованих виховних впливів не сприяє виробленню стійких екологічних поглядів і переконань особистості. Мало уваги надають вчителі методам практичного застосування екологічних знань, умінь, навичок учнів, набуттю старшокласниками досвіду взаємодії з природою, недостатньо використовуються можливості профільних курсів та позаурочної виховної екологічної роботи – вміння школярів не закріплюються у життєвому досвіді, поведінці.

Незадовільний стан екологічної освіти старшокласників викликає:

- багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи;
- незнанням і руйнуванням народних традицій раціонального природокористування;
- недооцінкою екологічних знань у процесі профільного навчання;
- відсутністю необхідної законодавчої бази;
- недостатньою відповідальністю виконавчих структур;
- відсутністю контролю за виконанням прийнятих рішень;
- слабким матеріально-технічним та методичним забезпеченням навчально-виховного процесу;
- недосконалою системою навчання та перепідготовки кадрів;
- відсутністю державної підтримки діяльності громадських формувань, молодіжних організацій та інших структур, які займаються екологічною просвітою.

З'ясуємо різні визначення екології та визначимо сутність екологічної свідомості.

Екологія (від дав.-гр. οἶκος — середовище, житло і λόγος — вчення, наука) — розділ біології, що вивчає закономірності взаємовідношень організмів з навколишнім середовищем, а також організацію і функціонування надорганізмових систем (популяцій, видів, біоценозів, біосфери) [3].

Сучасна екологія — біологічна дисципліна, основою якої є сукупність знань про живі організми на різних рівнях біологічної організації, їх еволюції, просторового розподілу та динаміки біологічних систем у часі [3].

Першочерговим у формуванні особистості (стосовно педагогіки) є вплив на її свідомість. Результатом цього впливу повинні бути знання, погляди, переконання, які стимулюють вчинки учня, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній корисності певного типу поведінки; формують готовність активно включатись у передбачену змістом виховання діяльність.

Екологічна свідомість — вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія щодо місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція даного відображення. Екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини взагалі з тією лише різницею, що вона ініційована екологічним змістом [4].

У програмі профільного навчання з художньої обробки матеріалів для учнів 10-11 класів зазначено, що проектно-технологічна діяльність включає в себе вибір об'єкта проектування, пошук та вивчення аналогів, розробку конструкції та технології, виготовлення і його оцінку та обов'язково здійснюється нескладний екологічний аналіз виконаної роботи [5].

Технологічні процеси, які мають місце в профільному навчанні з художньої обробки матеріалів (деревини) пов'язані з виділенням в атмосферу шкідливих, речовин: пилю, пари розчинників та розріджувачів, формальдегіду, оксиду вуглецю, оксидів азоту, аміаку, деревних відходів та ін.

Зміст навчальної програми з художньої обробки матеріалів орієнтовано на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, які покликані наблизити процес профільного навчання до життєвих потреб учня, його інтересів та природних здібностей.

Однією з ключових компетентностей є екологічна грамотність і здорове життя.

Для формування ключових і предметних компетентностей у зміст кожного предмету закладено наскрізні змістові лінії, зокрема «Екологічна безпека та сталий розвиток».

Змістова лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» націлена на формування соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості в учнів, готовності брати участь у вирішенні питань збереження довкілля і розвитку суспільства, усвідомлення важливості сталого розвитку для майбутніх поколінь. [5]

Зміст екологічної свідомості учнів 10-11-х класів, яка формується у процесі профільного навчання з художньої обробки деревини:

- знання про заготівлю рослинного матеріалу природного походження без шкоди довкіллю;
- уявлення про сучасні технології виготовлення конструкційних матеріалів;
- знання про технологію покриття екологічними, захисними та декоруючими матеріалами деревини.
- вміння безпечно організувати процес зміни навколишнього середовища для власного здоров'я та безпеки довкілля;
- вміння вирізняти можливий негативний вплив штучних матеріалів та володіти прийомами їх безпечного застосування;
- шанобливе і економне ставлення до конструкційних матеріалів природного походження.

Одним із шляхів розвитку екологічної свідомості школярів може бути використання інформаційно-комунікаційних технологій. ІКТ – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер. При підготовці до уроку з використанням ІКТ вчитель не повинен забувати, що це урок, а значить складає план уроку виходячи з його цілей, при відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основні дидактичні принципи: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його [6].

Нами розроблено систему ІКТ для учнів старших класів. Це показ слайдових презентацій, відео- та анімаційних фрагментів для постановки проблеми екології; демонстрації, процесів, об'єктів, явищ тощо; використання малюнків, моделей, схем, графіків як засобів віртуальних наочностей; проведення тестового контролю засвоєння екологічних знань; звернення до електронних енциклопедій, пошук навчальної інформації екологічного спрямування в Інтернеті та ін. Використання ІКТ дозволяє учителю спілкуватися з учнями на сучасному технологічному рівні, робить навчальний процес більш привабливим і ефективним, а контроль навчальних досягнень школярів більш об'єктивним. На нашу думку, розроблена система ІКТ сприятиме формуванню екологічної свідомості в учнів 10-11-х класів у процесі профільного навчання при вивченні профілю «Художня обробка деревини».

Розроблені нами засоби ІКТ виступатимуть як засоби унаочнення, спілкування і створення проблемних ситуацій, інструментом пізнання і джерелом інформації, контролюючим засобом, і певною мірою партнером, що допомагає опанувати учням нові способи екологічної діяльності.

Як показує суспільна практика, екологізація і інформатизація – це складові частини оновлення суспільства, які відображають і формують його свідомість, нове мислення. В умовах варіативності та різнорівневості освіти уміння використовувати інноваційні технології і їх елементи допомагають вчителів добиватися високої якості навчання. Перспективи подальших пошуків у зазначеному напрямку дослідження полягають у розробці методики розвитку екологічної свідомості в учнів старших класів у процесі вивчення профілю «Художня обробка деревини» з використанням ІКТ та перевірки її ефективності в одному з закладів загальної середньої освіти Рівненської області.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» № 2818-VI від 21 грудня 2010 року [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>
2. Екологічне виховання учнів : Посібник для вчителів / [уклад. : П. М. Щербань, Є. І. Коваленко, Т. Д. Пінчук та ін.; ред. П. М. Щербань]. – Ніжин : Вид-во. НДПУ, 2003. – 238 с.
3. Злобін Ю. А. Основи екології / Злобін Ю. А. – К.: Видавництво “Лібра”, ТОВ, 1998. – 248 с.
4. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : Автореф. дис. док. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Шмалей. – К. : 2005. – 43 с.
5. Омельчук О. В. Педагогічне обґрунтування структури та змісту програми профільного навчання за спеціалізацією "Художня обробка матеріалів" [Текст] / О. В. Омельчук. – Ужгород: Говерла // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 111–114.



б. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р.С. Гуревич, К.Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 366 с.

## **ШКІДЛИВИЙ ВПЛИВ НА ОПОРНО-РУХОВИЙ АПАРАТ ПРИ РОБОТІ З ПЕРСОНАЛЬНИМ КОМП'ЮТЕРОМ**

*Янс А. В., здобувач вищої освіти*

*Глінчук Ю. О., доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У сучасному світі вже стало звичним практично щоденне застосування комп'ютера. Багато людей як працюють, так і відпочивають за ним. Зокрема, масовим є використання Інтернету в усіх сферах діяльності людини: роботі, розвагах, спілкуванні, отриманні інформації тощо. Сьогодні більшість громадян не уявляє свій день без використання ПК, планшета чи смартфона. Але не кожен пам'ятає, що порушення норм роботи за комп'ютером рано чи пізно призводить до проблем з опорно-руховим апаратом.

Тривала робота за комп'ютером може стати причиною порушень постави або викривлення хребта. Найбільш вразливими до таких захворювань є діти. У дорослих це може привести до больових відчуттів і оніміння в попереку, плечовому поясі, шиї, до загострення радикулітів. Головною причиною розвитку таких нездужань є неправильне положення за робочим місцем.

Працюючи за комп'ютером, людина тривалий час перебуває у вимушеному положенні, рухова активність сильно обмежується. Тривале статичне положення тіла призводить до поступової атрофії м'язів шиї, спини, грудної клітки та червоного преса. Внаслідок цього ослаблені м'язи стають не в змозі підтримувати хребет у правильному фізіологічному положенні, що негативно позначається на здоров'ї користувача [1, с.62].

Наведемо перелік захворювань, які провокує тривале сидіння за комп'ютером.

**Остеохондроз.** Найбільш розповсюджене захворювання, яке провокує багато інших. Виникає через те, що коли хребет довгий час знаходиться в одній позі, то в нього не надходить достатня кількість необхідних речовин. Це серйозне навантаження, через яке виникає біль не лише в спині, але й інших частинах тіла. Часто остеохондроз може віддавати в руку, серце, ребра.

**Грижа міжхребцевого диска.** Виникає через те, що хребет зміщується внаслідок тривалого тиску. Може призвести до багатьох захворювань, а іноді й до інвалідності.

**Сутулість.** Як правило, людина під час сидячої роботи схиляється трохи вперед, або у неї нахилена голова. Саме такі пози провокують сутулість. Це робить суглоби та м'язи слабкими, млявими. З'являються головні, шийні болі, проблеми з травленням.

**Тромбоз глибоких вен.** Внаслідок тривалого сидіння та відсутності руху кров у венах застоюється, відбувається утворення тромбів.

**Біль в колінах.** Виникає внаслідок тривало зігнутих суглобів під час сидіння.

Для уникнення серйозних наслідків для здоров'я від довготривалого сидіння за комп'ютером необхідно дотримуватись певних рекомендацій.

По-перше, обов'язково необхідно зайняти правильне положення тіла за комп'ютером. Слід пам'ятати, що між очима та екраном повинна бути відстань близько 50 – 70 см, а монітор знаходиться на рівні очей, кисті та передпліччя мають розташовуватися на одній лінії та не бути напруженими. Спина й шия мають бути прямими, плечі розслабленими, а ноги зручно стояти на підлозі. Дуже важливо вибрати правильний стілець. Для вибору робочого стільця необхідно враховувати зріст користувача, характер та тривалість його роботи на ПК. Робочий стілець повинен мати підйомно-поворотний механізм, який би давав змогу регулювати висоту та кут нахилу сидіння і спинки, а також відстані спинки від переднього краю сидіння. При цьому регулювання всіх параметрів повинно бути незалежним, легко здійснюватись та надійно фіксуватись. Поверхні сидіння, спинки та інших елементів стільця повинні бути напівм'якими, з малою електризацією та легким очищенням від забруднень [2]. При цьому позитивним є те, що наразі існує велика кількість моделей стільців, що відповідають зазначеним вище вимоги та пропонують ряд додаткових функцій.

По-друге, через кожні 2 години безпосередньої роботи за комп'ютером необхідно робити 15-хвилинну активну перерву з легкою розминкою для м'язів шиї, спини, кистей.

По-третє, слід щорічно звертатися до спеціаліста за лікувальним масажем. Оптимально проходити курс двічі на рік мінімум по 8 процедур кожен. Масаж допомагає розслабити напружені м'язи, покращити їх тонус та зменшити больові відчуття у разі їх наявності. Крім того, важливим є заняття спортом, принаймні тричі на тиждень по 30-60 хвилин. Корисними для опорно-рухового апарату є заняття з плавання та йоги [3, с.23].

На перший погляд, може здатися, що порушення опорно-рухового апарату, пов'язані з тривалим перебуванням за комп'ютером – це проблема працівників. Але варто усвідомлювати, що це і значна проблема роботодавців, пов'язана з оплатою лікарняних листів та зниженням продуктивності праці. Саме тому відомі ІТ-компанії обладнують для своїх працівників спортзали та басейни й чітко регламентують режим роботи за комп'ютером.

Список використаної літератури

1. Баловсяк Н.В. Компьютер и здоровье / Н.В. Баловсяк – СПб: Питер, 2008. – 208 с.
2. Правильный стул для ежедневной работы за компьютером [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://geektimes.ru/post/250070/>.
3. Князевський Б.А. Охрана праці: Підручник для студентів вузів / За ред. Б.А. Князевського, П.А. Долина та ін. – М: Вища школа, 2003. – 128 с.

## СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ФІНЛЯНДІЇ ТА УКРАЇНИ

*Яроцук Яна Сергіївна, здобувач вищої освіти  
Колупасва Т. Є. кандидат педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сьогодні, як ніколи раніше, перед світовою спільнотою постала проблема забезпечення якісної освіти як відповіді на виклики сучасності. Потреба в якісній освіті активізувала вивчення науковцями досвіду різних країн, зокрема проведення міжнародних порівняльних досліджень (PISA, TIMSS тощо).

За даними цих досліджень, перші позиції щодо забезпечення якості загальної освіти серед країн Заходу посідає Фінляндія. Освітня система цієї країни сьогодні вивчається в усьому світі. Досвід Фінляндії є цікавим і важливим для його осмислення й українськими освітянами та політиками.

Інформаційна революція та формування нового типу суспільного устрою - інформаційного суспільства - висувають інформацію і знання на передній план соціального та економічного розвитку. Зміни у сфері освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті світового співтовариства [1, с.40]. Саме з цих позицій спробуємо виділити і проаналізувати основні тенденції розвитку систем освіти України та Фінляндії.

Традиційна фінська система освіти складається з дошкільної освіти, базової середньої освіти, яка складається з двох рівнів: 1-6 класи і 7- 9 класи. В 10 класі діти можуть підвищити рівень своїх оцінок, а потім – вступають у професійні коледжі чи ліцеї [5, с.43].

У Фінляндії, як і в Україні, реалізується принцип безперервної освіти і надається можливість навчатися в будь-якому віці.

Фінська освіта набула такого якісного розвитку завдяки виконанню таких принципів освіти: рівність шкіл; рівність навчальних дисциплін; рівність батьків, вчителів, учнів; безкоштовність освіти та все, що пов'язано з навчальним процесом; індивідуальний підхід до кожного учня; практичність викладання; довіра до вчителів, до учнів; самостійність учнів [6, с. 123].

Основними принципами освіти в Україні є: доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей; гнучкість системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти; відповідність освіти світовому рівню. [3, с.41]. Структура освіти України включає дошкільну освіту, загальну середню освіту, яка складається з трьох ступенів: I – початкова школа ( 1-4 класи), II – основна школа ( 5-9 класи), III – старша школа ( 10-11 класи); позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту та післядипломну освіту.

Порівнявши ці країни, можна сказати, що Фінляндія та Україна мають розвинену систему дошкільної освіти, присутня ідея профілізації шкіл, співпраці з батьками. Спостерігається також ряд деяких відмінностей між Фінляндією та Україною. Наприклад, якщо брати систему середньої освіти, то фінська освітня система значно відрізняється від української. Навчання триває лише 9 років, діє десятибальна шкала оцінювання, відсутня шкільна форма, домашнє завдання практично не задається, також відсутні екзамени та іспити. Фінські діти навчаються в однакових школах і класах незалежно від походження родини, соціального статусу та культури. Немає поділу на класи за вподобаннями чи вміннями.

Українська освіта реформується та змінюється постійно. Протягом останніх декількох років відбулося багато змін саме в поглядах на саму систему освіти, її якість. Зупинимось на двох найважливіших.

Перш за все, *це реформа НУШ*. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. В учнів набувається ряд компетентностей. Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2, с. 8].

**А також, це нові механізми професійного зростання вчителів: добровільна сертифікація та механізм «гроші за вчителем»** Метою сертифікації є виявлення та стимулювання педагогічних працівників з високим рівнем професійної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню.

Аналіз стратегій розвитку обох країн засвідчує, що і Україна, і Фінляндія не намагаються створити щось абсолютно нове, а проводять копітку роботу з адаптування світових підходів та тенденцій до національних особливостей, що у комплексі сприяє отриманню високих освітніх результатів.

### Список використаних джерел

1. Балабанов К.В. Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Prvs/2009\\_3/1047.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/Prvs/2009_3/1047.pdf)
2. Державний стандарт початкової освіти України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://dano.dp.ua/attachments/article/pdf>
3. Лунячек В.Е. Стратегія розвитку освіти в Україні в контексті загально-цивілізаційних тенденцій / В.Е. Лунячек // Персонал. – 2009. – № 12. – С. 25-29.
4. Пуховська, Л.П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 1999. – № 3. – С. 67-71.

5. Щербак О. Професійна освіта і навчання у Фінляндії / Щербак О.П. // Професійно-технічна освіта. - 2005. - №3. - С.41-44.
6. Sahlberg P. What Can the U.S. Learn from Educational Change in Finland? / Pasi Sahlberg. – 2012 [Electronic resource]. – URL : <http://larrycuban.wordpress.com/2012/01/20/what-can-we-learn-from-educational-change-in-finland-pasi-sahlberg/>

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Ячменник Р.О., здобувач вищої освіти*

*Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Сучасний підхід до побудови освітнього процесу ґрунтується на усвідомленні важливості дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини зазначеного віку суттєве місце займає активність. Завдяки активності дитина вступає в життєво необхідні відносини з довкіллям і в спілкування з людьми.

Активність розглядається педагогами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Пізнавальна активність є основою засвоєння дитиною культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей особистості дошкільника, її самостійності, ініціативності, успішності, допитливості, творчості, що в свою чергу, сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості. [2]

В Україні існує декілька альтернативних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку. Такі програми, як «Впевнений старт» [7], «Дитина» [4], «Українське дошкільля» [3] чітко висвітлюють пізнавальну активність, як один з головних чинників в розвитку дитячої особистості, розвитку її індивідуальності. Ці програми відводять особливу роль у розвитку пізнавальної активності дитини, розвитку її особистості – батькам, адже вони, її перші вчителі. У програмі «Дитина» підкреслюється, що «особистість – істота активна, яка прагне до самостійних дій, до певної незалежності, до творчої ініціативи. Це діяч, а не споглядач». [4, 13 с.]

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дітей знайшла відображення у державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий Державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом. [1]

Четвертий рік життя характеризується допитливістю, яка допомагає дитині якнайглибше пізнати відносини між предметами і явищами навколишньої дійсності. Т. Поніманська так характеризує допитливість: «Допитливість характеризується спрямованістю пізнавальної активності на виявлення прихованих ознак та властивостей об'єкта, на застосування в нових умовах, на маніпулювання предметами та символами» [6]. Пізнавальна активність поступово переноситься з окремих предметів, їх назв на співвідношення зв'язків між предметами та явищами. П'ятирічну дитину вже цікавлять дії з предметами, взаємодія людей, предметів, їх причини та цілі. Виникають питання «чому», «навіщо», «звідки», «як».

Старші дошкільники вже не задовольняються «ходячою енциклопедією» – дорослим, як джерелом інформації – у них формуються розумові дії, тобто самостійна розумова діяльність: співставлення, порівняння, зв'язування знань між собою, які вже є.

К. Щербакова вивчала особливості пізнавальної активності дошкільників на заняттях з математики [8]. Авторка розглядає розглядає пізнавальну активність дошкільника, як «вольову, цілеспрямовану дію, де кінцева мета не обмежується безпосередньо ситуацією. Особливу роль у розвитку пізнавальної активності дошкільників К. Щербакова відводить професійній майстерності вихователя, тому, що «без системного комплексного впливу пізнавальна активність не переходить в адекватну діяльність, наслідок відсутності керування – зниження ефективності мислення, рівня дитячих домагань» [8, 8 с.]. Так, вирішальними факторами у розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку є майстерність педагога та його спілкування з дитиною.

Важливим показником у розвитку пізнавальної допитливості є активність і діяльність дитини. Саме принцип життєвої активності, підхід до дошкільника, як до суб'єкта життєдіяльності необхідно враховувати педагогам, зазначає О. Кононко [5].

Отже, головною умовою формування пізнавальної активності – є включеність дитини у пізнавальну діяльність, а показниками пізнавальної активності є дослідницька, пошукова діяльність дитини, наявність ініціативних пошукових дій, як практичних так і розумових, певне відношення до своєї діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. П78 Ч. I Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. керівник О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР Україна», 2014.–204 с.
2. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників/ І. М. Біла. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 120 с.
3. Білан О.І., Возна Л.М., Максименко О.Л. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля». – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.
4. Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. Кер. Проекту В.О. Огнев'юк; авт. Кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білокаленко; наук. ред.: Г.В. Беленька, М.А. Машовець; мін. осв. і науки України, Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
5. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне самостановлення // Дошкільне виховання. – 2002. – С. 2-6 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. підручник// Т.І. Поніманська; Мін. освіти і науки України. - Київ: Академвидав, 2004. - 456 с.

## Молодий психолог

### ЗАСТОСУВАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРИ РОБОТІ ЗІ СТРАХАМИ У ДІТЕЙ

*Євтушок Богдана Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Петренко Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Страхи у дітей – часта причина звернення за психологічною допомогою. Ця проблема досить поширена: згідно останніх досліджень, близько 43% дітей віком від 6 до 12 років мають ті чи інші прояви страхів та тривожності [7].

Страхи у дітей можна умовно розділити на три групи: «інстинктивні» (страх смерті рідних і себе, лікарів, уколів і т. п.), страхи «міжособистісних відносин» (страх запізнитися, не встигнути, не впоратися з почуттями, засудження з боку однолітків і т. п.) і «техногенні» (страх пожежі, літати на літаку, вибухів і т. п.) [1]. Існують визначені вікові періоди яскравого прояву певних видів страхів. Наприклад, у віці 2-4 років у дітей виявляють найчастіше страхи тварин, комах, темряви, висоти, казкових персонажів; у 5-6 років діти часто бояться пожеж, катастроф, аварій, страх школи; у 7-8 років часто з'являється страх смерті близьких або власної смерті, що може виявлятися не прямо, а, наприклад, через страх саме страшних казкових персонажів (Кощея, Баби-Яги, вампірів) [4]. Дуже важливою групою страхів є страх сепарації від батьків та родини, що виражається у страху їх втратити. Спостерігається зміна змістовної сторони цього страху з віком: діти 4-6 років бояться втратити батьків, тому що від них залежить забезпечення життя, у 7-9 років змінюється сприйняття батьків і усвідомлюється любов до них, у 10-11 років з'являються ознаки партнерства і його цінності [1]. У більшості випадків вікові страхи – нормальна ознака розвитку дитини, переходу на наступну стадію психічного сприйняття світу. Однак у низці випадків страхи стають гіпертрофованими, нав'язливими та потребують корекції.

Останнє може спостерігатися, якщо страх дитини не зустрічає адекватної реакції батьків, коли у батьків, наприклад, підвищений рівень тривожності. У такому випадку страх дитини посилюється внаслідок того, що близькі несвідомо пропонують тривожну або фобічну модель поведінки, яка потім імітується дитиною. Також велике значення для переходу нормальних страхів у патологічні є наявність в родині або мікросоціальному оточенні дитини негативно забарвлених емоційно значимих ситуацій (смерть або хвороба близької людини, розлучення батьків, виражений конфлікт у сім'ї чи дитячому садку тощо) [4].

У випадку, коли страхи стають нав'язливими, викликають порушення сну, емоційної сфери, перешкоджають успішній соціалізації дитини, є потреба у фаховій психологічній допомозі. Передусім, слід звернути увагу на забезпечення оптимальної атмосфери в сім'ї: стабільного емоційного мікроклімату, дотримання умов розвитку у дитини надійної прив'язаності до батьків, відсутність тенденції соромити та карати дитину за прояви страху, формування у батьків навичку проявів емпатії [6]. Крім того, обов'язовою є власне робота психолога з дитиною. В процесі психодіагностики та психокорекції у випадку роботи зі страхами у дітей добре зарекомендувала себе казкотерапія. Для дитини казкові персонажі та стосунки – мірило власного самосприйняття та норм поведінки. Казка стає першою моделлю моральних основ життя, соціальних взаємин.

З метою діагностики прихованих причин та передумов виникнення страху можна використати такий прийом, як складання дитиною казки-розповіді про свій страх. Пропонується задати дитині такі запитання: як ми назвемо героя, який піде воювати зі страхом? Який він (герой буде прообразом дитини)? Як ми можемо назвати того, хто героєві загрожує (це може бути тварина, людина, казковий персонаж)? Як виглядає супротивник? Звідки, з якого казкового світу він прийшов? Чого він хоче? Чи можна якось задовольнити його потребу, подружитись з ним? Що станеться, як будуть розгортатися події, коли герой зможе знайти спільну мову з противником [4]? Такий підхід є ефективним, тому що дає змогу виявляти витіснені мотиви та фрустровані потреби дитини, визначити шляхи їх інтеграції та задоволення. Це сприяє правильному вибору шляхів психокорекції. Важливо при цьому не наголошувати на ідентифікації дитини та головного героя казки, тоді дитина буде більш вільною у своїх фантазіях та висловлюваннях.

Якщо у дитини виникають труднощі у складанні казки, психолог може запропонувати власний варіант терапевтичної казки. При її складанні важливо дотримуватися таких вимог: казкова ситуація не повинна мати правильної готової відповіді (принцип «відкритості»); ситуація повинна містити актуальну для дитини проблему, «зашифровану» в образному ряді казки; ситуації та питання мають бути побудовані і сформульовані таким чином, щоб спонукати дитину до самостійного конструювання та простежування причинно-наслідкових зв'язків [3]. Можна використовувати наступний алгоритм складання або підбору терапевтичної казки:

- 1) чітко визначте проблему, яку слід вирішити;
- 2) підберіть можливі шляхи її подолання у реальному житті;
- 3) втілюйте в характері головного героя казки (це може бути вже існуюча казка) ті риси, страхи, комплекси, яких слід позбутися;
- 4) в процесі розгортання подій казки головний герой має позбутися своїх недоліків;
- 5) запропонуйте альтернативні, відмінні від звичних моделі поведінки в складній ситуації, які сприяють досягненню бажаної мети [5].

В подальшому, при роботі з казкою можна використовувати такі основні прийоми та форми роботи: аналіз казки; розповідання казки (наприклад, від імені іншої дійової особи); переписування казки (дописуючи у своїй уяві нові сюжетні та персонажів, дитина вибирає найбільш відповідний її внутрішньому стану поворот подій, який дає змогу звільнитися від внутрішньої напруги) [2]. Крім основних форм роботи з казкою, можна застосовувати ще й

допоміжні, спрямовані на посилення проживання казково ситуації через творчість: малювання за мотивами казки, програвання епізодів казки, постановка казкового сюжету за допомогою ляльок [5].

Отже, казкотерапія є ефективною в процесі роботи з дитячими страхами, оскільки дає змогу змінити внутрішні переживання, висловити їх за допомогою творчості і таким чином – гармонізувати внутрішній хаос, що панує в душі дитини, надати йому структурованості, знизити тривожність. Казкотерапія може і повинна застосовуватись як специфічна технологія задля збереження та корекції психологічного здоров'я дітей.

#### Список використаних джерел

1. Горьковая И. А. Страх у детей и их преодоление / Ирина Алексеевна Горьковая. // Педиатр. – 2014. – С. 128–133.
2. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби / Ирина Садова. // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – С. 293–298.
3. Фрадинська А. П. Казкотерапія, як засіб психокорекції емоційної сфери молодших школярів. / А. П. Фрадинська, Ю. В. Лазаревська. // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2015. – №10. – С. 66–68.
4. Ткач Р. М. 50 целебных сказок для детей / Р. М. Ткач. – К: Феникс, 2014. – 215 с.
5. Хижняк Л. О. Казкотерапія як дієвий засіб розвитку психічних властивостей молодших школярів [Електронний ресурс] / Людмила Олександрівна Хижняк. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/psychology/38675/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38675/).
6. Annie Stuart. Childhood Fears and Anxieties [Електронний ресурс] / Annie Stuart – Режим доступу до ресурсу: <https://www.webmd.com/parenting/features/childhood-fears-anxieties#1>.
7. Understanding Childhood Fears and Anxieties. Source: Caring for Your School-Age Child: Ages 5 to 12 (Copyright © 2004 American Academy of Pediatrics) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/emotional-problems/Pages/Understanding-Childhood-Fears-and-Anxieties.aspx>

### ПСИХОЛОГІЯ ЗОБРАЖЕННЯ В СИСТЕМІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Матухно Єлизавета Вікторівна, здобувач вищої освіти*

*Боречук І. О., доцент кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розглядаючи, психологію зображення як окрему галузь наукових знань, ми вказуємо на те, що в першу чергу вона займається вивченням уявного образу або когнітивної картини індивіда – уявлення у свідомості особистості фізичного світу і психічного простору за межами цієї особи і її саморозуміння [2]. Це досвід, який, в більшості випадків, значно нагадує досвід сприйняття об'єктів, подій або сцен, але виникає, відповідно тоді, коли саме ці складові притаманні суб'єкту насправді. Є епізоди, коли когнітивні образи, будучи швидкими, фантастичними і маючи мимовільний характер, не піддаються сприйняттю, переходячи, одразу в структуру підсвідомого особистості [6]. Психічні образи, формуючись, завдяки механізму сприйняття індивіда, можуть призводити до афективних і когнітивних реакцій будуючи відповідь на реальну дійсність, і впливати на індивідуальні особливості і поведінкові прояви особистості [3].

Психічне сприйняття образу відіграє центральну роль в дискусіях про психічні функції у багатьох дослідників. Деякі вчені стверджують, що це один з первинних особистісних психічних проявів, які дозволяють нам запам'ятовувати, планувати майбутнє, орієнтуватись в просторі і приймати рішення. Крім того, психічні образи відіграють ключову роль у функціонуванні психічного стану індивіда [5].

Термін «ментальна образність» використовують, для позначення уявлень і супутнього досвіду сенсорної інформації без безпосереднього зовнішнього стимулу. Такі уявлення йдуть з пам'яті і призводять до переосмислення версії оригінального стимулу або нової комбінації стимулів. Важливо зважати на те, що не всі уявні уявлення повинні бути добровільними; зовнішні події або внутрішні асоціації також можуть ініціювати розумовий образ, навіть якщо ви не хочете відчувати образ в даний момент [1].

Переходячи, до поняття самопрезентації, індивід свідомо чи несвідомо певним чином пред'являє себе оточуючим, створюючи «когнітивний образ», а ті, у свою чергу, формують про нього певне враження на основі інформації. Така самопрезентація включає те, що усвідомлено створює сама особистість (самопрезентація), і те, що відображає її справжній зміст (самовираження) [9].

Термін самопрезентація використовується як синонім управління враженням для позначення численних стратегій і технік, застосовуваних індивідом при створенні та контролюванні свого зовнішнього іміджу і враження про себе, яке він демонструє оточуючим. Формування та подання оточуючим власного бажаного образу вивчають у рамках різних наукових напрямків [11].

І. Гофман вперше поставив питання про існування в рамках однієї і тієї ж людини двох «Я»: «Я» – для себе і «Я» – для інших, підпорядкованих цілям, переслідуюваним у взаємодії. Згодом він прийшов до висновку про існування ще й третього «Я» – «чистого», який проявляється в екстремальних ситуаціях, наприклад у в'язниці або божевільні [4].

У роботі І. Гофмана під назвою «Face-work» (1955) йдеться про стратегії збереження та підтримки свого «обличчя». Вони включають прийоми створення в оточуючих сприятливого враження про себе – бажаного візуального образу і корекцію несприятливого. У соціальній взаємодії ці зусилля спрямовані на кооперацію з

оточуючими людьми. При цьому «обличчя» (Face) лише частково є образом власного «Я». Воно (face) є ще й тим чинником, який впливає на переконання про індивіда, складається в оточуючих.

У контексті дослідження соціально-психологічних факторів самопрезентації для нас представляє інтерес термін «зона», яка визначається І. Гофманом як будь-яка частина простору, огорожена в якійсь мірі бар'єрами для сприйняття. На його думку, зручно користуватись терміном «зональний фасад», позначаючи місце, де розгортається дія [4].

Таким чином, самопрезентація людини в «зональному фасаді» – це спроба створити враження того, що її поведінка відповідає певним стандартам. Коли якась діяльність відбувається на очах у оточуючих, деякі аспекти цієї діяльності підкреслюються, тоді як інші нівелюються. Існує також «заднє подвір'я», «закулісся» – прихована зона, де можна не приховувати того, що на сцені неприйнятно. Тут актор може розслабитися, скинути маску і вийти з ролі. Наприклад, деякі жінки можуть по-справжньому відчувати себе вільно тільки в присутності подруг: перед чоловіками вони завжди змушені прикидатися. Високопоставлені персони повинні мати приховану зону для приватного життя, щоб зберігати ореол таємничості, яку можуть зруйнувати неформальні прояви на публіці. У кожному соціальному шарі можна помітити тенденцію поділу фасаду і прихованої зони. Фасад зазвичай, на відміну від заднього подвір'я, добре декорується, підтримується в чистоті і порядку [4].

У підході І. Гофмана фіксується увагу на важливих аспектах міжособистісної взаємодії в контексті управління враженням – наявність певної мети пред'явлення відповідного образу і усвідомлення людиною власної неавтентичності в самопредставленні [4].

Психічні образи можуть чітко охоплювати всі органи чуттів, але в цьому огляді ми зосереджуємося на візуальних уявних образах, досліджуючи через них різні аспекти самопрезентації особистості.

Враховуючи, що більшість методів зображувальної психології стосується цієї сенсорної області, нами для дослідження даної теми були обрані методи проективної психології, як найбільш близькі за вектором сприйняття, щодо образів [7]. Останніми роками нові об'єктивні методи дослідження дозволили, швидко і ефективно вивчати особистісні прояви, особливості поведінки, підсвідомі патерни особистості. Робота з психічними образами сприйняття, пізнання себе і навколишнього світу індивіду, проливає світло на роль психічних образів в формуванні індивідуальних проявів особистості, неусвідомлюваних мотивів, Я – образу, системи самопрезентації, самоідентифікації. Вивчення розуміння візуальної психічної образності і візуального сприйняття як зображувального внутрішнього, підсвідомого уявлення індивіда про об'єктивну дійсність.

Проективні методи займаються вивченням більшою мірою цілісної картини світу особистості, а не виявлення окремих її рис, за допомогою малюнкових проєкцій. Теоретичне обґрунтування зображувальних методик базується на понятті внутрішньої «проєкції». Існує різниця між психоаналітичним і психодіагностичним розумінням цього феномену. У психоаналізі проєкція – це механізм захисту, що полягає в неусвідомленому приписуванні іншому неприйнятних для самого себе властивостей, якостей, мотивів, думок і почуттів. У психодіагностиці ж проєкція розуміється як процес і результат взаємодії випробуваного з об'єктивним нейтральним неструктурованим матеріалом («плями», «невизначені ситуації», «тема малювання» т.д.), в ході якого здійснюється ідентифікація і власне проєкція, тобто наділення власними думками, почуттями, переживаннями. Таким чином, продукти діяльності випробуваного (малюнки) несуть на собі відбиток його особистості [7].

Особливістю проективних методів соціально-психологічного дослідження, є те, що вони не мають жорсткої, формалізованої схеми збирання даних і статистичної презентації результатів [8]. Утім, цей «недолік» нівелюється за умови їх коректного застосування і належної фахової підготовки психолога. Водночас проективні методи спираються на активність респондентів, враховують роль неусвідомлюваних факторів у свідомості й поведінці людини, її настановлень та уявлень у перетворенні й трансформації отримуваної інформації, у формуванні власної думки, реалізації мотивів вибору і т. ін. Таким чином, саме проективні методики дають змогу ефективно досліджувати неусвідомлювані або малоусвідомлювані компоненти системи буття, що стосуються особливостей особистості. А отже, проективні методики відкривають можливість для здійснення найбільш повного і коректного дослідження неусвідомлюваних чи малоусвідомлюваних аспектів особливостей сприймання дійсності [10].

Застосування проективних методів дає змогу дослідити неусвідомлюване ставлення особистості до різних сфер життя індивіда, оскільки в проєкції, за слухним висловом Л. Бурлачука, «реалізуються раніше сформовані психологічні настановлення, що являють собою згорнуті, а тому й неусвідомлювані програми організації поведінки, які створюють готовність до сприйняття явищ та об'єктів дійсності у відомому ракурсі, відношенні суттєвого і несуттєвого» [8].

Проективні методи, так само як і якісні методи загалом, забезпечують результати, які ближче до вільного, відносно незалежного полюса континуума, оскільки вони дають змогу респондентам відповідати своїми словами, використовуючи свої категорії, поняття, власний образний ряд чи асоціації, символи. Водночас вони не позбавлені повністю структури, адже дослідник задає тему, пропонує стимульний матеріал, уточнювальні запитання тощо.

Проективні методи певною мірою дають можливість:

- подолати суб'єкт-об'єктну дихотомію природничо-наукової парадигми дослідження, оскільки широко враховують суб'єктивний досвід респондента;
- досягти цілісності в описі та розумінні явища, що вивчається, і таким чином уникнути певної дискретності інформації, яка отримується виключно кількісними методами;
- отримати інформацію, що відповідає категоріальному апарату, який використовує респондент у процесі сприймання та оцінювання подій, явищ, політичних і громадянських «постатей», інформації тощо;
- досягти поглибленого розуміння явища, що вивчається, не вдаючись до масового збирання даних;
- отримати значний обсяг даних за коротший проміжок часу, тобто швидше і порівняно дешевше, і т. ін. [7]

Таким чином методи зображувальної психології дають можливість:

- більш якісно дослідити неусвідомлювані уявлення, мотиви, цінності, способи поведінки індивіда,

- виявити особливості формування поведінкових проявів індивіда, системи саморозуміння, самопрезентації і самоідентифікації особистості,
- дослідити індивідуальні прояви системи самопрезентації індивіда саме в контексті терміну «зона», яка визначається І. Гофманом як будь-яка частина простору, огорожена в якійсь мірі бар'єрами для сприйняття.

#### Список використаних джерел

1. Бадальов А. А. Особистість і спілкування. Вибрані психологічні праці. / А. А. Бадальов. – Москва, 1999.
2. Богданова О. Ю. Качественные методы социально-психологических исследований : учеб. пособие / О. Ю. Богданова, И. М. Марковская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 106 с.
3. Гофман І. Подання себе іншим у повсякденному житті. / І. Гофман. – Москва, 2000. – 304 с.
4. Зімачева Є. Способи вербальної презентації образу "Я" і самовідносини суб'єкта / Є. Зімачева. – Москва, 1998. – 48 с.
5. Карасьова С. К. Самопрезентаційна компетентність. / С. К. Карасьова. // Педагогіка і психологія. – 2012. – №4. – С. 55 – 64.
6. Пікульова О. А. Самоідентифікація особистості в процесі соціальної взаємодії. / О. А. Пікульова. // Філософія, політологія, соціологія, право, міжнародні відносини.. – 2004. – №3. – С. 84–87.
7. Потьомкіна О. Ф. Психологічний аналіз малюнка. / О. Ф. Потьомкіна. – Москва, 2005. – 524 с.
8. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1991. – 253 с.
9. Хороших В. В. Психологічні чинники успішної самопрезентації. : дис. канд. псих. наук / Хороших В. В. – Москва, 2001.
10. Шайдуллина Ю. А. Методика психологического рисунка в качественном социально-психологическом исследовании : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Шайдуллина Юлия Александровна. – М., 2005. – 180 с.
11. Шкуратова І. П. Самопрезентація особистості в спілкуванні. / І. П. Шкуратова. – Ростов, 2009. – 356 с.

#### ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ВНЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Микитюк В.М., здобувач вищої освіти*

**Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Анотація.** У статті розглянуто поняття «розумова діяльність», «втома», «перевтома», «мислення» та запропоновано засоби покращення розумової діяльності серед студентства.

**Ключові слова:** розумова діяльність, мислення, втома, перевтома.

**Актуальність теми.** Втома та перевтома є невід'ємними наслідками постійної напруженої розумової праці. Знання простих правил її відновлення допомагає позбутися стресу.

**Формулювання цілей статті.** Перевірити знання студентів про вміння планувати розумову працю, визначити рівень власної втоми та запропонувати засоби покращення індивідуальної розумової діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Нами було проведено опитування серед студентів 1-П-го курсів загальною кількістю 30 осіб та виявлено, що: 75 % опитуваних втомлюються під час розумової праці, і не вважають свою розумову діяльність ефективною. Лише 30 % опитуваних дали правильне визначення поняттям «втома», «перевтома», «розумова діяльність». 10 % студентів назвали більше 3-х засобів щодо відновлення власної розумової діяльності, а саме: активний відпочинок, перенесення власної уваги на інший вид діяльності під час виснажливого навантаження, повноцінний сон, зайняття улюбленою справою, тривале спілкування з власним оточенням, планування розумової діяльності на день/тиждень.

Разом з тим, розумова діяльність – це дії, що контролюються мозком. Розумова діяльність пов'язана з психічними процесами, під час яких людина планує свої дії, оперуючи образами та мовними символами.

На відміну від фізичної, розумова діяльність супроводжується меншими витратами енергетичних запасів, але це не значить, що вона є легкою. Основним робочим органом під час такого виду діяльності виступає мозок. Під час розумової діяльності значно активізуються аналітичні та синтетичні функції центральної нервової системи (ЦНС), ускладнюється прийом і переробка інформації, виникають функціональні зв'язки, нові комплекси умовних рефлексів, зростає роль функцій уваги, пам'яті, напруження зорового та слухового аналізаторів і навантаження на них.

Для розумової діяльності характерні: напруження уваги; неприйняття пам'яті; велика кількість стресів; малорухомість; вимушена поза.

Все це зумовлює застійні явища у м'язах ніг, органах черевної порожнини і малого тазу, погіршується постачання мозку киснем, зростає потреба в глюкозі. Погіршуються також функції зорового аналізатора: стійкість; ясне бачення, гострота зору, зорова працездатність, збільшується час зорово-моторної реакції.

Розумовій праці притаманний найбільший ступінь напруження уваги – в середньому у 5–10 разів вищий, ніж при фізичній праці. Завершення робочого дня зовсім не перериває процесу розумової діяльності. Розвивається особливий стан організму – втома, що з часом може перетворитися на перевтому. Все це призводить до порушення нормального фізіологічного функціонування організму.

Люди, що займаються розумовою діяльністю, навіть у стані перевтоми здатні довгий час виконувати свої обов'язки без особливого зниження рівня працездатності і продуктивності.

Розумова діяльність людини безпосередньо пов'язана з мисленням.

**Мислення** – це найвища форма відображення реальності та свідомої цілеспрямованої діяльності людини, що направлена на опосередкування, абстрактне узагальнене пізнання явищ навколишнього світу, суті цих явищ і зв'язків між явищами. Найважливіше значення в процесі мислення мають слова, мова, аналізатори.

Мислення спрямовується на вирішення певних завдань - від найпростіших, елементарних, до складних, що їх ставить саме життя. Вся розумова діяльність (судження, розуміння, формування понять) складається з таких розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція і конкретизація.

Навіть розумова діяльність, як і фізична, має свої небезпеки, які слід враховувати і уникати.

Для забезпечення надійності та безпеки власної життєдіяльності в складних ситуаціях необхідно розвивати такі риси мислення, як винахідливість, кмітливість, швидкість прийняття рішення, критичність, розсудливість, а також психомоторні здібності.

Психомоторні здібності характеризуються діями, спрямованими на досягнення елементарної мети одним або декількома рухами. Вони впливають на безпеку діяльності людини, особливо, що пов'язана з виробництвом в умовах автоматизації та механізації. При цьому велике значення мають такі ознаки рухів та реакцій, як швидкість реакцій, швидкість руху, точність рухів, координованість, темп рухів, ритми рухів (періодичність), надійність.

Розумова діяльність пов'язана з психічними процесами, під час яких людина планує свої дії, оперуючи образами та мовними символами.

Людина в діяльності виступає як особистість, що має певні мотив і мету. Мотивами можуть виступати потреби, почуття тощо. Для здійснення діяльності необхідно мати об'єкт діяльності, внутрішню мотивацію, а також співвідношення мотивації і мети людини, які вона хоче досягнути в результаті своєї діяльності. Наприклад, людину до діяльності спонукає або особисте збагачення (задоволення особистих потреб), або неможливість фізичного існування без діяльності.

На відміну від фізичної, розумова діяльність супроводжується меншими витратами енергетичних запасів, але це не значить, що вона є легкою. Основним робочим органом під час такого виду діяльності виступає мозок. Під час розумової діяльності значно активізуються аналітичні та синтетичні функції ЦНС, ускладнюється прийом і переробка інформації, виникають функціональні зв'язки, нові комплекси умовних рефлексів, зростає роль функцій уваги, пам'яті, напруження зорового та слухового аналізаторів і навантаження на них.

Для розумової діяльності характерні: напруження уваги; неприйняття; напруження пам'яті; велика кількість стресів; малорухомість; вимушена поза.

Все це зумовлює застійні явища у м'язах ніг, органах черевної порожнини і малого тазу, погіршується постачання мозку киснем, зростає потреба в глюкозі.

На успіх діяльності особливо впливає стан людини. Будь-який вид діяльності викликає втому.

**Втома** – це зниження продуктивності діяльності через витрату енергетичних ресурсів організму людини.

Цей стан виникає через певне ставлення людини до праці, звички до фізичного та розумового напруження. Якщо таких звичок немає, то втома може настати ще до початку фізичного навантаження, на самому початку роботи. Втома після важкої, але потрібної людям праці, пов'язана з позитивним емоційним станом. Відпочинок, особливо активний, зміна виду діяльності поновлюють силу, створюють можливість продовження діяльності. Об'єктивним показником втомлення є уповільнення темпу роботи, а також зниження її якості.

Згідно дослідження працездатності виявлено, що в перші дві години продуктивність праці зростає, досягає максимального рівня, а потім поступово знижується. Монотонна, нецікава робота призводить до того, що втома настає раніше, ніж у тих випадках, коли робота зацікавлює людину.

**Перевтома** – це патологічний стан, що розвивається у людини внаслідок хронічної фізичної чи психологічної перенапруги, клінічну картину якого визначають функціональні порушення в центральній нервовій системі.

При перевтомі період оптимальної працездатності скорочується, а період нестійкої компенсації збільшується. Порушуються і відновні процеси в організмі. Ознаки втоми не зникають до початку роботи наступного дня. Посилюється роздратованість, реакції стають неадекватними.

За наявності хронічної перевтоми погіршується продуктивність праці; знижується опір організму до інфекції; зростає лабільність показників серцево-судинної системи; підвищується сухожилкові рефлекс, пітливість; часто зменшується маса тіла; збільшується кількість помилок, брак у роботі.

Люди зі станом перевтоми характеризуються порушенням сну, відсутністю повного відновлення працездатності до наступного робочого дня, зниженням опору до дії несприятливих чинників довкілля, підвищенням нервово-емоційної збудливості. Такий стан може призвести до загострення багатьох захворювань — серцево-судинних, ендокринних, бронхо-легеневих, хронічних тощо.

Відомо багато чинників, що позитивно впливають на продуктивність праці. Серед них є головними: організація робочого місця; режим напруження і відпочинку під час роботи; забарвлення стін приміщення; ставлення до праці.

Вони формують загальний настрій на працю та полегшують або ускладнюють появу працездатних зусиль.

Розробляючи критерії професіографічної оцінки (опис характеристик праці) ступеня нервового напруження у процесі праці, використовують характеристики, які відображають напруження сенсорного апарату, вищих нервових центрів, що забезпечують функції уваги, мислення, регуляції рухів. На сьогодні складено спеціальні таблиці-класифікації праці за ступенем нервово-емоційного напруження, в основу яких покладено такі показники: інтелектуальне та емоційне навантаження; тривалість зосередженого спостереження; кількість об'єктів одночасного спостереження, що є виробничо-важливими; кількість сигналів на годину; темп; час активних дій; необхідність самостійного пошуку пошкоджень; монотонність праці; напруження зору; точність виконання роботи; змінність; режим праці та відпочинку.

Ступінь працездатності визначається також типом нервової системи. Сильний тип має найбільшу працездатність, слабкий – незначну. Працездатність залежить від таких чинників, як вік, здоров'я людини, стать,



навички у роботі, санітарно-гігієнічні умови тощо. Певною мірою на неї впливають мотивація, і моральні та матеріальні стимули.

Знижують працездатність негативні емоції людини: страх, невпевненість в собі, поганий настрій.

Значно продовжують період стійкої працездатності такі позитивні емоції: впевненість в собі, спокій, бадьорий настрій.

Також продовжити стійку працездатність можна за рахунок оптимального рівня напруги психофізіологічних функцій; комфортних умов праці; правильного поєднання режимів праці та відпочинку; проведення фізкультурних пауз та емоційного розвантаження; використання спеціальних психофармакологічних засобів чи тонізуючих напоїв; спеціального інформування людини про результати її діяльності; нагляду і контролю за її роботою.

Комфортні умови забезпечують, крім високої працездатності, добре самопочуття; при цьому не виникають небезпечні напруги компенсаторних систем організму; здоров'я людини не погіршується довгий час.

Відомо, що на працездатність, продуктивність праці, на життєдіяльність загалом впливає відпочинок. Відпочинок може бути двох типів – активний і пасивний.

**Активний відпочинок** – це, наприклад, заняття спортом, туристичні поїздки, походи в ліс, подорожі, плавання в басейні тощо. Саме активний відпочинок сприяє підвищенню працездатності, поліпшенню психічного стану особистості, настрою.

**Пасивний відпочинок** – перегляд кінофільмів, слухання музики, сидячи, лежачи, читання книг тощо. Особливим, але обов'язковим, видом стійкого відпочинку є сон.

Відомо, що неспокійні ночі, непрямні сновидіння з переживанням жахів, небезпек, страху, коли життя ніби висить на волоссю, а сили немає щоб дати відпір – все це негативно позначається на стані людини, а відповідно на активності її життєдіяльності.

На працездатність людини впливають і пори року. Наприклад, зниження працездатності спостерігається весною, особливо у працівників з нервово-емоційним перенапруженням.

У здорових людей втома виникає через фізичне, або психічне навантаження. У цьому випадку взагалі не йдеться про якусь особливу проблему, так як втому можна подолати відпочинком.

Важливо вчасно зрозуміти, що ви втомилися, і дозволити собі перепочинок.

**Для подолати втоми** необхідно застосовувати:

1. Повноцінний сон. Дорослим у 18–60 років рекомендовано спати не менше 7 год на добу, дітям 6–12 років – 9–12 год, а у віці 13–18 років – 8–10 год.

Перед сном треба знизити рівень емоційного навантаження: не дивитися телевізійних передач або фільмів, що збуджують нервову систему, не заходити в соціальні мережі. Крайшою альтернативою є прийомне спілкування з близькими або читання улюбленої книжки.

2. Правильно організований режим харчування відповідно до вікових потреб та енергозатрат. Здоров'я, працездатність, активне розумове та фізичне довголіття значною мірою залежать від правильного та повноцінного харчування. Саме через їжу людина поповнює свої енергетичні запаси, а організм одержує різноманітні речовини, необхідні для нормального функціонування органів та систем.

3. Регулярне фізичне навантаження. Будь-яка фізична активність – біг, плавання, катання на велосипеді, ковзанах чи лижах – надає організму заряд бадьорості й позитивних емоцій. Головне, щоб такі заняття були регулярними.

4. Дотримання тверезого, здорового способів життя: відмова від шкідливих звичок, куріння, вживання алкогольних сумішей. Вживання алкоголю, куріння цигарок не вживати задля зняття втоми, щоб розслабитися. Насправді вони виснажують організм, посилюють утому та надзвичайно шкідливі для здоров'я.

5. Зміну виду діяльності. Раціонально розподілений час роботи й відпочинку відбувається через переключення фізичної праці на розумову та навпаки.

6. Розподілу завдань за пріоритетністю. За великої завантаженості необхідно звернутися за допомогою до колег. На роботі знадобляться нетривалі, активні, паузи, в обідню перерву допоможе свіже повітря та прогулянки пішки 20–30 хв.

7. Оптимізм та почуття гумору. Неабияк впливають на здоров'я негативні емоції та душевні переживання. Необхідно вибудовувати взаємини між членами колективу або родини в атмосфері доброзичливості, порядності, інтелігентності, толерантності та співчуття.

8. Хобі. Улюблені та цікаві захоплення наповнять день радістю і сенсом. Разом з тим не потрібно прагнути бути досконалим і найкращим у всьому.

Якщо після використання вище названих рекомендацій стан здоров'я не поліпшився, необхідно звернутися за допомогою до сімейного лікаря.

На розумову працездатність також впливає стресове навантаження. У зв'язку з цим на практичному занятті з безпеки життєдіяльності студенти I-II-го курсів вчать визначати дію стресового навантаження на власний організм: відповідають на запитання тесту про стрес, опрацьовують анкету «Прогноз». Наприклад, було виявлено 27 % студентів другого курсу психолого-природничого факультету, які мали суттєве стресове навантаження на організм, що сприяло погіршенню їхньої розумової діяльності.

**Висновки:** Отже, ми дізналися, що більшість студентів I-II курсу не дотримуються ведення здорового способу життя, а тому не встигають вчасно виявити втому та попередити перевтому, не усі вміють протидіяти стресовому навантаженню та власне відновити індивідуальне здоров'я, покращити розумову діяльність. Тобто, студенти I-II-го курсів не використовують належним чином індивідуальні засоби покращення розумової діяльності. Тому ми запропонували студентам прочитати пам'ятки «Поліпшення пам'яті та уваги», «Підготовка до іспиту» для їх використання в повсякденному житті. Також ми запропонували рекомендації щодо індивідуального підходу до використання засобів покращення розумової діяльності у процесі відновлення стану втоми та попередження

перевтоми: дотримання режиму дня, сну, відпочинку, раціональне харчування, ведення тверезого, безпечного, здорового способів життя, покращення пам'яті, уваги, розвиток мислення тощо.

#### Список використаних джерел

1. Психологія: Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зликов та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – 2-е вид., перероб. та доповн. – Київ: Фірма ІНКІС, 2009. – 390 с.
2. Тимченко Г. М. Виробнича безпека та гігієна праці в галузі «Здоров'я людини»: навч. посіб. / Г. М. Тимченко, А. М. Тимченко, В. О. Мангубі. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 72 с.
3. Шевчук О. А. Основи здоров'я: конспекти уроків: 9 клас / Олена Шевчук. – К.: Шк. світ, 2009. – 136 с.
4. Шевчук О. А. Психодіагностичні та контрольні тести з «Безпеки життєдіяльності»: Посібник для студентів гуманітарних і природничих спеціальностей вищих закладів освіти України I-IV рівнів акредитації / М. П. Костюк, О. А. Шевчук. – Рівне: РДГУ, 2006. – 94 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ІЛЮЗІЇ МИСЛЕННЯ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Шовкова О.Д., аспірантка Національного університету «Острозька академія»*

*Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор Національного університету «Острозька академія»*

Під час аналізу та обробки інформації люди в більшій чи меншій мірі роблять помилки, відхиляючись від деякого об'єктивного та «правильного» стандарту. Ця невідповідність й призводить до систематичних помилок у мисленні, що отримала назву «когнітивна ілюзія».

Вперше це поняття було введено Д. Kahneman та А. Tversky у 1974 році. У науковій психологічній літературі можна зустріти терміни-дублети, що виражають подібні поняття, не характеризуючи його з інших сторін: «ілюзія мислення», «когнітивне спотворення», «когнітивне викривлення», «когнітивна помилка», «когнітивне упередження», «когнітивна девіація».

Ілюзія мислення – систематична помилка у мисленні або шаблонне відхилення, що виникає на основі дисфункціональних переконань, впроваджених у когнітивні схеми – концептуальні структури, що використовуються людьми стосовно усвідомлення світу та оточуючих людей [1].

Когнітивні спотворення легко виявляються під час аналізу автоматичних думок. Люди схильні створювати свою власну «суб'єктивну соціальну реальність», залежну від їхнього сприйняття, і ця суб'єктивна реальність може визначати їхню поведінку в соціумі. Так, в процесі соціалізації людина створює свою реальність, через призму якої вона сприймає, запам'ятовує і оцінює соціальну інформацію. На основі цієї суб'єктивної реальності індивід мислить, приймає рішення, робить висновки і формує алгоритми своєї поведінки. Когнітивні спотворення видаються систематичними помилками цієї реальності, природними обмеженнями людського розуму, що властиві кожному члену суспільства [1].

Перша й головна особливість феномену ілюзії полягає у сприйнятті, судженні або пам'яті, що достовірно *відхиляються* від «реальності». У випадку ілюзії пам'яті може бути відразу ж очевидним те, що являє собою реальність (оскільки відповідно суб'єктивне сприйняття і пригадування можна порівняти з зовнішніми або висхідними подразниками), але у мисленні це є менш чітко виражено. Проблема полягає в тому, як визначити об'єктивно «правильне» рішення або судження. Дослідники й досі сперечаються стосовно того, які саме моделі можуть бути використані у якості норм, а які не можуть ними бути [4;5].

Наступна особливість ілюзії мислення полягає у тому, що спостережуване явище має відхилитися від нормативного стандарту *систематично* (тобто у передбачуваному напрямку), а не просто випадковим чином, тому більшість досліджень включають контрольну групу, припускаючи, що будь-яке відхилення даних контрольної групи випливає з випадкової помилки, тоді як експериментальна група додатково відображає систематичний ефект [4;5].

Третя особливість ілюзії мислення полягає у тому, що вона з'являється *мимоволі*, тобто без особливих інструкцій або навмисно. Вона просто виникає, наприклад, запропонована реакція проявляється у даній ситуації без будь-якого свідомого рішення зробити це. Це не означає, що мотиваційні фактори або метакогніції також можуть не впливати, але вони не є основною причиною самої ілюзії, вони тільки обмежують її обсяг. Інший аспект полягає у тому, що особи, які «стали жертвою» когнітивної ілюзії, зазвичай не усвідомлюють, що сталося: «Ілюзії спотворюють нашу віру в те, що ми сприймаємо, пам'ятаємо та знаємо, що ідеально узгоджується зі станом зовнішнього світу». Тобто, «люди в ілюзії» все ще переконані у тому, що вони оцінювали, вирішували або згадували щось так, наскільки вони знали [4;5].

Четверта особливість полягає у тому, що ілюзію мислення *важко* та іноді *неможливо уникнути*. Для деяких видів ілюзії мислення (наприклад, омана поєднання) детальна вказівка, ретельний відбір матеріалу чи інші процедурні варіації можуть зменшити або навіть усунути їх, тоді як для інших ілюзій більшість (якщо не всі) спроб подолання зазнали невдачі (наприклад, помилка хайндсайту) [3]. Феномен «Я знав про це раніше» або помилка хайндсайту (hindsight bias) – схильність сприймати події, які вже відбулись або факти, що були встановлені як очевидні й передбачувані, не дивлячись на відсутність достовірної початкової інформації для їхнього передбачення. Даний феномен ще називають оцінкою заднім числом [4;5;6;7].

І нарешті, п'ятою особливістю ілюзії мислення є те, що вона *значно відрізняється* від звичайного процесу обробки інформації. Ілюзія якимось чином «впадає в око» як щось особливе, що «викликає нашу цікавість», і таким чином залучає дослідників до пояснення цього несподіваного, але стійкого висновку. Це не означає, що ілюзія мислення не може бути пояснена звичайними та загальними механізмами обробки інформації. Насправді однією з теоретичних цілей дослідження ілюзії мислення є уникнення припущення щодо будь-якого спеціального механізму,

що відповідає лише за це одне явище, замість того, щоб пояснити спостережувані ефекти тим, що вже відомо про пізнавальні процеси в цілому [4;5].

Отже, ілюзію мислення можна розглядати як:

- 1) дисфункціональні помилки системи обробки інформації;
- 2) хибні побічні результати інших функціональних процесів;
- 3) як пристосовані (і, отже, функціональні) відповіді [5].

#### Список використаних джерел

1. Беляева Е. Р. Роль когнитивных искажений в приобщении индивида к социально-культурной деятельности / Е. Р. Беляева, Г. А. Кунафина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – №3. – С. 224.
2. Канеман Д. Мислення швидке та повільне/ Д. Канеман; [пер.з англ. Максим Яковлев]. – К.: Наш формат, 2017. – 480с.
3. Gigerenzer, G., Hertwig, R., Hoffrage, U., & Sedlmeier, P. (2008). Cognitive illusions reconsidered. In C. R. Plott & V. L. Smith (Eds.), *Handbook of experimental economics results* (pp. 1018–1034). Amsterdam: Elsevier.
4. Pohl, R. F. (2004). *Cognitive Illusions: A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory*. New York, NY: Psychology Press.
5. Pohl, R. F. (2017). *Cognitive Illusions: Intriguing Phenomena in Judgement, Thinking and Memory*. New York, NY: Psychology Press.
6. Pohl, R. F., & Hell, W. (1996). No reduction of hindsight bias with complete information and repeated testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 49–58.
7. Roese, N. J., & Vohs, K. D. (2012). Hindsight bias. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 411-426.

## ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧНИЙ НАПРЯМ

### Молодий природодослідник

#### ВИДОВИЙ СКЛАД ПРЕДСТАВНИКІВ РОДИНИ КОРОПОВІ РІЧКИ ГОРИНЬ ТА ЇХ ЗАХВОРЮВАНІСТЬ НА МОНОГЕНОЇДОЗИ

Антонюк Ольга, здобувач вищої освіти

Рудь Олег к.в.н., доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

У прісноводних водоймах України наразі відмічено 114 видів міног і риб 72 родів, 26 родин та 16 рядів, серед яких домінують родини коропових (42 види), бичкових (16) та окуневих (10). На основі порівняльного аналізу сучасного стану іхтіофауни показано зменшення видового складу більшості річкових басейнів та падіння загальної чисельності риб, що пов'язують з негативним впливом господарської діяльності на гідроценози [1, с. 37, 2, с. 128, 4, с. 56].

На сьогодні, виникає потреба в забезпеченні людства доброякісною продукцією і це стає можливим завдяки стрімкому розвитку риборства – як галузі народного господарства України. Використовуючи рибу як важливу складову цінних харчових ресурсів людини, не варто забувати, що якість і кількість цих ресурсів залежить від ступеня зараженості іхтіофауни збудниками хвороб, зокрема паразитарних [3, с. 122, 4, с. 64, 5, с. 78].

Гельмінтозні захворювання риб становлять певну загрозу не тільки для різних таксономічних груп тварин, але й життю людини. Так, як є ціла група захворювань, що є спільними для людей так і тварин. Саме тому, знання та постійний епізоотичний моніторинг стану рівня захворюваності риб є актуальним та необхідним в сьогоденні [6, с. 24].

#### Методи і об'єкти дослідження

Аналізуючи видове різноманіття іхтіофауни нами були використані наукові джерела [2, с. 21, 3, с. 56, 5, с. 122, 7, 208], а також результати власних польових досліджень останніх років з вивчення видового різноманіття іхтіофауни. Досліджувалась динаміка видового складу аборигенної іхтіофауни, зміна її якісних та кількісних характеристик та вплив паразитарних захворювань на її показники. Вивчаючи напруженість епізоотичної ситуації щодо зараження риб моногенетичними сисунами ми застосовували два найбільш характерних показники, що використовуються у паразитології, а саме: екстенсивність інвазії та інтенсивність інвазії.

#### Результати досліджень та їх обговорення

Виконуючи дану наукову роботу ми вивчили рівні екстенсивності та інтенсивності інвазії риб родини коропові на моногеноїдозу – хвороби риб, збудниками яких є моногенетичні сисуни класу Monogenoidea. Це досить чисельна група паразитичних червів, яких більше 900 видів. Деякі з моногенетичних сисунів є збудниками небезпечних захворювань риб, до їх числа відносять представників родів *Dactylogyus*, *Gyrodactylus* і *Discocotyle*. Це переважно ектопаразити, які розвиваються без участі проміжних хазяїв. Мають характерну пристосованість до певного виду хазяїна чи до вузького кола близькородинних видів хазяїв. До початку вивчення рівня зараженості риб родини коропові на моногеноїдозу, ми провели вивчення динаміки видового складу риб, що виявлялись на досліджуваній території, провівши вивчення наукової літератури за попередні роки. Так, аналізуючи літературні дані, що було отримано науковцями в попередні роки, а саме: результати досліджень А.І. Сурмія, З.М. Маврищевої (1968), Й.В. Гриба, В.В. Сондака (2007), В.С. Мошинського, Ю.П. Гроховської (2012) було встановлено, що іхтіофауна річки Горинь представлена для середньої течії її басейну наступними видами риб: Плітка – *Rutilus rutilus*, Головень – *Leuciscus cephalus*, В'язь – *Leuciscus idus*, Краснопірка – *Scardinius erythrophthalmus*, Лин – *Tinca tinca*, Пічкур звичайний – *Gobiogobio*, Верховодка – *Alburnus alburnus*, Густера – *Blicca bjoerkna*, Карась сріблястий – *Carassius auratus*, Карась золотий – *Carassius auratus gibelio*, Гірчак – *Rhodeus sericeus*, Сазан звичайний – *Cyprinus carpio*, Білізна – *Aspius aspius*, Вівсянка – *Leuciscus delineatus*, Єлець звичайний – *Leuciscus leuciscus*.

За результатами наших досліджень іхтіофауна річки Горинь представлена наступними видами риб родини коропові. **Родина Коропові – Cyprinidae F.** (1822) належить до **ряду Короподібні – Cypriniformes G.** (1909) з представниками: Плітка звичайна - *Rutilus rutilus* L. (1758); Головень Європейський – *Leuciscus cephalus* L. (1758); Краснопірка звичайна – *Scardinius erythrophthalmus* L. (1758); Верховодка звичайна – *Alburnus alburnus* L. (1758); Плоскирка європейська – *Blicca bjoerkna* L. (1758); Гірчак європейський – *Rhodeus sericeus* B. (1782); Карась сріблястий - *C. auratus gibelio* B. (1782); Карась звичайний або золотистий – *Carassius carassius* L. (1758); Пічкур звичайний – *Gobio gobio* L. (1758) ця родина є найбільш чисельною. Таким чином, нами було визначено 9 видів риб, що належали до родини коропові.

Всього було відловлено 1207 екземплярів риб, що належали до 5 родин. Найбільша родина в цьому вилові це коропові, яка нараховувала 9 видів. Доля кожного виду риб із 1207 виловлених становила:

Верховодка звичайна – 22,3%; плітка звичайна – 18,7%; окунь звичайний – 15,2%; йорж звичайний – 12,3%; карась сріблястий – 8,8%; краснопірка звичайна – 5,1%; Короп – 2,3%; головень європейський – 1,5%; Карась звичайний або золотистий – 5,6%. Наступні види складають менш 1,8%.

Співставлення даних за попередні роки та наших даних, отриманих під час польових досліджень, що виконувались протягом 2017- 2018 років, свідчать про наявність тенденції до зменшення видової різноманітності іхтіофауни, яка проявилась зменшенням кількості видів риб на 40%, особливо тих, що належать до родини коропових. На нашу думку, деградації видової різноманітності без причин не буває. Впершу чергу цей процес пов'язаний з негативним впливом екологічних чинників, які напряму зв'язані з антропогенним фактором, виробничою діяльністю людини, порушенням рівноваги в природних екосистемах.

Наступним етапом наших досліджень, було визначення рівнів екстенсивності та інтенсивності зараження різних видів риб моно генетичними присиснями, а саме: гіродактилюсом, дактилогірусом та дискокотиліусом. З метою встановлення діагнозу було проведено відбір матеріалу для паразитологічного дослідження та його дослідження, які було виконано за допомогою працівників паразитологічного відділу Рівненської регіональної державної лабораторії ветеринарної медицини.

Відбір матеріалу проводим в певних районах населених пунктів, що розташовані на річці Горинь: Олександрія, Сергіївка, Козлин. Для досліджень відбирали матеріал з одного району по 35 – 40 екземплярів різних видів риб.

Відловлену рибу досліджували клінічно, враховували епізоотологічні дані та проводили лабораторні дослідження відпрепарованих зябрових пелюсток і слизу, зібраного з них. Розраховували показники екстенсивності та інтенсивності інвазії на моногенноїдози.

Шматочки зябрових пелюсток поміщали на предметне скло і досліджували методом компресії під малим збільшенням мікроскопа. Дискокотиліуси, дактилогіруси і гіродактилюси визначали тільки на рівні родової належності. Результати досліджень інвазованості риби на моногенноїдози представлені в таблиці.

Таблиця 1.

## Результати гельмінтологічних досліджень риб

Види риб	Кількість досліджених риб	Виявлено моногеней					
		дактилогіруси		гіродактилюси		разом	
		екземп.	%	екземп.	%	екземп.	%
Краснопірка звичайна	35	11	31,4	2	5,7	13	37,1
Плітка звичайна	35	8	22,8	4	11,4	12	34,2
Карась сріблястий	35	17	48,5	5	14,3	22	62,8
Верховодка звичайна	40	13	32,5	2	5,0	15	37,5
Карась звичайний або золотистий	40	14	35,0	7	17,5	21	52,5
Плоскирка європейська	35	9	25,7	3	8,6	12	34,2

Як свідчать дані таблиці, екстенсивність інвазії дактилогірусами представлена у досліджених риб в межах від 22,8 % у пліток, до 48,5 % у карасів (сріблястого та звичайного (35,0)).

Екстенсивність інвазії риб гіродактилюсами менш виражена. Вона коливається в межах від 5,0% у верховодки звичайної і краснопірки і до 17,5% у карася звичайного та 14,3% у карася сріблястого.

Таким чином сумарна екстенсивність інвазії моногенейми у досліджених риб визначена в межах від 34,2 % у плітки звичайної та плоскирки європейської до 62,8 % у карасів сріблястих.

Інтенсивність інвазії моногенейми у досліджених риб виражена неоднозначно. Так дактилогірусів в одній Верховодки виявили 5 – 9 екземплярів; у краснопірки 8 – 15; у плітки виявлено 8 – 16; у карася – 46 – 70 екземплярів. В цілому кількість дактилогірусів у досліджених риб коливалась в межах 5 – 70 екземплярів на одній інвазованій рибині.

Інтенсивність інвазії гіродактилюсами виявлена тільки у вигляді поодиноких паразитів. При цьому, слід зазначити, що жодного випадку інвазування риб збудниками дискокотиліозу виявлено не було серед досліджених видів риб.

**Висновки.**

Порівняльний аналіз сучасного стану іхтіофауни показав зменшення видового складу більшості річкових басейнів та падіння загальної чисельності риб, що належать до різних родин. В останні роки, спостерігається значна деградація гідроценозів, відбувається постійне скорочення видового різноманіття іхтіофауни, щое наслідком господарської діяльності людини та впливом паразитів на чисельність та репродукцію іхтіофауни.

**Список використаних джерел**

1. Гриб Й.В., В.В. Сондак Відновна іхтіоекологія (реабілітація аборигенної іхтіофауни природних водойм України)/ [під редакцією Й.В. Гриба, В.В. Сондака].- Рівне.- Волинські обереги, 2007.-630с.
2. Кадастр іхтіофауни Рівненської області: монографія / [Гроховська Ю.Р., Воловик Г.П, Кононцев С.В. та ін.] за ред. Мошинського В.С., Гроховської Ю.Р..- Рівне.-Тзов «Дока центр», 2012.-200 с.
3. Мовчан Ю.В. Зауваження до складу іхтіофауни України (нечисленні, рідкісні, зниклі і нові види) та сучасні зміни в номенклатурі її таксонів. Збірник праць зоологічного музею, № 38:34-43, 2006, С. 34-43.
4. Сондак В.В. Відновна іхтіоекологія природних водойм Західного Полісся України. Рівне.- Волинські обереги, 2008.-296с.
5. Щербуха А.Я. Іхтіофауна України у ретроспективі та сучасні проблеми збереження її різноманіття.- 2004.-38(3).- С.3-18.-(Вісник зоології).
6. Сондак В.В., Грицик О.Б., Рудь О.Г. Інвазійні хвороби риб: Навчальний посібник.- Рівне, НУВГП, 2005.- 145 с.

7. Рудь О.Г., Захарчук А.Г. Аборигенна іхтіофауна річки Кустинка. Збірник наукових праць, присвячений 20-річчю заснування Голицького біостанціону Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.- Тернопіль.- Вектор, 2018.- С. 44-45.

## МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИМИРАННЯ ОРГАНІЗМІВ У ПОПУЛЯЦІЯХ

*Біль Оксана Іванівна, здобувач вищої освіти  
Присяжнюк І. М., кандидат технічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Діяльність людини, заснована на створенні штучних засобів, в кінцевому результаті, приводить до активного і, досить, різкого втручання суспільства в хід природних процесів, темпи яких дедалі посилюються і зростають за силою дії. На Землі все живе постійно розвивається та неперервно взаємодіє. Ми, люди, є невід'ємною частинкою живої природи і безумовно від неї залежимо. Вона служить нам джерелом харчування, ліків, постачає нам кисень та багато інших хімічних елементів, з яких складається на організм. Але за оцінками вчених, в найближчі десятки років з лица Землі може зникнути половина всіх видів тварин та рослин. На думку одного спеціаліста, зараз кожні 10 – 20 хвилин на планеті зникає в середньому один вид.

Верхня межа (ємність середовища) характеризує чисельність популяції, яку вона теоретично може досягти за найбільш оптимальних умов життя. Перевищення цього фактору приводить до масового вимирання особин під впливом обмежуючих чинників навколишнього середовища: нестача кормових ресурсів, накопичення продуктів метаболізму, поширення інфекційних захворювань, тощо. Нижньою межею називається мінімальна кількість організмів, яка потрібна для стабільного розвитку та росту популяції впродовж багатьох поколінь. Проте зниження чисельності популяції понад величину мінімальної життєздатної популяції неодмінно призводить до її вимирання. Але можна розрахувати коли така популяція вимре. Побудувавши математичну модель популяції, врахувавши всі фактори життя, коефіцієнт народжуваності та коефіцієнт вимирання, за допомогою диференціальних рівнянь можна описати математично процес існування популяції

$$\frac{dx}{dy} = (a - b)x \quad (1.1)$$

де  $x(t)$  – кількісний стан популяції в момент часу  $t$ ,  $a$  – кількість народжених,  $b$  – кількість вмираючих. Із рівняння видно, що при  $a > b$  популяція буде виживаюча, але при  $a < b$  популяція вмираюча.

В деяких випадках рівняння (1.1) береться нелінійне:

$$\frac{dx}{dt} = ax - bx^2 (a > 0, b > 0) \quad (1.2)$$

Можна розглядати і більш складні процеси росту популяцій, які описуються системою рівнянь:

$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = -ax + bxy; \\ \frac{dy}{dt} = cx - dxy. \end{cases} \quad (1.3)$$

Де  $a, b, c, d$  – додатні константи.

Ця система має рівноважний стан, коли число жертв і хижаків стало. Відхилення від цього стану призводить до коливань чисельності жертв і хижаків, аналогічним коливанням гармонійного осцилятора. Можлива і протилежна ситуація, коли будь-яке мале відхилення від положення рівноваги призведе до катастрофічних наслідків, аж до повного вимирання одного з видів.

Розглянемо існування популяції “Леви — Кабани — Зайці — Куріпки”. Під час розв’язування беремо до уваги такі фактори як частота розмноження, період дозрівання, кількість народжуваних особин кожного виду, середня тривалість життя особин різних видів. Визначивши коефіцієнт народжуваності кожного із видів та врахувавши фактор, що крім розглянутих жертв кожна тварина харчується іншими продуктами (комахи, ягоди, кора дерев, тощо). Описуючи рівняння за початкові умови беремо однаково кількість особин усіх видів — 100, та будемо розв’язувати рівняння у визначений період часу — 10 років. Складаємо рівняння для існування кожного виду із даної популяції, отримаємо розширену систему рівнянь моделі “Хижак — Жертва” Лотки Вольтерра із чотирьох рівнянь із коефіцієнтами, яка досить широко описує існування популяції. Також розглянуті варіанти при яких чисельність популяції наближається до вимирання, за значної відсутності певних чинників існування (низька народжуваність, голод, інфекції, браконьєрство, нестача місця або їжі).

Запропонована система рівнянь побудована на основі таких припущень:

1. При відсутності хижаків жертви необмежено розмножуються.
2. Хижаки при відсутності жертв повільно вмирають.
3. Система рівнянь має дві неперушні точки, тобто вона описує стан рівноваги.
4. Фактор внутрішньої конкуренції жертв.
5. Конкуренція хижаків за жертв.

### Список використаних джерел

1. Самойленко А. М. Диференціальні рівняння у прикладах і задачах / А. М. Самойленко, С. А. Кривошея, М. О. Перестюк. – К.: Вища шк., 1994. – 411 с.
2. Татаринів К. А. Фауна хребетних заходу України. Екологія, значення, охорона. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1973. – 257 с.

3. Ляшенко І. М. Моделювання біологічних та екологічних процесів / І. М. Ляшенко, А. П. Мукоєд. – К.: ВПЦ «Київ, ун-т», 2002. – 323 с.
4. Вольтерра В. Математична теорія боротьби за існування/ Пер. З Франц. М.: Наука. Головна редакція фізико — математичної літератури, 1976. 288 с.

### PINOPHYTA У СКВЕРАХ М. РІВНЕ

*Н. В. Денисюк, старший викладач кафедри біології, онкології та медичної фізіології  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У дендрофлорі зелених насаджень загального користування м. Рівне велике значення належить голонасінним рослинам, які виконують роль біологічних фільтрів упродовж усього року, але вивчені недостатньо. Наукові праці стосувалися тільки аналізу дендрофлори паркових фітоценозів [1, 3, 6], а ґрунтове вивчення видового складу деревно-чагарникових рослин відділу Pinophyta скверів та бульварів м. Рівне до цього часу взагалі не проводили.

Дослідження здійснювали маршрутним методом. Визначали рослини та їх таксономічний склад за В. Я. Заячуком, Кохно [2, 5].

Територія м. Рівне становить 5824 га, кількість населення станом на 01.01.2019 р. - 243113 осіб [4]. Забудовані території складають 54% від площі міста. Місто має розгалужену систему зелених насаджень. Частка скверів та бульварів у межах загальноміських озелених територій загального користування складає 27,3 %, які сформовані деревами, кущами, квітниками та газонами в поєднанні з малими архітектурними формами, а деякі - з місцями для відпочинку. Для дослідження територія міста умовно поділена на п'ять районів: північний, східний, західний, південний і центр. Встановлено, що сквери в місті розміщені нерівномірно, більшість їх зосереджена в центральному районі. Найменше забезпечені рекреаційними територіями загального користування жителі південного і західного районів (табл. 1).

Таблиця 1

Озеленення територій скверів деревними рослинами відділу Pinophyta

Характеристики скверів та бульварів	Райони міста				
	Північний	Східний	Західний	Південний	Центральний
Кількість об'єктів озеленення, шт.	6 скверів, 1 площа	2 сквери, 1 площа, 1 бульвар	2 сквери	1 сквер	22 сквери, 2 площі, 2 майдани, 1 бульвар
Частка Pinophyta у дендрофлорі району, %	11,66	26,92	7,56	3,5	27,51
Загальна кількість дерев і кущів відділу Pinophyta, шт., в т. ч.:	213	532	95	8	1529
Кількість родин, шт.	2	2	2	1	3
Кількість родів, шт.	6	5	3	1	7
Кількість видів (форм), шт.	8 (1 ф.)	9	3	1	13 (4 ф)

В озелененні скверів міста хвойні рослини використовуються як в якості фону для красивоквітучих рослин, так і самостійно. В результаті проведених досліджень визначено, що видовий склад Pinophyta у дендрофлорі скверів різний. У скверах та бульварах виявлено 15 видів хвойних рослин, які належать до 8 родів та одного підроду з 3 родин та 3 порядків. Основними місцями зростання голонасінних є сквери центрального та східного районів. За життєвою формою переважають дерева – 11 видів і тільки 4 – кущі. Найбільшим видовим складом представлена родина *Cupressaceae* F. Neger (таб. 2).

Таблиця 2

Видовий склад Pinophyta у скверах м. Рівне

/ п	Назва виду	Рід	Родина	Райони міста*
<b>Клас Pinopsida</b>				
.	<i>Abies alba</i> Mill.	<i>Abies</i> Mill.	<i>Pinaceae</i> Lindl.	Пн
.	<i>Larix deciduas</i> Mill.	<i>Larix</i> Mill.		Пн, С, Ц
.	<i>Picea abies</i> Karst.	<i>Picea</i> A. Dietr.		Пн, С, З, Ц
.	<i>P. pungens</i> Engelm.			Пн, С, Ц
.	<i>Pinus nigra</i> Arn.	<i>Pinus</i> L.		С
.	<i>P. sylvestris</i> L.			Пн, С, Пд, Ц
.	<i>Thuja occidentalis</i> L.	<i>Thuja</i> L.	<i>Cupressaceae</i> F. Neger	Пн, С, З, Ц

	<i>Platycladus orientalis</i> L.	Підрид <i>Platycladus</i>		Ц
	<i>Juniperus communis</i> L.	<i>Juniperus</i> L.		Пн, С, Ц
0.	<i>J. horizontalis</i> Moench			Ц
1.	<i>J. sabina</i> L.			Пн, С, 3, Ц
2.	<i>J. squamata</i> Lamb.			С, Ц
3.	<i>J. virginiana</i> L.			Ц
4.	<i>Chamaecyparis nootkatensis</i> Sudw.	<i>Chamaecyparis</i> Spach		Ц
5.	<i>Taxus baccata</i> L.	<i>Taxus</i> L.	<i>Taxaceae</i> Lindl.	Ц

Примітка: \* для назв районів міста використовували скорочення: північний (Пн), східний (С), західний (З), південний (Пд), центральний (Ц).

Визначено, що в зелених насадженнях північного району міста налічується 8 видів голонасінних та 1 форма з 6 родів, які належать до 2 родин. Серед них особливої уваги заслуговує вид *Abies alba* Mill., який зростає на площі Просвіти. На території східного району видовий склад відділу Pinophyta нараховує 9 таксонів, які відносяться до 5 родів та 2 родин. Рідкісним видом є *Pinus nigra* Arn., що зростає на площі Перемоги та в сквері Автомобілістів. В західному районі міста зростає 3 види: *Picea abies* Karst., *Thuja occidentalis* L., *Juniperus sabina* L., які належать до 3 родів і 2 родин. Південний район представлений одним видом *Pinus sylvestris* L. родини *Pinaceae* Lindl. У центральному районі зустрічається 13 видів та 4 форми хвойних рослин, які належать до 7 родів і 3 родів. Основними місцями зростання представників родини *Pinaceae* Lindl. є сквери, крім Театральної площі та скверу на вул. Дубенській. Родина *Cupressaceae* F. Nees представлена практично на всій території центрального району, крім скверів Комунальників та біля пам'ятника Симону Петлюри і Привокзальної площі. Рідкісний вид деревних рослин *Taxus baccata* L. зростає тільки на бульварі Незалежності та в сквері біля пам'ятника Марії Несвицькій.

Установлено, що аборигенна флора міста бідна на хвойні рослини і представлена лише трьома видами: *Picea abies* L., *Pinus sylvestris* L., *Juniperus communis* L. і компенсується інтродукованими видами та їх декоративними формами, сучасними сортами, які значно урізноманітнюють та збагачують ландшафт, підвищують естетичний ефект зелених насаджень. З'ясовано, що за сезонністю вегетації всі види, за винятком *Larix decidua* Mill. – вічнозелені.

Доцільність використання хвойних рослин у зелених насадженнях загального користування визначається їхніми вимогами до умов місця зростання, рівнем негативної дії на них екологічних факторів, а вирішальне значення при цьому мають кліматичні та ґрунтові фактори, рівень забруднення навколишнього середовища. Наслідки негативного впливу на хвойні рослини проявляються у погіршенні їх декоративних ознак через пошкодження, всихання та зменшення розмірів хвої, уповільненні та припиненні росту тощо. У міських скверах із значним антропогенним навантаженням для *Thuja occidentalis* L. характерний уповільнений розвиток в порівнянні з парками, гірше розгалуження. *Abies alba* Mill., *Pinus sylvestris* L., *Picea abies* Karst., *Platycladus orientalis* L. найбільш вразливі до забруднення атмосферного повітря, а перспективними для озелення скверів є сучасні сорти, більш стійкіші та менш вибагливі до міських умов, з високими декоративними властивостями. Відмічено, що такі сорти хвойних порід наявні лише у скверах біля пам'ятника Марії Несвицькій, «Колона Божої Матері», Театральної площі. Стійкість хвойних рослин до пилу, газів слід підвищувати шляхом покращення ґрунтових умов зростання та агротехніки вирощування.

Для нормальної життєдіяльності хвойних рослин має значення інтенсивність та тривалість освітлення, погіршення їх росту й розвитку спостерігається як при нестачі, так і при надлишку світла. Серед хвойних дерев і кущів скверів міста виявлено дві групи рослин: 46,6% з них світлолюбні (*Larix decidua* Mill., *Juniperus sabina* L., *Pinus sylvestris* L. та інші) і 53,4% - тіньовитривалі (*Picea abies* L., *Picea pungens* Engelm. тощо).

За водним режимом серед хвойних порід скверів міста 73,3% посухостійкі рослини: *Juniperus sabina* L., *Picea pungens* Engelm., *Pinus sylvestris* L. та ін. Вологолюбні, переважно середньовибагливі до наявності вологи, які можуть витримувати навіть короточасне затоплення, складають 26,7% .

Аналіз хвойних рослин за їх вибагливістю до родючості ґрунту свідчить про перевагу оліготрофів (73,3%), які є невибагливими і можуть зростати на різних ґрунтах. До них відносяться *Juniperus sabina* L., *Pinus sylvestris* L., *P. nigra* Arn., *Platycladus orientalis* L. та ін. Мезо- та мегатрофні (вибагливі до родючого ґрунту) складають 26,7% (*Abies alba* Mill., *Picea abies* Karst., *Taxus baccata* L., *Chamaecyparis nootkatensis* Sudw.).

Висновки. Встановлено, що до складу дендрофлори скверів м. Рівне з відділу Pinophyta входить 15 видів деревно-чагарникових рослин, які належать до 8 родів, 3 родин, 3 порядків. Найпоширенішими ландшафтоутворюючими хвойними породами є *Thuja occidentalis* L., *Picea abies* Karst. та *P. pungens* Engelm., *Juniperus sabina* L. Участь інших представників відділу Pinophyta в насадженнях скверів є незначною, вони потребують збереження, охорони та широкого використання в озелененні міста. Хвойні насадження скверів мають важливе значення у збереженні екологічного балансу міського середовища та здоров'я людей за рахунок зменшення ними концентрації в повітрі пилу та шкідливих речовин, хвороботворних мікроорганізмів, сили звукових хвиль та формуванні комфортного мікроклімату.



### Список використаних джерел

1. Грицай Н.Б. Дендрофлора Рівненського парку культури і відпочинку імені Т.Г. Шевченка. *Вісник Черкаського університету. Серія: Біологічні науки*. Черкаси, 2015, №19. С. 61–68.
2. Дендрофлора України. Дикорослі та культивовані дерева й кущі. Голонасінні: Довідник / М.А. Кохно, В.І. Гордієнко, Г.С. Захаренко та ін.; За ред. М.А. Кохна, С.І. Кузнецова; НАН України, Нац. бот. сад ім. М.М. Гришка. К.: Вища шк., 2001. 207 с.
3. Денисюк Н. Аналіз стану зелених насаджень Парку молоді міста Рівне. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Біологічні науки*. Луцьк, 2018. 8 (381). С. 33-39.
4. Державна служба статистики України. Головне управління статистики у Рівненській області URL: <http://www.rv.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення 04.03.2019).
5. Заячук В.Я. Дендрологія. Львів: СПОЛОМ, 2014. 676 с.
6. Мельник В.Й., Денисюк Н.В. Характеристика зелених насаджень парку ім. Т.Г. Шевченка міста Рівне. *Біологія та валеологія: збірник наукових праць*. Харків: ХНПУ, 2018. Випуск 20. С. 21–26. doi.org/10.5281/zenodo.2543542.

### ДЕЯКІ ЗАСТОСУВАННЯ ЧИСЛОВИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ РЯДІВ

Довгун Ірина Василівна, здобувач вищої освіти;

Демчик С. П. кандидат фізико-математичних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет

Теорія рядів займає дуже важливе місце в математичному аналізі. Перші дослідження в теорії рядів були ще у роботах Ньютона і Лейбніца. Важливі результати з теорії рядів були одержані Ейлером, Гаусом, Коші та іншими математиками

Функціональні ряди застосовуються при розв'язуванні багатьох задач математики та фізики.

Так їх застосовують при обчисленні значень визначених інтегралів, при розв'язуванні диференціальних рівнянь та інше.

Наведемо декілька прикладів:

*Приклад 1.* Знайти п'ять перших, відмінних від нуля, членів розвинення в ряд Маклорена функції

$$f(z) = e^z \cos z$$

та вказати область, в якій це розвинення справедливе.

*Розв'язання.* Застосуємо тотожність

$$e^z \cos z = e^z \frac{e^{iz} + e^{-iz}}{2} = \frac{1}{2} [e^{(1+i)z} + e^{(1-i)z}]$$

Тоді маємо (використаємо розклад функції  $e^z$  в ряд)

$$e^{(1 \pm i)z} = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{(1 \pm i)^n z^n}{n!}$$

і, оскільки за формулою Муавра

$$(1 \pm i)^n = \sqrt{2}^n \left( \cos \frac{n\pi}{4} \pm i \sin \frac{n\pi}{4} \right)^n$$

то шукане розвинення має вигляд

$$e^z \cos z = \frac{1}{2} \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\sqrt{2}^n \left( \cos \frac{n\pi}{4} + i \sin \frac{n\pi}{4} + \cos \frac{n\pi}{4} - i \sin \frac{n\pi}{4} \right)}{n!} z^n = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\sqrt{2}^n \cos \frac{n\pi}{4}}{n!} z^n =$$

$$= 1 + z - \frac{1}{3} z^3 - \frac{1}{6} z^4 - \frac{1}{30} z^5 + \dots$$

Оскільки задана функція не має особливих точок, то радіус збіжності отриманого ряду  $R = \infty$ . Це означає, що отримане розвинення справедливе в усій комплексній площині.

*Приклад 2.* Знайти розв'язок рівняння  $y'' + xy' + y = x \cos x$ ,  $y(0) = 0$ ,  $y'(0) = 1$ , використовуючи метод невизначених коефіцієнтів.

*Розв'язання.* Розкладемо коефіцієнти рівняння в степеневі ряди:

$$p_1(x) = x, p_2 = 1, f(x) = x \cos x = x \left( 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \dots \right).$$

Шукаємо розв'язок рівняння у вигляді ряду

$$y = c_0 + c_1 x + c_2 x^2 + c_3 x^3 + \dots$$

Тоді

$$y' = c_1 + 2c_2 x + 3c_3 x^2 + 4c_4 x^3 + \dots$$

$$y'' = 2c_2 + 2 \cdot 3 \cdot c_3 x + 3 \cdot 4 \cdot c_4 x^2 + \dots$$

З початкових умов знаходимо:  $c_0 = 0$ ,  $c_1 = 1$ . Підставляємо отримані ряди до даного диференціального рівняння:

$$(2c_2 + 2 \cdot 3 \cdot c_3 x + 3 \cdot 4 \cdot c_4 x^2 + \dots) +$$

$$+ x(c_1 + 2c_2 x + 3c_3 x^2 + 4c_4 x^3 + \dots) + (c_0 + c_1 x + c_2 x^2 + c_3 x^3 + \dots) =$$

$$= x \left( 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \frac{x^6}{6!} + \dots \right)$$

Прирівнюємо коефіцієнти при однакових степенях  $x$ :

$$x^0: 2c_2 = 0,$$

$$x^1 : 2 \cdot 3 \cdot c_3 + 2 = 1,$$

$$x^2 : 3 \cdot 4 \cdot c_4 + 2c_2 + c_2 = 0,$$

$$x^3 : 4 \cdot 5 \cdot c_5 + 3c_3 + c_3 = -\frac{1}{2},$$

$$x^4 : 5 \cdot 6 \cdot c_6 + 4c_4 + c_4 = 0$$

Звідси маємо:

$$c_2 = c_4 = c_6 = \dots = 0, c_3 = -\frac{1}{3!}, c_5 = \frac{1}{5!}, c_7 = -\frac{1}{7!}, \dots$$

Отже

$$y = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \frac{x^7}{7!} + \dots, \text{ тобто } y = \sin x.$$

**Відповідь:**  $y = \sin x$ .

**Приклад 3.** Визначити радіальну спіраль при русі поїзда по закругленню, якщо в якості перехідної кривої взяти кубічну параболу

**Розв'язання.** Якщо в якості перехідної кривої взяти кубічну параболу, то наближений радіус кривизни, де  $q$  – стала, а  $S$  – довжина дуги кривої. Знайдемо криву, для якої. Нехай  $\alpha$  – кут нахилу дотичної до шуканої кривої з віссю  $OX$ . Тоді. Вважаючи, що крива виходить з початку координат і дотикається у ньому осі  $OX$ , після інтегрування отримуємо: . Проінтегрувавши також і, отримуємо: ; (ці рівняння виражають радіальну спіраль або спіраль Карно; крім інших застосувань вона використовується при дослідженні явищ дифракції). Отримані інтеграли «не беруться в кінцевому виді». Розкладаючи в ряд, будемо мати:

;

Якщо обмежитися першими членами, отримуємо шукану параболу.

Отже, числові та функціональні ряди завдяки своїм властивостям і відносній простоті знайшли широке застосування як зручний інструмент теоретичних і прикладних досліджень не тільки практично в усіх розділах математики і фізики, а й в багатьох галузях техніки і природознавства. Вони розглядаються як границя многочленів при прямуванні їх степенів до нескінченності і володіють майже всіма властивостями многочленів з тією різницею, що для багатьох рядів ці властивості виконуються не для всіх значень аргументу, а лише для деякої обмеженої їх множини.

#### Список використаних джерел

1. Дубовник В. П. Вища математика: Навч. посібник / В. П. Дубовник, І. І. Юрик. - К.: А.С.К., 2006. -648 с.: іл.
2. Овчинников П.П. Вища математика: Підручник. Ч.2 / П. П. Овчинников – К.: Техніка, 2000.– 792 с.
3. Андрощук Л. В. Вища математика: Навч. посібник. Модуль 7. Ряди. Диференціальні рівняння / Л. В. Андрощук, О. І. Ковтун, Т. І. Олешко ; За заг. ред. Т. І. Олешко. – Київ : Книжкове вид-во НАУ, 2005. – 104 с.

### ГЕОЕКОЛОГІЧНА ОЦІНКА СТАНУ ВОДОЗБОРУ ОЗЕРА МИЛЯЦЬКЕ (ВОЛИНСЬКЕ ПОЛІССЯ) ЗА ДАНИМИ ДЗЗ

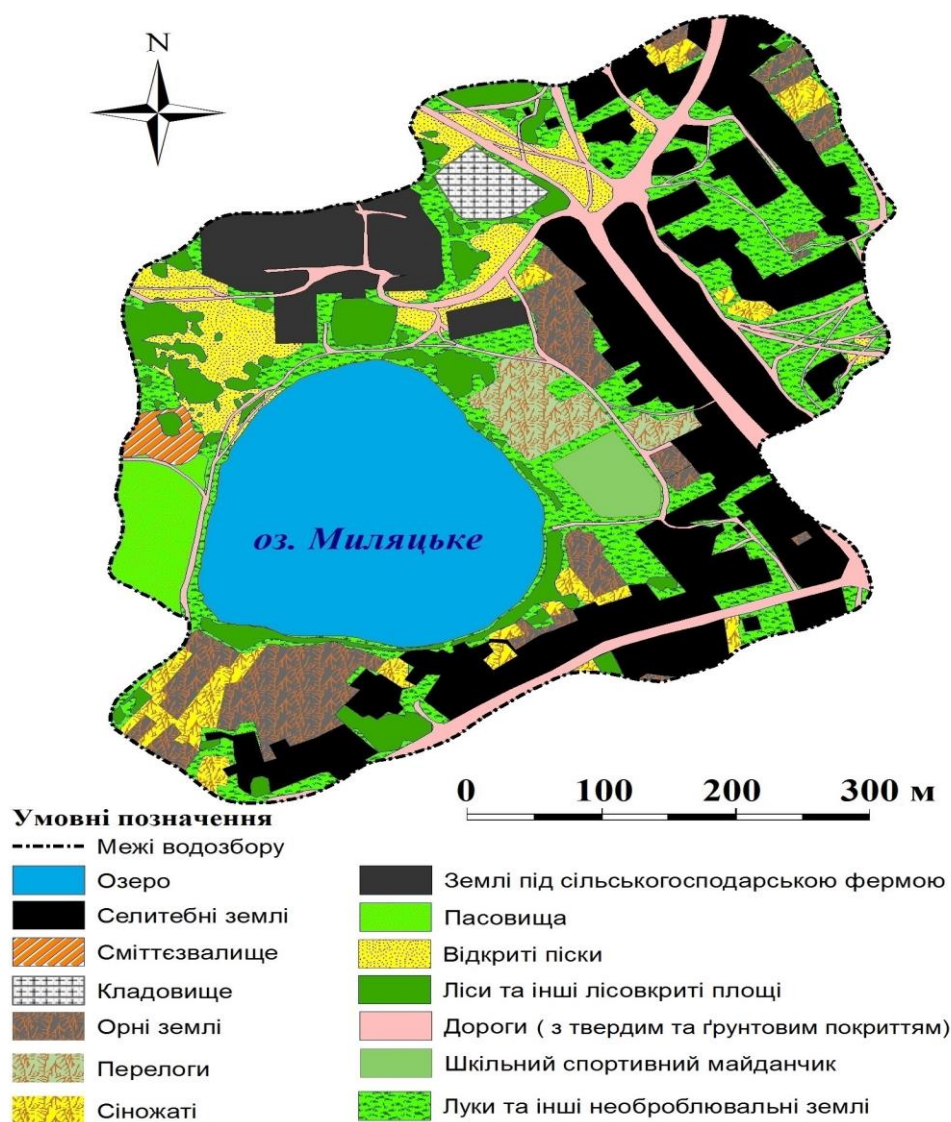
*Зубкович Іван Васильович., здобувач ступеня PhD  
науковий керівник: Лико С.М., кандидат с/з наук, професор  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Актуальність теми.** Використання геоінформаційних технологій має широке та практичне застосування у багатьох напрямках гідрологічних досліджень: оцінка гідрографічної мережі водних об'єктів (форми, площі водного дзеркала, уточнення берегової лінії водойми, площі водозборів тощо). ГІС-оцінка просторово-типологічної структури водозборів озер передбачає використання аерокосмічної інформації та її опрацювання. Це дає можливість отримувати кількісну та якісну інформацію про водойми та їхні водозбори, які недоступні під час польових досліджень або вимірювань [1].

**Мета дослідження** – здійснити оцінку просторово-типологічної структури угідь водозбору оз. Миляцьке (Волинське Полісся) та визначити сучасний стан господарського освоєння його території.

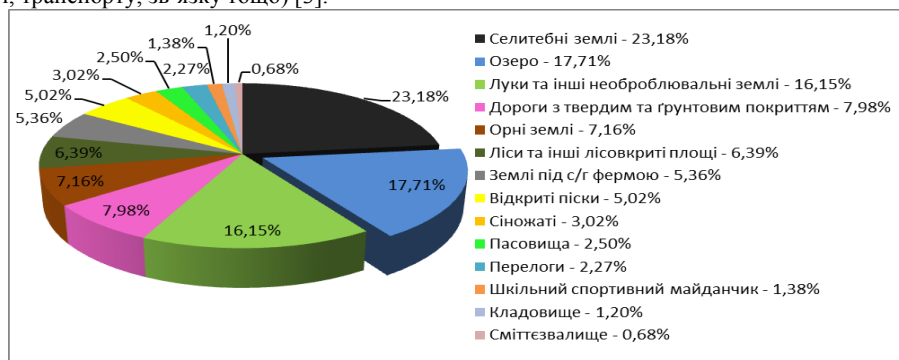
**Вклад основного матеріалу.** Озеро Миляцьке розташоване у північно-східній частині фізико-географічної області Волинського Полісся й приурочене до Льва-Горинського фізико-географічного району [2]. В адміністративному відношенні озеро знаходиться на околиці с. Миляч (територія Миляцької ОТГ) Дубровицького району Рівненської області. Площа озера складає 15,4740 га, довжина берегової лінії озера – 1488 м.

Використовуючи топокарти масштабу 1:25000 (М-35-6-В-г) та 1:10000 (М-35-6-В-г-4), а також матеріали польових ландшафтно-географічних досліджень літнього сезону 2018 р., та космоснімки високої роздільної здатності нами в середовищі *ArcMap 10.3*, виділено водозбір оз. Миляцьке загальною площею 87,3544 га (рис.1).



**Рис.1. Просторово-типологічна структура угідь водозбору оз. Миляцьке.**

У межах водозбору озера нами виділено й оцифровано 14 типів земельних угідь (рис.2). Вихідними даними для *оцінки структури використання земель* водозбірної площі є показники, зокрема: *лісистості водозбору* (сумарна площа лісів, лісосмуг, деревної та чагарникової рослинності); *територій в природному стані* (болота, землі зайняті водними об'єктами, ліси природного та штучного походження, захисні водоохоронні насадження, відкриті піски, заповідні території, пасовища, сіножаті, перелоги); *сільськогосподарського освоєння* (сільськогосподарські угіддя водозбору: рілля, багаторічні насадження, сінокоси, пасовища, перелоги, присадибні землі); *розораності* (рілля та присадибні землі); *селитебні території* (площа земель, яка зайнята населеними пунктами, об'єктами промисловості, транспорту, зв'язку тощо) [3].



**Рис. 2. Типологічна структура земельних угідь водозбору оз. Миляцьке (%)**

Коефіцієнт господарського освоєння  $K_{го}$  водозбору, за методикою [4, 5], можна визначити як відношення площ антропогенно-трансформованих угідь ( $S_{ату}$ ), до площі екостабілізуючих угідь ( $S_{есу}$ ):

$$K_{го} = \frac{S_{ату}}{S_{есу}} = \frac{50,7982}{36,5562} = 1,39,$$

де  $S_{ату}$  – селитебні землі, дороги, землі під с/г фермою, орні землі, пасовища, сіножаті, перелоги, сади, ставки;  $S_{есу}$  – ліси, луки, заболочені землі, водні об'єкти, відкриті піски та інші необроблювальні землі.

Ступінь порушення геоecологічної рівноваги в реальному співвідношенні АТУ:ЕСУ визначаємо за допомогою модифікованої шкали (табл.).

Таблиця

Модифікована шкала для оцінки геоecологічного стану водозборів озер

Тип території водозбору	Тип водозбору (Мільков)	Питома вага угідь,% до їх сумарної площі		Геоecологічний стан
		АТУ	ЕСУ	
0	природний	< 5	>95	еталонний
I		5-20	95-80	оптимальний
II	природно-антропогенний	20-40	80-60	добрий
III		40-55	60-45	задовільний
IV	антропогенно-природний	55-80	45-30	незадовільний
V	антропогенний	> 80	<20	критичний

**Ступінь господарського освоєння території водозбору ( $K_{го}$ ):** <0,1 дуже низький; 0,1-0,25 – низький; 0,26-0,50 – середній; 0,51-0,75 – підвищений; 0,76- 1,0 – високий; 1,1-1,5 – дуже високий; >1,6 – надзвичайно високий.

**Висновки.** За критерієм співвідношення антропогенно-трансформованих угідь та екостабілізуючих угідь водозбір оз. Міяцьке загалом характеризується незадовільним геоecологічним станом (відноситься до антропогенно-природного комплексу (IV), оскільки АТУ становлять 58,15%, ЕСУ – 41,85%). Ступінь господарського освоєння водозбору, за нашою оцінкою, є *дуже високий*. Загальне використання земель території водозбору: лісистість – 6,39%; природний стан – 54,47%; сільськогосподарська освоєність – 20,31%; розораність – 7,16%; селитебні території – 39,78%. Рекомендуємо взяти під контроль господарську діяльність у межах водозбору місцевими органами виконавчої влади згідно із чинним законодавством, припинити розорювання прибережної захисної смуги (50 м) виділити її на місцевості та обмежити випас худоби і птиці в цій зоні.

#### Список використаних джерел

1. Зубкович І. В., Андрійчук С. В. ГІС-оцінка типологічної структури та господарського освоєння водозбору озера Радожичі (Волинське Полісся) // Географічні дослідження: історія, сьогодення, перспективи : збірник наукових праць (за матеріалами щорічної міжнар. наук. конф. студентів та аспірантів, присвяченої пам'яті професора Г.П. Дубинського. Харків, 11 квіт. 2019 р.). Вип. 12. Харків: Вид-во «Лідер», 2019. 72-75 с.
2. Мартинюк В. О. Уточнена схема фізико-географічного районування Волинського Полісся в межах Рівненської області // Мат-ли III Всеукр. наук.-практ. конф. «Географія та екологія: наука і освіта», 15-16 квітня 2010 р. Умань : Видавель «Сочинський», 2010. С. 162-165.
3. Методика розрахунку антропогенного навантаження і класифікації екологічного стану басейнів малих річок України/ [ А.В. Яцик, Л.Б. Бишовець, О.М. Петрук та ін.]. К., 2017. 67
4. Писаренко П. В., Ласло О. О. Оцінка екологічного стану сільськогосподарських угідь Полтавської області // Вісник Полтавської державної аграрної академії. Полтава, 2009. № 2. С.23-26.
5. Рябцева Т.П., Тураєва О.В., Ясенчук Т.О. Нормирование антропогенной нагрузки на мелиорируемых сельскохозяйственных землях – необходимое условие их эффективного использования // Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. «Повышение эффективности мелиорации и сельскохозяйственного использования мелиорированных земель», 15-16 сентября 2009 г. Минск, 2009. С. 165-163.

#### ІНТЕГРАЛЬНІ ЛИШКИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ДО ОБЧИСЛЕННЯ ІНТЕГРАЛІВ

Качковська Катерина Анатоліївна, здобувач вищої освіти;

Демчик С. П. кандидат фізико-математичних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Поняття інтегрального лишку було введено Коші у 1814 р. в роботі «Мемуари про визначені інтеграли» і в подальшому застосовувалося ним при розв'язанні багатьох задач математичного аналізу. Назва лишку (residue), в основному походить від того, що нас цікавить залишок після інтегрування ряду Лорана. Теорія інтегральних лишків була в основному розроблена О. Коші в 1825-1829 рр. Крім нього, важливі і цікаві результати були отримані Ш. Ермітом, Ю. Сохоцьким, Е. Ліндекефом, Б. Ріманом і багатьма іншими.

За допомогою лишків можна обчислювати інтеграли від функцій не тільки комплексної, але й дійсної змінної. Теореми про лишки дають змогу замінити обчислення інтегралів від комплексної змінної по замкненому контуру знаходженням лишків підінтегральної функції в особливих точках, які лежать всередині контуру. Таким самим методом можуть бути обчислені і невластні інтеграли від функції дійсної змінної.

Розглянемо приклади на застосування інтегральних лишків.

#### Приклад 1.

Обчислити інтеграл

Розв'язання.

Так як функція - періодична з періодом , то маємо

Використовуючи тригонометричні тотожності і зробивши заміну  
, маємо

Якщо  $a > 0$ , то  $z = ia$  в крузі  $C_r$  лежить тільки одна особлива точка (полюс першого порядку). Тому

Якщо  $a < 0$ , то  $z = ia$  в крузі  $C_r$  лежить три особливі точки, а поза кругом тільки одна (усувна особлива точка),  
отже

Згідно основної теореми про лишки маємо 
$$\int_0^{\infty} \frac{x^{\alpha}}{x^2 + a^2} dx = \frac{\pi}{2} \cot(\frac{\alpha\pi}{2})$$

Відповідь:  $\frac{\pi}{2} \cot(\frac{\alpha\pi}{2})$ , якщо  $a > 0$ ;  $-\frac{\pi}{2} \cot(\frac{\alpha\pi}{2})$ , якщо  $a < 0$ .

**Приклад 2.** Обчислити інтеграл

Розв'язання.

Обчислювати будемо контурний інтеграл від функції  $f(z) = z^{\alpha}$ . Виберемо контур інтегрування. Природно, який складається піввосі  $z = x$ . Тільки точку потрібно обійти: степенева функція багатозначна, а ця точка є точкою розгалуження.

Контур інтегрування, зображений на рисунку 1. Підінтегральна функція багатозначна, так як в ній присутня степенева функція.

При обході контура ми обходимо точку розгалуження, внаслідок чого може відбутися перехід до іншої гілки багатозначної функції. Щоб цього уникнути, вводиться розріз (по лівій додатній півосі). В результаті, коли ми проходимо відрізок  $z = x$  зліва направо, ми рухаємося по верхній частині розрізу. Коли ми обійшли точку розгалуження по ділянці  $z = x e^{2\pi i}$  і рухаємося по тому ж відрізку, але в зворотному напрямку, то ми вже рухаємося по нижній частині розрізу.

Формально це означає, що необхідно враховувати збільшення аргументу на  $2\pi$  при обході точки розгалуження.

Переходимо до обчислення. Відразу зауважимо, що інтеграли по дугам кіл межі при  $R \rightarrow \infty$  і  $r \rightarrow 0$  прямують до нуля це легко показати. Враховуючи введений контур інтегрування і виконаємо деякі перетворення, одержимо рівність.

Всередину контуру інтегрування потрапив простий полюс підінтегральної функції  $f(z) = z^{\alpha}$ , причому

Таким чином,

Відповідь:

**Приклад 3.**

Обчислити інтеграл

Розв'язання. Введемо функцію  $f(z) = z^{\alpha}$ . Якщо  $\alpha < 0$ , то співпадає з підінтегральною функцією

Функція задовольняє умови леми Жордана, оскільки аналітична в верхній півплощині за винятком одного полюса другого порядку  $z = 0$ . Тоді, оскільки  $f(z)$  є дробово-раціональною функцією, то справедлива формула (17), яка відповідно до даного випадку має вигляд

Обчислимо лишок

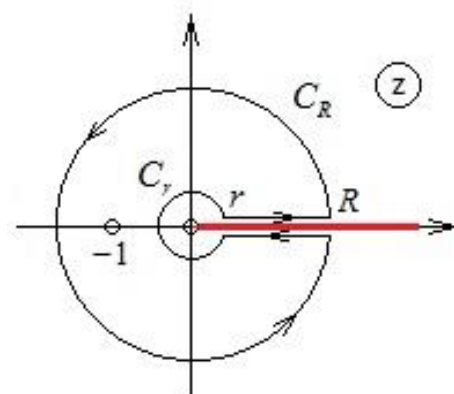
Отже,

Зі співвідношення  
впливає, що

Наведені приклади демонструють можливість обчислювати інтеграли за допомогою лишків, які не обчислюються методами математичного аналізу.

#### Список використаних джерел

1. Грищенко О. Ю. Теорія функцій комплексної змінної. Розв'язування задач / О. Ю. Грищенко, М. І. Нагнибіда, П. П. Настасів. – Київ : Вища школа, 1994. – 375 с.
2. Давидов М.О. Елементи теорії функцій комплексної змінної: Навчальний посібник. – К.: Рад. школа, 1968. – 212 с.
3. Долженко Є. П., Єрмаков А. І. Теорія функції комплексної змінної та деякі її застосування: Навчальний посібник. – Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2003.



## ТЮЛЬПАН ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ВЕСНЯНИХ ЕФЕМЕРОЇДІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ДЛЯ ОЗЕЛЕНЕННЯ

Коколюк Юлія Сергіївна, здобувач вищої освіти  
 Ойцюсь Л. В., кандидат біологічних наук, доцент  
 Рівненський державний гуманітарний університет

*Анотація.* У статті висвітлено питання видового різноманіття та стану поширення ранньоквітучих видів рослин, а саме рослин родини Tulipa, їх використання в озелененні.

**Ключові слова:** Первоцвіти, озеленення, тюльпан, цвітіння

*Abstract.* The article deals with the issue of species diversity and the prevalence of early-growing plant species, namely plants of the Tulipa family, their use in landscaping.

**Key words:** Primrose, planting, tulip, flowering

*Первоцвіти* – це екологічна група рослин, яка нараховує у межах України близько 500 видів. Розпускання квітів у них відбувається ще до появи листків на деревах. Ці рослини одними з перших починають приваблювати комах для запилення навесні.

Досить широке поширення в декоративному садівництві отримали такі весняні квіти як тюльпани, вони приваблюють своїм забарвленням, формою квітки і термінами цвітіння. Ще в XVI ст. жителі Туреччини вирощували їх у своїх закритих двориках. Звідси і пішла назва тюльпана, квітки якого своєю формою нагадують турецький головний убір – тюрбан [2].

Максимальний ефект від масових посадок тюльпанів досягається тільки в тому випадку, якщо група створена з одного сорту, всі тюльпани однакові за висотою і цвітуть в один час. Важливо щоб весь квітник був освітлений рівномірно. В іншому випадку одні тюльпани розпустяться раніше, інші – пізніше. Для прикрашання газону рекомендується висаджувати сорти нижніх і світлих відтінків. Для клумб краще підійдуть сорти яскравого забарвлення (червоні, золотисто-жовті, помаранчеві) [1].

Для озеленення можна використати такі види тюльпанів:

*Тюльпани Грейга (Tulipa greigii).* Названий на честь Самуїла Олексійовича Грейга — президента Російського товариства садівників. Цибулина подовжено-яйцеподібна, 2-4 см в діаметрі, з червонувато-бурими шкірястими лусками. Стебла до 50 см товсті, потужні, часто пофарбовані антоціаном в рожевий або коричнево-бордовий колір; опушені густими волосками, що стирчать. Листки з темно-фіолетовими плямами. За термінами цвітіння — ранні і середньоранні. Цвітуть слідом за тюльпанами Фостера, в кінці квітня — початку травня, їх квіти довго не в'януть. Призначення тюльпанів цього класу універсальне, через те, що сорти цього класу відрізняються великою різноманітністю: за забарвленням і формою квітки, висотою рослини, формою і забарвленням листя, термінами цвітіння [4].

*Тюльпани Кауфмана (Tulipa kaufmanniana).* Цибулина до 4 см завтовшки, з коричневими шкірястими лусками. Стебло від 10 до 50 см заввишки, часто пофарбоване антоціаном. Листки — сизі, широкі, ланцетовидні, відхилені або трохи відігнуті. Квітка одиночна, близько 8 сантиметрів в діаметрі і 10 сантиметрів заввишки — від чашовидної або келиховидної до зірчастої форми, із загостреними або притупленими верхівками листочків оцвітини. Забарвлення — біле, кремове, золотисте, яскраво-жовте, оранжеве, світло-червоне, майже бордове. Відмінною рисою цих тюльпанів є їх низькорослість: рослини не перевищують у висоту 40-45 см, а зазвичай бувають 15-25 см. Використовуються тюльпани Кауфмана, головним чином, для вирощування на альпійських гірках, в рокарії, для висадки в бордюрах і під деревами.

*Тюльпан Крем Апстар (Creme Upstar).* Особливість цих тюльпанів — надійні, міцні квітконоси, які утримують великі пишні квітки; висота бутона до 9 см-10 см. Сорт належить до однієї з найцікавіших сучасних груп — Tulipa double late. Тюльпан махровий Creme Upstar поєднує рідкісне забарвлення, пишність квітки і дивовижну невибагливість. Якщо посадити цибулини групою в півтора десятка, то клумба стає неймовірно красивою [3].

*Тюльпан Долс Мінует (Doll's Minuet).* Їх не випадково називають «Менует ляльок». Мініатюрні темно-рожеві квітки дійсно схожі на маленьку танцівницю. Зворотний бік пелюсток має зелений відтінок. Форма бутона — лілієподібна. Кращий час для посадки — вересень-листопад. Рослина dorостає до висоти 60 см. Стебло часто роздвоюється. Період цвітіння — квітень-травень [3].

### Список використаних джерел

1. Бунін, В. О. Квітникарство : Довідник / В. О. Бунін ; Ред. Е.А.Главацька. – Л. : Світ, 1994. – 152 с.
2. Кучерявий, В. П. Озеленення населених місць : Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / В. П. Кучерявий. – Л. : Світ, 2005. – 455 с. : іл. – Бібліогр.: с. 450.
3. Прахов, М. М. Квітництво в школі / М. М. Прахов. - Київ : Рад. шк., 1971. – 174 с.
4. Юхимчук, Д. П. Квіти / Д. П. Юхимчук. – К. : Держгосплитвидав УРСР, 1960. – 320 с.

## ДЕЯКІ ЗАСТОСУВАННЯ РЯДІВ ФУР'Є

Луковець Вікторія Анатоліївна, здобувач вищої освіти  
 Демчик Світлана Петрівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент  
 Рівненський державний гуманітарний університет

У природі й техніці дуже поширені процеси, які через певні проміжки часу повторюються. Такі процеси називаються періодичними. Прикладами періодичних процесів можуть бути механічні та електромагнітні коливання, періодичні рухи в теорії пружності, радіотехніці тощо.

Ряди Фур'є – один з розділів класичного курсу вищої математики, який широко використовується на практиці та в навчальних дисциплінах, пов'язаних з новітніми інформаційними технологіями.

До вивчення цих рядів історично призвели деякі задачі фізики, наприклад, задача про коливання струни, задача про закономірності в явищах теплопровідності та інші.

Тригонометричні ряди, інтеграли та перетворення Фур'є використовуються у багатьох галузях фізико-математичних наук і є необхідними складовими при розв'язанні багатьох задач. Ряди Фур'є також тепер стали добре розробленим засобом в теорії рівнянь в частинних похідних при розв'язуванні граничних задач.

Розглянемо приклад розв'язання задачі вигину балки з використанням рядів Фур'є.

Розглянемо балку довжини  $l$ , що знаходиться під дією деякого навантаження і закріплену таким чином, що на її кінцях вертикальні зсуви і згинальні моменти дорівнюють нулю:

$$v(0) = v(l) = 0; \quad M(0) = M(l) = 0. \quad (1)$$

Виберемо функцію  $v(x)$  для функції стану балки і представимо її рядом Фур'є. Можна показати, що згинальний момент  $M(x)$  і відповідна функція прогину  $v(x)$  в даній балці є непарними функціями. Тому будемо розглядати розкладання функції  $v(x)$  на проміжку  $(0; l)$  в ряд Фур'є по синусах, тобто у вигляді

$$v(x) = \sum_{k=1}^{\infty} b_k \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right). \quad (2)$$

Нехай на балку діє навантаження  $R$ , яке в кожній точці  $x$  балки породжує згинальний момент  $M(x)$ . Так само, як і функцію  $v(x)$ , розкладемо момент  $M(x)$  на проміжку  $(0; l)$  в ряд Фур'є за синусами:

$$M(x) = \sum_{k=1}^{\infty} m_k \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right). \quad (3)$$

Продиференціювавши двічі ряд (2) і підставивши одержаний ряд разом з рядом (3) відповідно в ліву і праву частини диференціального рівняння

$$\frac{d^2 v(x)}{dx^2} = -\frac{M(x)}{EI}, \quad (4)$$

де  $E$  – модуль Юнга,  $I$  – момент інерції її поперечного перерізу відносно горизонтальної прямої, що лежить у площині перерізу і проходить через його центр маси. Отримаємо тотожну рівність двох рядів Фур'є, з якої, прирівнюючи коефіцієнти, що стоять біля  $\sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right)$  в лівій і правій частинах, отримаємо:

$$b_k = \frac{1}{\pi^2} \cdot \frac{l^2}{EI} \cdot \frac{m_k}{n^2} \quad (k = 1, 2, 3, \dots). \quad (5)$$

З урахуванням формул (5) ряд Фур'є (2) функції прогину  $v(x)$  набуває вигляду

$$v(x) = \frac{1}{\pi^2} \cdot \frac{l^2}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{m_k}{n^2} \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right). \quad (6)$$

При цьому коефіцієнти  $m_k$  розкладу в ряд Фур'є згинального моменту  $M(x)$ , які містяться в формулах (3), (5) визначаються за формулою

$$b_k = \frac{2}{l} \int_0^l f(x) \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right) dx \quad (k = 1, 2, 3, \dots)$$

Зокрема, викладений метод дозволяє отримати наступні результати:

- у випадку зосередженого навантаження (в точці  $x = c$  балки прикладена вертикальна сила  $P$ , спрямована вниз):

$$v_P(x) = \frac{2}{\pi^4} \cdot \frac{Pl^3}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^4} \sin\left(\frac{\pi k c}{l}\right) \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right); \quad (7)$$

$$\varphi_P(x) = \frac{2}{\pi^3} \cdot \frac{Pl^2}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^3} \sin\left(\frac{\pi k c}{l}\right) \cos\left(\frac{\pi k x}{l}\right); \quad (8)$$

- у випадку зосередженого моменту (в точці  $x=c$  балки прикладений зосереджений момент величини  $M$ ):

$$v_M(x) = \frac{2}{\pi^3} \cdot \frac{Ml^2}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^3} \cos\left(\frac{\pi k c}{l}\right) \sin\left(\frac{\pi k x}{l}\right); \quad (9)$$

$$\varphi_M(x) = \frac{2}{\pi^2} \cdot \frac{Ml}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^2} \cos\left(\frac{\pi k c}{l}\right) \cos\left(\frac{\pi k x}{l}\right); \quad (10)$$

Неважно переконатися, що ряди (7) – (10) є рівномірно збіжними, так як для них виконується ознака Вейерштрасса рівномірної збіжності функціонального ряду. Отже, у відповідності з викладеними вище умовами рівномірності використання рядів Фур'є, ряди (7) - (10) дійсно являють собою шукані функції прогину і кута повороту поперечного перерізу.

На основі отриманих результатів розглянемо наступну задачу.

Нехай балка довжини  $l$  жорстко закріплена лівим кінцем, а правим знаходиться на шарнірно-рухомій опорі, і навантажена посередині вертикальною силою  $P$ , спрямованою вниз (див. рис. 1).

В даному випадку маємо, що рівновага балки не порушиться, якщо одну з накладених чотирьох зв'язків відкинути, ввівши в жорсткому закріпленні шарнір або відкинувши шарнірно-рухому опору.

Введемо в жорсткому закріпленні шарнір. Тоді згідно (8) кут повороту перерізу балки в точці  $x = 0$  під дією навантаження буде дорівнювати

$$\varphi_P(0) = \frac{2}{\pi^3} \cdot \frac{Pl^2}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^3} \sin\left(\frac{\pi k c}{l}\right) = \frac{2}{\pi^3} \cdot \frac{Pl^2}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{(-1)^{k+1}}{(2k-1)^3}. \quad (11)$$

Якщо тепер в точці  $c = 0$  до цієї балки прикласти зосереджений згинальний момент  $M$ , то, згідно (10), кут повороту перерізу в точці  $x = 0$  під дією цього моменту буде дорівнювати

$$\varphi_M(0) = \frac{2}{\pi^2} \cdot \frac{Pl}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^2}. \quad (12)$$

Так як за умовою балка жорстко закріплена лівим кінцем, то

$$\varphi_P(0) + \varphi_M(0) = 0. \quad (13)$$

Підставляючи вирази (11) і (12), для  $\varphi_P(0)$  і  $\varphi_M(0)$ , в рівності (13), отримаємо:

$$M = -\frac{1}{\pi} Pl \frac{\sum_{k=1}^{\infty} \frac{(-1)^{k+1}}{(2k-1)^3}}{\sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^2}}. \quad (14)$$

Знайдемо суми рядів, що стоять в чисельнику і знаменнику дробу (14):

$$\sum_{k=1}^{\infty} \frac{(-1)^{k+1}}{(2k-1)^3} = \frac{\pi^3}{32}; \quad \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^2} = \frac{\pi^2}{6}.$$

Тоді остаточно отримаємо:

$$M = -\frac{1}{\pi} Pl \left( \frac{\pi^3}{32} : \frac{\pi^2}{6} \right) = -\frac{1}{\pi} Pl. \quad (15)$$

Тепер, щоб визначити шукану функцію  $v(x)$  розглянутої балки, потрібно скласти функцію вигину  $v_P(x)$  балки, завантаженої посередині зосередженою силою  $P$ , і функцію прогину  $v_M(x)$  балки із зосередженим моментом  $M$ , прикладеним до її лівого кінця.

Використовуючи формули (7) і (9) і знайдене співвідношення (15) для моменту  $M$ , отримаємо:

$$\begin{aligned} v(x) &= \frac{2}{\pi^4} \cdot \frac{Pl^3}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{(-1)^{k+1}}{k^4} \sin\left(\frac{\pi kx}{l}\right) - \frac{3}{8\pi^3} \cdot \frac{Pl^3}{EI} \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{1}{k^3} \sin\left(\frac{\pi kx}{l}\right) = \\ &= \frac{1}{8\pi^4} \cdot \frac{Pl^3}{EI} \sum_{k=1}^{\infty} \left( \frac{16}{k^4} \cdot (-1)^{k+1} - \frac{3\pi}{k^3} \right) \sin\left(\frac{\pi kx}{l}\right). \end{aligned} \quad (16)$$

Якщо тепер двічі продиференціювати ряд (16), то з рівняння (4) можна визначити згинальний момент  $M(x)$ :

$$M(x) = \frac{1}{8\pi^2} Pl \sum_{k=1}^{\infty} \left( \frac{16}{k^2} \cdot (-1)^{k+1} - \frac{3\pi}{k} \right) \sin\left(\frac{\pi kx}{l}\right). \quad (17)$$

Відзначимо, що ряд Фур'є (17) функції  $M(x)$  збігається до  $M(x)$  тільки в точках її неперервності на проміжку розкладу, тобто в даному випадку на проміжку  $(0; l)$ , у точках розриву і на граничному проміжку розкладу значення функції  $M(x)$  та суми  $S(x)$  ряду Фур'є можуть не збігатися. Так, в точці  $x = 0$  сума ряду  $S(0) = 0$ , а значення моменту  $M(0) = -\frac{3Pl}{16}$ .

Отже, ми отримали розв'язок однієї з задач вигину балки з використанням не типового для таких завдань методу розкладу у ряд Фур'є.

Ряди Фур'є широко застосовуються в різних галузях математики (наприклад, при розв'язанні рівнянь математичної фізики), у додатках до фізики, нейрофізіології, сейсмології, медицині тощо. Для проведення медичного обстеження за допомогою кардіограм, електроенцефалограм, використовують математичний апарат, основу якого складає гармонійний аналіз – теорія рядів Фур'є.

Необхідність подання функції інтегралом Фур'є виникає в багатьох задачах математичного аналізу. Так, інтеграл Фур'є відіграє фундаментальну роль у багатьох проблемах електричних ланцюгів, фізики, техніки, в деяких метеорологічних і астрономічних завданнях.

Розклад функції в ряд Фур'є є потужним інструментом при розв'язуванні різноманітних завдань завдяки тому, що ряд Фур'є зрозумілим чином веде себе при диференціюванні та інтегруванні.

#### Список використаних джерел

1. Бугаєнко Г. О. Методи математичної фізики : посіб. для студ. фіз.-матем. ф-тів пед. ін-тів. / Г. О. Бугаєнко. – К. : Вища школа, 1970. – 310 с.
2. Овчинников П. П. Вища математика. Ч. 2. : підр. для студ. вищ. техн. навч. закл. / П. П. Овчинников, В. М. Михайленко. – Пер. з рос. Є. В. Бондарчук. – 3-тє вид., випр. – К. : Техніка, 2004. – 790 с.
3. Толстов Г. П. Ряды Фурье / Г. П. Толстов. – 3-е изд., испр. – М. : Наука, 1980. – 381 с., ил.

## ОСОБЛИВОСТІ ХАРЧУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Мельничук Н. Я., здобувач вищої освіти*

*Толочик І. Л., канд. біол. наук, ст. викладач*

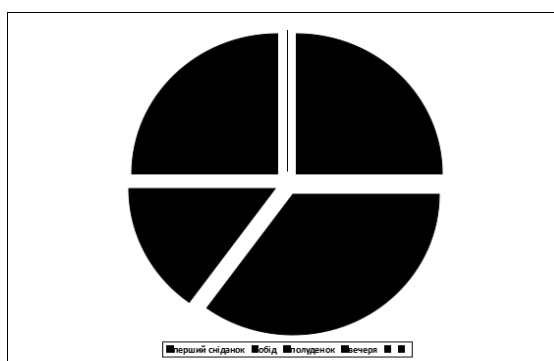
*Рівненський державний гуманітарний університет*

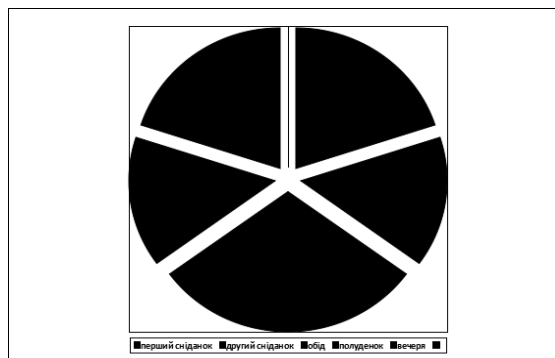
На сьогоднішній день спостерігається тенденція щодо порушення харчування дітей молодшого шкільного віку у багатьох школах Рівненської області. Перед педагогами постала серйозна проблема розробки програм безпечного, якісного та раціонального харчування у молодшій школі, оскільки нова українська школа повинна сприяти гармонійному розвитку дітей у всіх його аспектах.



Питання раціонального харчування, його особливостей та харчування молодших школярів розкрито в працях Зубара Н. М. Москвяк Н. В. Резнікової А. Л., Маменко М. Є., Єрохіної О. І. Розборської Л. В. Федоренко В. І., Шкуро В. В., Парац А. Н. та ін [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Правильно організоване харчування дітей молодшого шкільного віку як вдома, так і в школі є запорукою їх нормального гармонійного розвитку та профілактики захворювань органів травлення (гастритів, дуоденітів, дискінезії жовчовивідних шляхів, холециститів, колітів, виразкової хвороби шлунку і дванадцятипалої кишки), які у дітей цього віку в структурі захворюваності займають 12-18% [2, с.233]. Такий стан захворюваності, перш за все, зумовлений спадковою схильністю, але її прояву сприяють несприятливі фактори і особливо неадекватне харчування, глистяні інвазії і т.д. Основними принципами харчування дітей цієї вікової категорії є: відповідність енергетичної цінності харчового раціону енергетичним витратам організму, задоволення потреби в основних харчових речовинах (білках, жирах і вуглеводах, солях, вітамінах, мікроелементах), оптимальний режим вживання їжі (з врахуванням біоритмів організму). Організм дитини тратить енергію на підтримання життя у стані спокою (основний обмін), перетравлювання їжі (специфічна динамічна дія їжі), м'язову і психічну діяльність. Білки входять у склад клітин організму і необхідні для побудови нових клітин і тканин в процесі росту і розвитку, для забезпечення імунобіологічної стійкості (резистентності) організму. Жири в основному є енергетичним матеріалом, беруть участь в обміні речовин, побудові нервових клітин, забезпеченні імунітету. Найважливішими для організму є рослинні жири (багаті полі ненасиченими жирними кислотами), коров'яче масло. Вуглеводи є основним джерелом енергії, входять до складу клітин, беруть участь в обміні речовин, сприяють нормальному окисленню білків і жирів. Для дітей 7-11 років потреба в білках складає 80 г (в тому числі тваринних білків 50 г), в жирах – 80 г (в тому числі тваринних 18 г), у вуглеводах – 360 г. Загальна енергетична цінність їжі для цієї вікової категорії у межах 550кДж (1 кДж=2,388ккал) [5, с. 355]. Мінеральні речовини необхідні для росту і розвитку кісткової, м'язової, кровотворної систем. Вони беруть участь в обміні речовин, входять у склад гормонів, регулюють кислотно-лужну рівновагу в організмі. Особливо важливими є кальцій, фосфор, калій, магній, залізо, йод, фтор і інші. Найбільш багаті солями молоко і молочні продукти, горіхи, боби, овочі, фрукти. Солями фосфору багаті м'ясо, риба, вівсяна крупа, квасоля, горох. Калій є у картоплі, квасолі, яблуках, залізо у печінці, нирках, вівсяній крупі, бобових, житньому хлібі, яблуках. Магнію найбільше в житньому хлібі і вівсяній крупі. Йод у морських водоростях (морській капусті), воді, йодованій солі [3, с. 47]. Вітаміни регулюють обмінні процеси, впливають на ріст і розвиток організму, сприяють функції нервової системи, виробленню імунітету, приймають участь у процесі кровотворення. Особливо важливим для школярів є вітаміни С, групи В, жиророзчинні – А, D, Е. Основними джерелами вітамінів є свіжі овочі, фрукти, ягоди, цибуля, капуста, зелень [4, с. 66]. Вітамін С дуже нестійкий, швидко руйнується при зберіганні овочів і їх кулінарній обробці. Ось чому у шкільному харчуванні є обов'язкова вітамінізація перших страв після їх варіння аскорбіновою кислотою (вітамін С). Вітаміни групи В є в м'ясі, печінці, молоці, свіжому сирі, сої; вітаміни А – в риб'ячому жирі, вершковому маслі, молоці, сметані, печінці, помідорах; вітамін D – у печінці тріски, тунця, рибацькому жирі, яєчному жовтку, він утворюється в організмі під впливом ультрафіолетових випромінювань з провітаміну, який міститься в шкірі; вітамін Е – в рослинних (пшениця, кукурудза, овес) і тваринних (печінка, яйця) продуктах, але найбільше його у рослинному маслі [2, с. 110]. Одним із важливих принципів організації раціонального харчування школярів є режим прийому їжі (рис. 1, 2).





**Рис. 1.** Режим прийому їжі молодшими школярами та її енергетична цінність при 4-кратному годуванні, %

**Рис. 2.** Режим прийому їжі молодшими школярами та її енергетична цінність при 5-кратному годуванні, %

Меню шкільного харчування на тиждень або на 12 днів складається з таким розрахунком, щоб кожна основна страва, крім молока і молочних продуктів, готувалися не частіше одного разу на тиждень. При цьому на сніданок дають гарячу страву і гарячий напій, на обід – закуску, I і II страву, солодке, на полуденок – 200 мл молока чи молочних продуктів і «легка вечеря». У результаті досліджень розраховано добовий набір продуктів для молодших школярів. Розрахунок добового набору продуктів (у грамах), їх хімічний склад для гарячих сніданків і обідів учнів 6-11 років та груп продовженого дня подано у табл. 1,2.

Таблиця 1

Добовий набір продуктів

№	Назва продуктів	Кількість, г
1.	Молоко і молочні продукти	215
2.	Творог напівжирний	20
3.	Сметана	6
4.	Сир	7
5.	М'ясо	80
6.	Риба	40
7.	Яйця	30
8.	Хліб житній	40
9.	Хліб пшеничний	75
10.	Мука пшенична	8
11.	Макаронні вироби	7
12.	Крупи	20
13.	Бобові	5
14.	Цукор та кондитерські вироби	30
15.	Масло вершкове	20
16.	Масло рослинне	8
17.	Картопля	140
18.	Овочі	210
19.	Свіжі фрукти або сік	50
20.	Сухофрукти	3,5
21.	Кава (сурогат)	1,7
22.	Мука картопляна	1,3
23.	Дріжджі	0,7
24.	Сіль	8

Таблиця 2

Хімічний склад набору продуктів

№	Назва складових продуктів	Кількість, г
1.	Білки	44
	в тому числі тваринні	27

2.	Жири	43
	в тому числі рослинні	11
3.	Вуглеводи	193
Енергетична цінність, кДж 303,3		

Таким чином, це кількісне співвідношення перемножують на кількість учнів, і тоді отримують повний набір продуктів на добу для приготування різноманітних страв. Їжу слід вживати тільки свіжоприготовану, не залишаючи її для збереження. У всіх школах рекомендується профілактичне (ощадливе) харчування, яке досягається використанням спеціальної кулінарної обробки продуктів: м'ясо і рибу відварюють або готують у рубленому вигляді на пару; забороняється смаження; крупи і овочі розварюють до м'якшув. У рецептурі страв вилучається кістковий бульйон, оцет замінюють лимонною кислотою, а кулінарний жир і маргарин – вершковим маслом. Забороняється також приготування таких справ, як макарони по-флотськи, творог зі скислого молока, морси, соуси, студні.

#### Список використаних джерел

1. Зубар Н. М. Основи фізіології та гігієни харчування: підручник. Київ: Центр учбової літератури. 2010. 336с.
2. Москвяк Н. В. Гігієнічна оцінка фактичного харчування молодших школярів. *Гігієна населених місць*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 55. С. 230–234.
3. Резнікова А. Л., Маменко М. Є., Єрохіна О. І. Стан йодного забезпечення дітей молодшого шкільного віку на сході України. *Клінічна ендокринологія та ендокринна хірургія*. Київ, 2007. №3. С. 46–49.
4. Розборська Л. В. Основи фізіології і гігієни харчування: опорний конспект лекцій. Умань: УНУС. 2016. 124с.
5. Федоренко В. І., Москвяк Н. В. Гігієнічна оцінка середньодобового набору продуктів молодших школярів. *Гігієна населених місць*: зб. наук. праць. Київ, 2007. Вип. 49. С. 353–357.
6. Шкуро В. В., Парац А. Н. Особливості харчування дітей молодшого шкільного віку у навчальних закладах різного типу. *Довкілля та здоров'я*. Київ, 2007. №4. С. 26–31.

### ВПЛИВ ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН РІЧКОВОЇ СИСТЕМИ БОРКОВА

*Миронюк Надія Богданівна, здобувач вищої освіти  
Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Резюме:** у статті охарактеризовано антропогенний вплив на річку Борокову басейну річки Горинь та запропоновано рекомендації щодо оптимізації стану і функціонування даного об'єкту.

**Ключові слова:** вода, антропогенний вплив, покращення стану води.

**Постановка проблеми.** В останні роки стан малих річок та їх забруднення стає важливою проблемою суспільства. Основними проблемами у сфері охорони водних ресурсів є високе антропогенне навантаження на водні об'єкти, скиди недостатньо очищених та неочищених стічних вод, незадовільних стан очисних споруд, недотримання водоохоронного режиму у прибережних смугах та водоохоронних зонах річок.

**Формування мети статті.** Метою дослідження є виявлення особливостей поширення антропогенних процесів у річковій системі Боркової, розробка рекомендацій з оптимізації стану і функціонування цього об'єкту.

**Виклад основного матеріалу.** Цілісність і динаміка річкової системи цілком залежить від впливу чинників середовища, як природних, так і антропогенних. Залежно від інтенсивності та масштабів такого впливу певною мірою змінюється її структура та основні характеристики функціонування. Вивчення таких змін річкової системи з урахуванням комплексу чинників ландшафту та антропогенного навантаження дозволяє простежити її розвиток за визначений інтервал часу та зробити прогнози щодо її стану в майбутньому.

На сьогоднішній день використання біоресурсів річок, їх зарегулювання, відбір води на господарсько-побутові потреби, а також перетворення річок на колектори стічних вод порушили їх природний стан. Річки стали забрудненими, мілководними, не придатними для вживання. Надміру інтенсивне використання в народному господарстві як самих річок, так і водозборів порушує їх природний гідрохімічний та гідробіологічний режим, зменшує водність і глибину, річки замулюються і заростають, збільшується їх евтрофікація. В Україні відмічено повсюдне забруднення річок господарсько-побутовими стоками, які вміщують величезну кількість органічних та біогенних елементів. На жаль, є багато річководолінних ландшафтів, що зазнали нищівних перетворень під тиском господарювання людини: відбулося інтегративне полікомпонентне забруднення ландшафтів через механічну, теплову, хімічну й біотичну дію.

Важливим чинником сучасного стану малих річок є меліоративні роботи. Нищівного удару меліораторів зазнали болота, особливо заплавні, був знищений природний стан багатьох заплав, здебільшого їх переорано. Відомо, що в результаті меліорації в руслах річок змінюється гідравлічна структура потоку, а це, в свою чергу, може сприяти або запобігати розвитку руслових деформацій; порушується природне життя річки (змінюються умови стоку води та наносів, знижується або втрачається її самоочисна здатність). Наприклад, станом на 2019 рік всі річки басейну Боркової Костопільського району Рівненської області мають прямолінійні русла, що зумовлено антропогенним

впливом – спрямлювальними роботами, тоді як на початку 1925 року річки мали природні (звивисті) обриси своїх річищ.

У межах басейну Боркової найактивніші осушувальні меліорації проводилися у 50-70-х рр. минулого століття. При осушувальній меліорації малі водотоки часто використовують як водоприймачі меліоративної мережі, завдяки чому зростає густота річкових систем. Досить часто широкомасштабна меліорація (особливо, якщо вона здійснюється на малих водозборах) порушила сталу рівновагу в екологічній системі.

Так, на досліджуваному водозборі у результаті меліоративних робіт площа боліт та заболочених земель скоротилася у 22,6 разів: у 1925 році досягала 72,16 км<sup>2</sup>, а в 2018 році – 3,19 км<sup>2</sup>. Після меліорації та осушення долини і водозборів було виявлено, що в тих місцях, де стало менше боліт, рівень ґрунтових вод і базис ерозії річок різко знизилися. Невеличкі болота, що залишилися незайманими серед осушених масивів, виявилися нездатними підтримувати рівень ґрунтових вод, вони втратили вологу, висохли. Знизився рівень води по всій території меліорованої річки, про що свідчить висихання раніше повноводних криниць.

Величезної шкоди сприятливому режимові річок завдає розорювання заплав. По зораних та осушених долинах і заплавах під час дощів і танення снігу тепер прямо в річки потрапляє маса змитого матеріалу, що містить органіку, отрутохімікати і пестициди. Рівнинність заплав Боркової та мала розчленованість рельєфу водозбору є своєрідними стабілізаторами геоекологічного стану річки. Порівняно невисокий ступінь розораності (менше 35 %) території теж сприяє збереженню екологічної рівноваги у флювіальній басейновій системі.

У структурі сільськогосподарських угідь поліських водозборів значну частку займають сіножаті й пасовища. Випасання великої рогатої худоби, коней чи дрібних тварин здійснюється по всій території басейну. Відсутність спеціальних пасовищ, неспроможність утримувати тварин прив'язним способом призводить до того, що тварин випасують в прибережних смугах та заплавах. Відновлення на таких ділянках рослинного покриву, відбувається дуже повільно, а при щорічному випасанні в одних і тих же місцях вже помітні ділянки з відсутністю відростання рослин. Отже, це загрожує зміні видового складу рослинного покриву та призводить до його деградації. При цьому відбувається часткове або повне знищення рослин.

Негативний вплив на геоекологічний стан флювіально-басейнової системи Боркової має зменшення площ лісів – у 1,5 рази за обліковий період (1925-2018 рр.). Крім землеробства та лісгосподарської діяльності, на формування еколого-геоморфологічної ситуації помітний вплив має тваринництво. На досліджуваній території тваринницькі ферми розташовані біля сіл Новий Берестовець, Глажева. Потрапляючи до річок сільськогосподарські стоки несуть органіку, біогенні речовини, що, як правило, сприяє інтенсивній евтрофікації водотоків.

Костопільщина здавна відома покладами базальтів, які і сьогодні інтенсивно розробляються. Один із кар'єрів з видобутку базальтів діє в с. Берестовець, що в басейні р. Боркова. Унікальність цього будівельного каменю полягає в тому, що він придатний не тільки для виробництва таких будівельних матеріалів, як будівельна шашка, формак, але й є сировиною для виготовлення базальтового волокна, мінеральної вати та різноманітних виробів каменеливарного виробництва. Збільшення поселенського навантаження у басейні Боркової зумовлене збільшенням кількості населених пунктів та зростанням їхніх площ. У 1925 р. нараховувалося 6, у 2018 р. – 9 населених пунктів. У 70-80-их рр., визнання неперспективності значної кількості малих поселень і зумовлений цим їхній занепад і переїзд сільського населення у міста сприяли зменшенню дрібних поселень (хуторів, малих сіл) у поліських районах. Одне із сіл досліджуваної території – Болярка зникло, натомість розрослися інші поселення. У 1925 р. сумарна площа населених пунктів у басейні становила 3,1653 км<sup>2</sup>, у 2018 – 7,2016 км<sup>2</sup>.

З розвитком поселенського навантаження безумовно пов'язане зростання густоти автошляхів. Станом на 1925 р. у басейні Боркової були відсутні дороги з твердим покриттям, у 2018 р. їхня сумарна протяжність перевищує 40 км. У субмеридіональному напрямку через верхню частину басейну проходить автомобільна дорога з поліпшеним покриттям сполученням Рівне-Сарни. Довжина залізниць не змінилася і досягає 11 км. Натомість зменшилася довжина ґрунтових доріг. Це пов'язано з удосконаленням покриття доріг, які раніше були ґрунтовими та ліквідацією тих ґрунтових доріг, які втратили актуальність за рахунок появи нових автошляхів з поліпшеним покриттям.

Таким чином, з усіх видів господарської діяльності найбільший вплив на стан річки та динаміку її функціонування мають меліоративні роботи, здійснені у другій половині минулого сторіччя. Антропогенізація флювіально-басейнової системи Боркова пов'язана також зі збільшенням площі населених пунктів, доріг з твердим покриттям, збільшенням кількості та потужності сільськогосподарських підприємств у межах водозбору.

Отже, еколого-географічний та гідрологічний стан режиму річки Боркової на сьогоднішній день є незадовільним. Вплив антропогенних чинників на структуру і функціонування річки є домінуючим і постійно зростає упродовж 1925 – 2018 рр. Наприклад, неправильна господарська діяльність людей призвела до:

- зменшення лісистості на переважній території (55,76 %) басейну за вище названий період;
- збільшення рівня меліорованості досліджуваної території, так як показники трансформації кількості та довжини водотоків річкової системи Боркової досягло + 1242,9 % і + 441,3 %.

Було створено греблю, що перешкоджає рух течії річки (призупиняє швидкість течії) і як наслідок – утворюється мул.

Збільшилися площа доріг із твердим покриттям і площа населених пунктів.

У річку постійно викидаються хімічно-побутові речовини, що призвело до зміни якісного та кількісного складу води.

Оцінюючи вплив господарської діяльності на стан р. Боркова можна зробити висновки, що під впливом викидів в атмосферне повітря шкідливих речовин, скиду в річку недоочищених стоків, функціонування осушувально-зволожувальних систем, високого рівня хімізації сільськогосподарського виробництва, спостерігається погіршення якості поверхневих вод і насамперед, зростання їх мінералізації, а також вмісту аніонів  $\text{SO}_4^{2-}$ ,  $\text{Cl}^-$  і катіонів  $\text{Mg}^{2+}$ ,  $\text{Na}^+$ ,  $\text{K}^+$ .

Значною загрозою для ґрунтового покриву річки Боркової є агрохімічна деградація, суть якої полягає в збідненні ґрунтів на елементах народжуваності (макро- і мікроелементи), погіршення стану гумусу та їх кислотності.

Під впливом важкої сільськогосподарської техніки та вирощування ґрунтів в невідповідних умовах (зволоження або повторне висушування) спостерігається їх консолідація, структурна деструкція та зниження стійкості до ерозії, погіршення режиму водно-повітряного режиму та іригації.

Домінуючим чинником у процесі трансформації річкової системи, безумовно, є антропогенний вплив. Однак для оптимізації регіонального природокористування необхідно глибше проаналізувати характер антропогенного навантаження на річково-басейнову систему за визначений період часу. Отримані нами результати дослідження дозволили запропонувати ряд практичних рекомендацій та заходів щодо поліпшення геоecологічного стану річкової системи Боркова. Насамперед, це агротехнічні та меліоративні заходи щодо басейну малих річок. Вони сприятимуть регулюванню снігонакопичення та снігопадів, поліпшенню гідрологічного режиму річок через те, що ліс добре перетворює осадження поверхні в підземну частину, запобігаючи процесу ерозії, а також очищаючи поверхневі води від забруднюючих речовин. Гідротехнічні заходи значно впливають на поверхневий стік. Вони спрямовані на затримання поверхневого стоку та його перенесення під землю. Також, ці заходи дозволять зберегти воду та дощову воду в штучних водоймах та використовувати їх для господарських потреб. При очищенні річок необхідно визначити оптимальні параметри відновлення каналу – глибину і ширину. Також необхідно зосередитися на глибині природного дна русла, щоб не допустити переповнення заплави.

Отже, щоб надійно очистити воду, не забруднюючи біосферу, необхідно:

1. Стежити за тим, щоб у стічні води не скидалися різні забруднювачі, оскільки переважна більшість з них є тією ж сировиною, проміжною або кінцевою продукцією виробництва.

2. Розробляти та вдосконалювати такі процеси очищення води, як біофільтрацію, анаеробну обробку, інтенсифікацію природного очищення води в водоймах, водотоках. Основний принцип біологічних методів очистки: природні окисні процеси із застосуванням біоценозів гідробіонтів для очищення поверхневих вод. До складу біоценозів гідробіонтів входять мікроорганізми та інші представники тваринного й рослинного світу, які проживають в активному мулі, біоплівці та в очищуваній воді. Наприклад, активний мул – це основна речовина, яку застосовують для очистки. Біоплівка – головний дійовий гідробіоценоз таких очисних споруд, як біофільтри та обертові біоконтактори.

Так як біологічне вилучення домішок за допомогою мікроорганізмів може відбуватися як за наявності кисню (аеробні окисні процеси), так і без нього (анаеробні відновні процеси), для очистки води рекомендовано використовувати концентрацію органічних сполук, яка б не перевищувала максимально допустимі значення, встановлені експериментальним способом. Наприклад, аеробний метод заснований на використанні аеробних груп організмів, для життєдіяльності яких необхідний постійний приплив кисню і температура 20-40°C. При аеробному водоочищенні мікроорганізми культивуються в активному мулі або в біоплівці.

Процес біологічного очищення відбувається в аеротенках, в які подають стічну воду і активний мул. Анаеробний метод очищення, на відміну від аеробних, запобігає забрудненню повітря мікроорганічними аерозолями, тому перед очищенням забрудненої води за допомогою механічних методів є надзвичайно корисною для оточуючого середовища. В анаеробному процесі мікроорганізми не мають доступу до розчиненого кисню та до інших, превалюючи в енергетичному відношенні, акцепторів електронів, таких як нітрат-йони. За таких умов мікроорганізми використовують карбон, який входить до складу органічних молекул як акцептор електронів.

**Висновок.** Отже, домінуючим чинником у процесі трансформації річкової системи Боркова є господарська діяльність. Ігнорування вище означених екологічних проблем, не дотримання природоохоронних заходів призведе до повного зникнення малих річок та їх екологічних систем.

Найдієвішим заходом по збереженню природи є формування в кожній людині екологічної свідомості та мислення. Зберегти для нащадків видове біорізноманіття можливо завдяки розширенню мережі заповідних територій, збільшенню їх кількості та дбалої господарської діяльності загалом.

#### Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Екологія і охорона навколишнього середовища / Ю. Д. Бойчук, Е. М. Солошенко, О. В. Бугай. – Суми, 2002. – 284 с.
2. Ковальчук І. П., Павловська Т. С. Річково-басейнова система Горині: структура, функціонування, оптимізація: монографія / І. П. Ковальчук, Т. С. Павловська. – Луцьк: РВВ «Вежа». – 244 с.
3. Павловська Т. С. Аналіз трансформаційно-деградаційних процесів річкової системи Горині / Т. С. Павловська // Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту. Серія: географія. – Тернопіль. – № 1. – 2005. – С. 33-41.
4. Чемерис М. П. Формирование пойменно-руслового комплекса Вольнского Полесья в условиях осушительных мелиораций // Автореф. дисс... канд. геогр. наук. – М., 1993. – 26 с.

## ПОЛІТИКА ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПІДПРИЄМСТВАХ ДЕРЕВООБРОБНОЇ ГАЛУЗІ

*Нестерчук Мирослава Олександрівна, аспірант  
Інститут агроекології та природокористування НААН, м. Київ*

Як відомо, будь-яка промисловість чинить вплив на навколишнє середовище, тому охорона довкілля в ієрархії цінностей сучасного промислового підприємства повинна посідати таке ж місце, як і інші класичні сфери: фінанси, кадри тощо. Процеси екологізації у своїй більшості потребують фінансових й інших витрат. Тому політика екологізації інноваційної діяльності має бути економічно зваженою.

Екологізація підприємств з оброблення деревини та виробництва виробів з деревини в Україні проходить на тлі загальної екологізації промисловості. Вже сьогодні, як показують дослідження, екологічні проблеми дедалі більшою мірою привертають увагу представників найвищого рівня менеджменту підприємств. Частково – це наслідок того, що обсяг витрат і зобов'язань, пов'язаних із природоохоронними заходами, зростає, особливо для підприємств, які здійснюють істотні впливи на довкілля.

На сьогоднішній день екологічна проблематика є досить популярною серед науковців, проте більшість досліджень торкається окремих інструментів екологічної політики. Ці питання висвітлювали О. Веклич, О. Врублевська, Т. Галушкіна, О. Лазор, Л. Загвойська, Н. Потапенко, І. Синякевич, Ю. Стадницький, І. Дубовіч, Ю. Туниця та інші економісти.

Екологізація деревообробної промисловості полягає у прояві механізму її реалізації, тобто встановленні екологічних обмежень господарської діяльності, створенні системи екологічної сертифікації продукції, послуг, ліцензуванні виробничої діяльності, формуванні екологічно справедливого ринку тощо.

Розробка та впровадження результатів наукових досліджень є складовою інноваційної політики, яка повинна охоплювати:

- пошук, розробку і впровадження нової екологічно безпечної продукції;
- техніко-організаційний розвиток (модернізацію, технічне переозброєння, реконструкцію, розширення підприємств);
- впровадження нових методів управління (процесами створення нових знань, творчим потенціалом тих, хто створює нові знання, управління освоєнням нововведень, управління соціальними та психологічними аспектами нововведень);
- пошук більш ефективних методів вирішення стандартних, рутинних завдань в усіх сферах економічної діяльності;
- трансфер передових та новітніх технологій;
- інвестиційну політику [2, с. 326].

Про ефективність інноваційної політики, що має охоплювати всі сфери економічної діяльності, свідчить зміна таких основних показників: на мікрорівні – зростання фондівіддачі, зменшення фондомісткості, зростання рентабельності виробництва, підвищення продуктивності праці, поліпшення якості продукції, скорочення тривалості виробничого циклу продукції та терміну окупності; на макрорівні – зростання валового внутрішнього продукту (ВВП), покращення загального показника екологічної безпеки, зменшення дефіциту державного бюджету та державного боргу. Але обов'язковою умовою введення в практику інновацій є зниження затрат на виробництво продукції та зменшення екологічного навантаження. За відсутності виконання цих умов введення інновації в практику є безпідставним.

Суспільна ефективність екологізації випереджає ефективність екологічних перетворень з позицій конкретного підприємства, яке зумовлює доцільність державного та регіонального стимулювання підприємств до впровадження екологічних інновацій. При цьому чим більшою є величина випередження, тим більший обсяг державних коштів економічно доцільно спрямовувати на стимулювання процесів екологізації на деревообробних підприємствах [1].

У зв'язку з цим необхідно сформулювати концепцію управління еколого-економічними процесами, що одночасно забезпечить підвищення екологічної ефективності підприємства за умови досягнення його економічних і соціальних цілей.

Для покращення ефективності інноваційного процесу в Україні можна використати досвід країн Європейського Союзу, а саме ефективно поєднати науку та виробництво шляхом створення технопарків, технополісів, науково-промислових комплексів. Всі ці комплекси створюються на основі провідного університету і об'єднують в собі наукові установи, промислові підприємства, інформаційні, сервісні та виставкові комплекси; вони створюються з метою комерціалізації діяльності і забезпечення швидкого просування наукових досягнень у виробничу сферу [3, с.78].

За допомогою вищеназваних утворень вирішуються такі питання:

- прискорюється процес передачі наукових розробок у виробництво;
- забезпечується розвиток безвідходного, екологічно безпечного виробництва;
- вирішується питання фінансування наукових розробок.

### Список використаних джерел

1. Прокопенко О. В. Соціально-економічна мотивація екологізації інноваційної діяльності: [монографія] / О. В. Прокопенко. – Суми: Вид-во Сум ДУ, 2010. – 395 с.
2. Тибінь А. М. Інноваційний механізм управління розвитком підприємництва в Україні / А. М. Тибінь // Держава та регіони. – 2003, № 1. – С. 326-329.
3. Цигилик І. І., Крпельницька С. О. Інноваційна політика в системі підприємництва / І. І. Цигилик, С. О. Крпельницька // Актуальні проблеми економіки. – 2003, № 1. – С. 75-79.

### ЗАСТОСУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ ФУНКЦІЙ В ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧАХ

Попач Олександр Сергійович., здобувач вищої освіти;

Демчик С. П., кандидат фізико-математичних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із основних питань теорії функцій комплексної змінної є вивчення аналітичних функцій, виходячи з характеру утворюваних цими функціями конформних відображень. Конформні відображення мають безліч застосувань. Так, наприклад, розвитку цієї теорії посприяло застосування аналітичних функцій в аеродинаміці, а також у гідродинаміці. В багатьох питаннях, де мова ведеться, наприклад, про динамічні процеси в різних середовищах, необхідно вміти обчислювати потенціал, швидкість, пористість та інші величини.

Однією з актуальних задач сучасної гідродинаміки є будівництво гідроспоруд, розробка нафтових і газових родовищ, використання підземних вод у промисловості та побуті, осушення болотистої місцевості, зрошення посушливих земель та інше.

Ускладнення моделі ґрунтів при дослідженні течій під греблями має важливе практичне значення, тому що дозволяє в ряді випадків розрахувати фільтраційні характеристики, більш близьких до реальних умов, ніж у випадку моделей однорідних ґрунтів.

Проблемою динамічних законів фільтрації є те, що вони встановлені лише експериментально. Закон фільтрації передбачає експериментальний коефіцієнт, який характеризує проникливість ґрунту (цей коефіцієнт спочатку вважали сталим). Даний закон та його узагальнення описують фільтрацію в різноманітних ґрунтах і при різних швидкостях руху рідини за допомогою конформних відображень. Цей метод використовують для розв'язання практичних задач гідродинаміки.

Розглянемо фільтрацію в ґрунтах з ізотермічною мережею головних напрямків анізотропії й з сталими коефіцієнтами фільтрації уздовж них.

Проілюструємо застосування отриманих результатів [при  $x = \sqrt{\kappa_q / \kappa_p} \rho$ ,  $y = q$ , де  $\kappa_p, \kappa_q$  - коефіцієнти, що характеризують середовище вздовж головних напрямків анізотропії  $\rho, q$ ], до конкретних випадків течій під греблями з різними непроникними флютбетамі й мережею головних напрямків анізотропії. Границі верхнього й нижнього б'єфів виберемо розташованими уздовж прямої, прийнятої за вісь  $Ox$ . Розв'язки деяких із задач наведені на рис. 1, де в якості вихідного взята течія під греблею з напівкруглими флютбетамі в однорідному ґрунті (рис. 1, д).

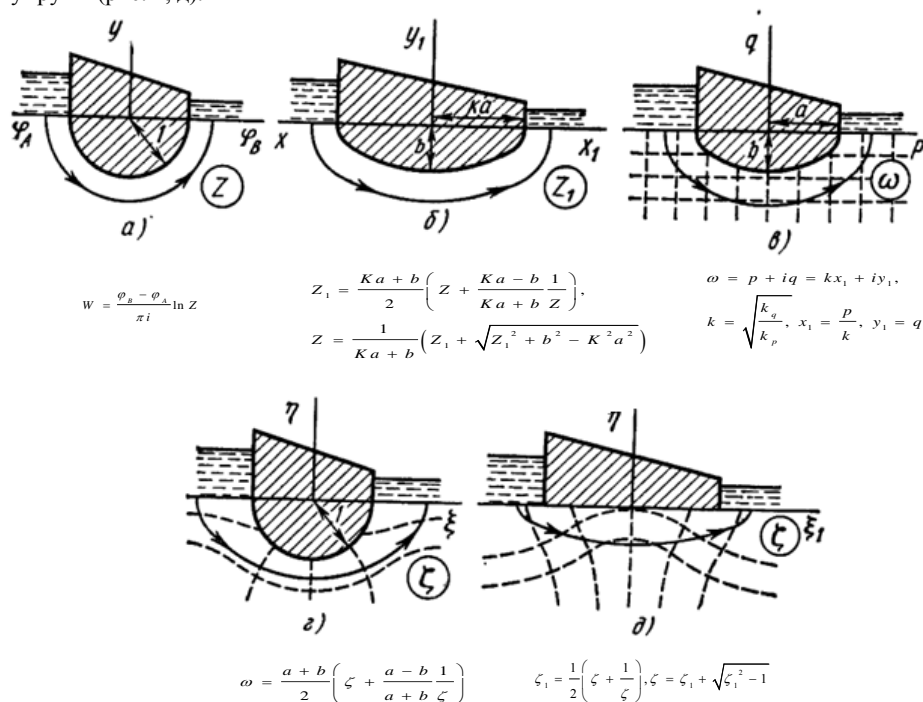


Рис. 1

Конформне відображення площини  $(z)$  до  $(z_1)$  визначає комплексний потенціал  $w(z_1)$  течії під греблею з еліптичним флютбетом (рис. 1, б). Квазіконформне відображення на площину  $(w)$  (рис. 1, в) визначає течію під еліптичним флютбетом у випадку прямолінійної мережі головних напрямків анізотропії. Конформні відображення на площини  $(z)$  і  $(z_1)$  визначають течію під греблями з напівкруглим флютбетом (рис. 1, г) і із плоским флютбетом (рис. 1, д), головні напрямки анізотропії яких  $p = \text{const}$ ,  $q = \text{const}$  (пунктирні лінії на рисунках) є дійсною і уявною частиною функцій  $w(z)$  і  $w(z_1)$ .

На рис. 2 зображені лінії струму та формули, що визначають комплексний потенціал течії під греблею з напівкруглим флютбетом при головних напрямках анізотропії, спрямованих по полярній системі координат [див. формулу  $r = \rho \sqrt{\zeta/\zeta_1}$ ,  $\theta = \alpha$ ] у випадку напівкруглого флютбету (рис. 2, б), і при головних напрямках анізотропії, які розташовані по софокусних еліпсах і гіперболах (рис. 2, в). Характерним для випадків, наведених на рис. 2, є те, що лінії струму течії спрямовані по одному з головних напрямків анізотропії, що немає місця у випадках, наведених на рис. 1.

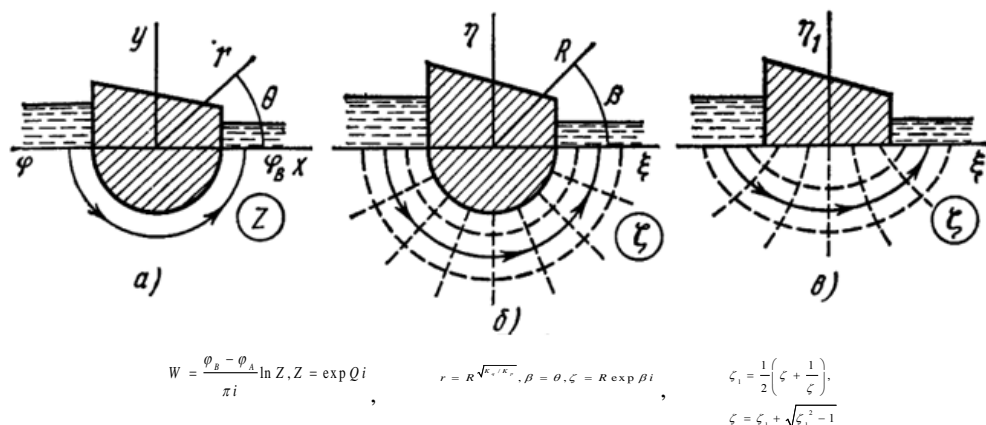


Рис. 2

Таким чином, застосовуючи послідовно конформні й окремий випадок квазіконформного відображень, розв'язуються задачі про течії під греблями при криволінійній у загальному випадку анізотропії ґрунту.

Конформні відображення широко використовуються в різних галузях математики та фізики. Метод конформних відображень з успіхом розв'язує практичні задачі гідро- та аеродинаміки, теорії електростатичних, магнітних, теплових полів. Зокрема в літакобудуванні добре відоме застосування відображення функцією Жуковського.

#### Список використаних джерел

1. Сидоров Ю.В. Лекции по теории функций комплексного переменного / Ю.В. Сидоров, М.В. Федорюк, М.И. Шабунин – М. Наука, 1989. – 489 с.
2. Привалов И.И. Введение в теорию функций комплексного переменного / И.И. Привалов – М.: Наука, 1984. – 432 с.
3. Маркушевич А.И. Краткий курс теории аналитических функций / А.И. Маркушевич – М.: Наука, 1978. – 416 с.
4. Гольдберг А.А. Аналітичні функції: Навчальний посібник / А.А. Гольдберг, М.М. Шеремета – К.: УМК ВО, 1991. – 116 с.
5. Лаврентьев М.А. Методы теории функций комплексного переменного / М.А. Лаврентьев, Б.В. Шабат – М.: Наука, 1987. – 736 с.

#### ПРО ВАЖЛИВІСТЬ КУРСУ «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА» І ЙОГО ВИКЛАДАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СОЦІОЛОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Попач Яна Гринорівна., здобувач вищої освіти;*

*Середюк Світлана Василівна, здобувач вищої освіти;*

**Демчик С. П., кандидат фізико-математичних наук, доцент**

**Рівненський державний гуманітарний університет**

Теорія ймовірностей та математична статистика мають важливе значення не тільки в природничих науках, але і в суспільних, зокрема в соціології. Прийняття швидкого рішення можливе лише при наявності повного інформаційного матеріалу про систему об'єктів.



На практиці, як правило, отримати повну інформацію про кожний об'єкт нереально. Тому основна і загальна вимога, яка зазвичай, пред'являється до довільної системи, полягає в своєчасному отриманні великого об'єму інформації із обмеженої сукупності. Очевидно, що помилкові або неповні відомості знецінюють отриману інформацію, так як не дозволяє оперативно приймати правильні рішення.

Математичний апарат, який дозволяє описувати і оперувати випадковими величинами, – це теорія ймовірностей та математична статистика.

Часто явища, які потрібно дослідити, є випадковими змінними величинами, які наперед передбачити неможливо. Проте, в результаті експериментів, ми можемо спостерігати та фіксувати певні прояви, значення, реалізації випадкової змінної. На підставі цих спостережень, які несуть хоч і не повну інформацію про змінну величину, необхідно зробити достовірні висновки про неї. Отримати об'єктивні висновки на підставі результатів експерименту інформації за допомогою відповідних методів дає можливість математична статистика. Її визначають як науку про прийняття рішень в умовах невизначеності.

Виходячи із певних уявлень про будову і співвідношення об'єктів системи визначають значення необхідних величин. При цьому величини, які характеризують систему об'єктів, розглядають як середні і виникає необхідність використовувати цілу низку результатів дослідів. Без використання такого роду емпіричних положень встановити закономірності неможливо. При цьому статистична теорія не змінює математичного формулювання основних співвідношень проте суттєво змінює їх розуміння.

Вважаючи апіорно відомими деякі характеристики системи, математична статистика дає можливість отримати оптимальне співвідношення між її об'єктами. Чим більший об'єм апіорних відомостей і чим вони достовірніші, тим легше і точніше розв'язується поставлена задача.

Для її розв'язку необхідно:

- 1) планування експерименту – визначення числа необхідних випробувань до початку дослідження та покроковий їх аналіз;
- 2) обробка статистичними методами отриманих результатів експерименту і формулювання висновків-гіпотез;
- 3) перевірка висунутих гіпотез.

Сьогодні все більше вимагає в процесі підготовки студентів запровадження і використання сучасних технологій. Сучасні університети України все частіше звертаються до використання дистанційної форми навчання.

Особливості організації навчальної діяльності студентів у системі дистанційного навчання полягають у акцентуванні на самостійну навчальну роботу студентів; необхідна наявність інформатичних компетентностей викладачів і студентів, тобто, володіння ними навичками користування комп'ютерними засобами, різноманітними сервісами мережі Інтернет; зміні способів взаємодії між суб'єктами навчання, які зумовлені появою відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій; гнучкості щодо місця проживання кожного із суб'єктів навчання та часу проведення занять.[1, с. 25]

Курс «Теорія ймовірностей і математична статистика» розроблений для студентів спеціальності соціологія як повноцінний дистанційний курс.

Форми роботи, які реалізовані при викладанні курсу: теоретична, практична, комбінована, контрольна. Кожна з них знаходить своє місце і роль в навчальному процесі.

Курс поділений на дві частини:

1. Теорія ймовірностей.
2. Математична статистика.

Структура побудована так, що висвітлено всі питання конкретної теми. Доведення тверджень, якщо вони не доведені, можна знайти скориставшись списком використаної літератури. До кожної теми запропоновано 1-2 типові задачі для кращого розуміння теоретичного матеріалу та можливості застосування його на практиці. Після того, як лекції по окремій темі опрацьовані, студентам пропонується дати відповідь на контрольні питання до теми та виконати практичне завдання, яке є основним типом навчальних об'єктів, що застосовуються для організації практичної роботи та виконання індивідуальних завдань. Практичне завдання виконується студентом індивідуально та передбачає звіт про результати роботи, що надсилається студентом та перевіряється і оцінюється викладачем. Метою практичних завдань є детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формування вмінь і навичок їх практичного застосування.

Для контролю знань студентів передбачено написання чотирьох контрольних робіт, для кожної з яких розроблено варіанти з завданнями, диференційованими від простого до складного. Ефективний контроль знань в системі дистанційного навчання забезпечується поряд з іншими формами проведення підсумкових заходів сеансами тестування з використанням завдань різних типів, саме тому колоквиум проводиться у вигляді тестування. Розроблено тести різних типів: з одиничним вибором, з множинним вибором, на встановлення відповідності та з короткою відповіддю (число, буква). Для сеансу тестування система випадковим чином генерує певний перелік різномірних запитань з тестової бази. Виконання кожним студентом такого індивідуального тематичного комплексу тестів забезпечується достатнім лекційним матеріалом. Проходження даного підсумкового тесту обмежене за часом та кількістю спроб.

Процес навчання базується на самостійному вивченні або повторенні навчальних матеріалів, що були надані викладачем на лекційних заняттях, а також самоконтролі набутих теоретичних знань.

Слід зауважити, дистанційною формою навчання не можна замінити повноцінну підготовку фахівця на стаціонарі, а можна лише органічно вписати її в цілісний процес навчання.

**Список використаних джерел**

1. Биков В.Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Демчик С. П. Методи статистичного аналізу даних / С. П. Демчик, О. П. Соколовська. – Рівне: РВВ РДГУ, 2014. – 43 с.
3. Шуневич Б. І. Популяризація дистанційного навчання в освітніх закладах України / Б. І. Шуневич – Львів: Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, 2013. – 303 с.
4. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Е. Гмурман. – М.: Высшая школа, 2003. – 479 с.

## Молодий IT-спеціаліст

### РОЗРОБКА МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ "ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ"

*Войтович Владислав Ігорович, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Омельчук Л.Л., кандидат фізико-математичних наук, доцент  
Київський національний університет ім.Т.Г. Шевченка*

**Анотація.** У статті розглядається проблема інформування студентів та викладачів про навчальний розклад, графік сесії, дедлайни здачі практичних та лабораторних робіт, а також можливість динамічних змін у навчальному процесі керівниками навчального закладу у офлайн та онлайн режимах. Для вирішення цієї проблеми пропонується крос-платформний мобільний додаток з простим та зручним інтерфейсом.

**Ключові слова:** Xamarin.Forms, SQLite, крос-платформний мобільний додаток.

**Vlad Voitovych. DEVELOPMENT OF MOBILE APPLICATION "INFORMATIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS"**

**Abstract.** The article deals with the problem of informing students and teachers about the curriculum, the schedule of knowledge control, the deadlines for passing practical and laboratory work in online and offline modes. To solve this problem, a cross-platform mobile application with a simple and user-friendly interface is offered.

**Keywords:** Xamarin.Forms, SQLite, cross-platform mobile application.

На сьогоднішній день велика кількість студентів під час навчання постійно задається однаковими питаннями "Яка у нас пара?", "До якого числа треба здати лабораторні?", "А коли сесія?" і подібними. Викладач у свою чергу не завжди пам'ятає аудиторію, в якій має проходити пара, а враховуючи можливість динамічної зміни навчального розкладу, необхідно отримувати інформацію від деканату максимально швидко для економії часу та уникнення зриву пари. Деканат потребує ресурсу, котрий дозволяє миттєво вносити зміни до розкладу на навчальний семестр, корегувати графік контролю з дисциплін, змінювати контактні (і не тільки) дані про викладачів, студентів, кафедри. Саме тому виникає потреба у засобі, який надавав усім учасникам навчального процесу необхідну інформацію, можливість миттєвої зміни уже існуючих даних для уникнення непорозумінь, покращення динаміки навчання, сповіщав про важливі та цікаві події. Таким стає: мобільне програмне забезпечення або адаптований під мобільну платформу сайт, адже у кожного студента, викладача, керівника є мобільний телефон, на відміну від персонального комп'ютера, який не завжди з собою. Крім того, додаток повинен надавати всю інформацію в офлайн режимі через неповне або погане інтернет – покриття, а також динамічно оновлюватись при встановленні з'єднання з глобальною мережею.

Тому мною було запропоноване вирішення поставленої проблеми шляхом створення мобільного додатка, котрий давав би відповіді на поставлені студентами запитання, задовольняв потреби викладачів та керівників, а також сповіщав про важливі події за декілька секунд в офлайн та онлайн режимах. При розробці було використано технології крос-платформної мобільної розробки Xamarin.Forms, який забезпечує запуск додатку на різних мобільних операційних системах, розробки веб – сервісів ASP.NET, котрі застосовуються для налаштування коректної роботи з зовнішньою базою даних при наявному підключенні до глобальної мережі та SQLite, котра забезпечує роботу з локальною, завжди доступною на телефоні частиною бази даних за відсутності інтернет – з'єднання. Зовнішня база даних розгорнута на MS SQL сервері і розташована на хмарній платформі інфраструктури Microsoft – Microsoft Azure, котра призначена для розробників за стосунків хмарних обчислень і покликана спростити процес створення онлайн-додатків.

Інформаційна система призначена для використання трьома групами учасників навчального процесу: "Керівництво" (декани, ректор, їх заступники та інші відповідальні за функціонування навчального процесу особи), "Студенти", "Викладачі". У залежності від статусу користувача застосунку, тобто приналежності до однієї з вищеперахованих груп, він отримує доступ до різної інформації пов'язаної з навчальним процесом, а також різних функціональних можливостей додатку.

Керівники при роботі з системою можуть додавати та редагувати списки студентів, які навчаються або навчались колись; опрацьовувати інформацію щодо викладачів; отримати дані про завдання студентам на навчальний рік; ознайомитися з студентською успішністю протягом семестру; вносити зміни до навчального розкладу, а також графіку контролю з дисциплін. Кожного навчального семестру керівництво складає розклад занять та сесії.

Викладачі мають змогу переглянути свій розклад занять та сесії; вести електронний журнал, виставляючи проміжні бали за результатами студентської роботи; встановлювати, змінювати та відмінити дедлайни здачі практичних та теоретичних завдань для студентів на час тривалості семестру.

Зареєстровані у системі студенти можуть переглянути свій навчальний розклад, а також розклад сесії; отримати інформацію про поставлені на навчальний семестр завдання від викладачів і терміни їх здачі; ознайомитися з отриманими протягом семестру балами. Крім того, студенти отримують сповіщення про дедлайни напередодні, щоб мати час на підготовку.

Усі внесені до системи зміни за відсутності інтернет – підключення зберігаються локально на мобільному пристрої. При встановленні підключення до глобальної мережі вони автоматично відправляються в базу даних, розміщену на Azure Cloud. Додаток було розроблено під всі мобільні платформи з використанням інструментів для забезпечення якіснішої та швидшої роботи, а також покращення візуального оформлення. Застосунок інтуїтивно зрозумілий та не викликає запитань, інтерфейс максимально адаптовано під сучасні вимоги UI/UX дизайну. За необхідності керівництво має пряму доступ до бази даних.

Отже, нами розроблено мобільний крос-платформний додаток, що забезпечує контроль усіх ключових пунктів навчального процесу для кожного користувача у зручний та простий спосіб без підключення до Інтернету з можливістю динамічного оновлення за його наявності. Створена інформаційна система надає студентам та викладачам основні відомості про навчальний процес (розклад навчання, розклад сесії, оцінки та дедлайни), а керівництву університету зручний спосіб контролю даного процесу.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ БЕЗДРОТОВИХ МЕРЕЖ

*Луцюк Олександр Петрович*

*Завідувач сектору комп'ютерно-технічних та телекомунікаційних досліджень Рівненського науково-дослідного експертно-криміналістичного центру Міністерства внутрішніх справ України*

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується інтенсивною інтеграцією бездротових мереж (БМ) у сфери виробництва, освіти, медицини, побуту, безпеки та оборони. БМ мережі як технологія передачі даних безумовно має ряд переваг, що пояснюється здешевленням інсталяції мережевого обладнання, оптимізацією способів доступу до мережі та простотою й легкістю його використання. Водночас використання БМ несе за собою ряд недоліків серед яких можна виділити шкідливий вплив на здоров'я живих організмів та складність забезпечення інформаційної безпеки.

Бездротове з'єднання – це технологія передавання або прийому цифрової інформації (голосу, даних, мультимедіа тощо) за допомогою радіозв'язку (модульованих електромагнітних хвиль, що поширюються у відкритому просторі) [1]. БМ мережі умовно можна диференціювати на такі категорії: мобільний стільниковий зв'язок (GSM/GPRS/EDGE/CDMA/UMTS); мережі Wi-Fi (IEEE 802.11), Wi-Max (IEEE 802.16) тощо. Потенційні технічні обмеження з боку кінцевих пристроїв – все це висуває загальну проблему теоретико-концептуального плану щодо архітектури механізмів, принципів та організації безпечного інформаційного обміну в БМ; та накладає нові інженерно-технічні вимоги, в першу чергу до інформаційної безпеки (ІБ) [2].

Метою нашого дослідження є пошук та аналіз сучасних підходів забезпечення інформаційної безпеки бездротових мереж.

Пропонуючи підходи щодо забезпечення інформаційної безпеки проаналізуємо потенційно-можливі негативні (протиправні) дії, які можуть здійснювати в умовах БМ. На нашу думку до них належать:

- протизаконна діяльність економічних, політичних та кримінальних структур з метою заволодіння конфіденційної інформації цивільного населення;
- протизаконна діяльність кібер-злочинців з метою заволодіння економіко-фінансової інформації організацій, підприємств та установ різного рівня та підпорядкування (банківські реквізити, засоби доступу до банківських рахунків, тощо);
- порушення нормативно-законодавчих актів щодо збору персональної інформації населення прихованими інструментами соціальних мереж та інших веб-ресурсів;
- локальний доступ до мереж бездротового з'єднання у радіусі поширення їхнього сигналу;
- незаконна діяльність іноземних представництв у сфері інформаційного моніторингу та впливу на державні кібернетичні структури.

У результаті таких протизаконних втручань кібер-злочинці можуть отримувати несанкціонований доступ до інформаційних ресурсів, копіювати, створювати, змінювати дані, порушувати технології обробки інформації та заражати шкідливим програмним забезпеченням для збору чи розповсюдження інформації та інші.

За таких умов БМ перебувають у зоні підвищеного ризику з точки зору інформаційної безпеки.

Розглядаючи підходи забезпечення кібер-безпеки БМ ми умовно розділили їх на дві категорії: превентивні та реактивні. До превентивних, тобто попереджувальних, ми відносимо належну аутентифікацію, керування доступом, шифрування даних та аудит мережі та мережевого обладнання зокрема. Реактивні підходи передбачають виконання екстрених заходів щодо усунення наслідків несанкціонованого доступу до БМ. До них належать: моніторинг виявлення активного вторгнення, ре конфігурація мережі та мережевого обладнання, екстремне резервне копіювання та фізичне відімкнення пристроїв БМ.

Ідентифікувавши вид та рівень інформаційної загрози доцільним є застосування оптимального технічного рішення щодо його усунення. Ми пропонуємо наступні програмні та апаратні рішення по підвищенню рівня безпеки БМ:

- використання прикладного криптографічно-шифрувального програмного забезпечення із використанням крипто-ключів розміром щонайменше 128 біт. Наприклад одні з найпоширеніших програмних засобів такі як: «TrueCrypt», «VeraCrypt», «АхСгурт», «DiskCryptor» використання яких дозволяє зашифрувати дані цифрового носія інформації. І навіть у випадку несанкціонованого доступу до БМ кібер-злочинці не зможуть використати або заволодіти даними;
- використання технології VPN при користування підозрілими веб-ресурсами (VPN-браузери, VPN-розширення до браузерів та VPN-додатки на мобільні пристрої);

- дистанційне спілкування за допомогою спеціальних каналів зв'язку, так званих «тунелів» Прикладом такого типу програмного забезпечення може бути: «Private Tunnel VPN», «CyberGhost VPN», які дозволяють змінювати IP-адреси з додатковим шифруванням даних та «Hamachi» призначений для створення та керування шифрованою, захищеною віртуальною мережею (VPN) між віддаленими комп'ютерами;
- диверсифікація маршрутизації пакетів даних – передбачає використання прикладного програмного забезпечення в межах локальних мереж;
- підвищення рівня інформаційної культури населення, зокрема персоналу підприємств, які мають доступ до конфіденційної інформації;
- використання локального дротового з'єднання дозволяє мінімізувати вторгнення в зоні потенційно можливої дії БМ;
- використання роутерів із апаратним шифруванням даних (технології CMEA, AES-128, EBI, SSD-A, SSD-B);
- використання різних джерел трафіку – провідниковий, радіо-, та стільниковий Інтернет;
- віртуалізація серверних комп'ютерів та створення резервних копій конфігурації мережі.

Пропоновані нами підходи забезпечення інформаційної безпеки лише частково і не у повній мірі висвітлюють проблеми та шляхи мінімізації кібернетичних ризиків бездротових мереж. Актуальними і своєчасними залишаються дослідження у сфері розробки спеціального програмного забезпечення шифрування та дешифрування даних, створення адаптивних та безпекових конфігурацій БМ, підвищення швидкості передачі даних в умовах використання VPN-технологій. Зазначені орієнтири будуть покладені в основу наших подальших наукових пошуків.

#### Список використаних джерел:

1. Гладиш С. Проблеми та перспективи безпеки Ad-Hoc мереж // Зб. наук. праць НАУ «Захист інформації». Спец. вип. – 2008. – с. 143 - 148.
2. Кононович В., Тардаскін М. Парадигма інформаційної безпеки телебіометрики та сенсорних телекомунікаційних мереж // Правове, нормативне та метрологічне забезпечення системи захисту інформації в Україні. - №12. – 2006. – с. 56 - 66.
3. Визавитин О. И. Практика защиты информации в Wi-Fi сетях на основе современных программно-аппаратных средств // Молодой ученый. – 2016. – № 5. – С. 182–184. 3

### МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ОСОБИ

*Назарук Марія Володимирівна, старший викладач кафедри інформатики та прикладної математики  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Реалізація ефективних комунікативних процесів у міських соціокомунікаційних середовищах є необхідною передумовою формування процедур професійного самовизначення мешканців у «розумних» містах. Саме вони забезпечують встановлення міжособистісних зав'язків у міському соціумі, зокрема системи освіти, ринку праці та трансформації, які відбуваються в економіці міст та територіальних громад. Проведені дослідження засвідчують, що процес вибору професійного спрямування особи є складним, багатокроковим, ітеративним соціокомунікаційним процесом, який потребує врахування великої кількості параметрів та передумов. Запропоновано його подавати у вигляді п'яти послідовних функціональних етапів (рис.1): визначення професійних нахилів та здібностей особи (потреба особистості); моніторинг міського ринку праці (потреба міста); вибір майбутньої професії; вибір закладу освіти (можливості міста); формування індивідуальної освітньої траєкторії [1, с. 219].

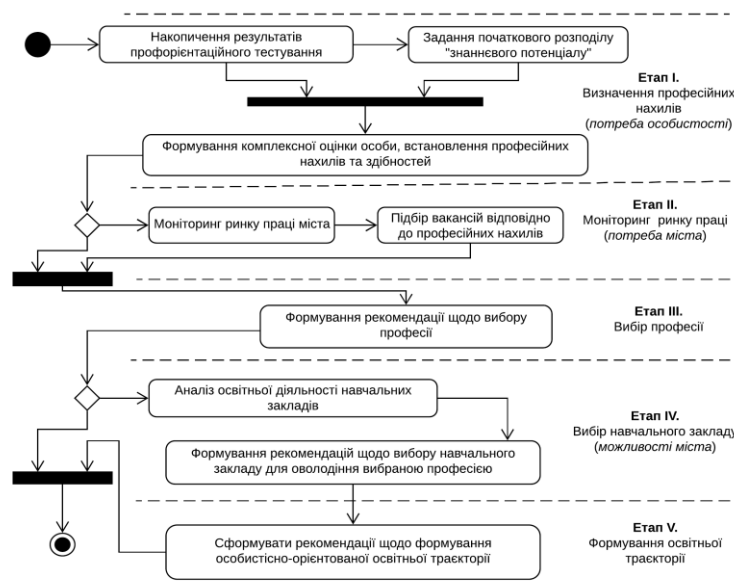


Рисунок – 1. Етапи інформаційно-технологічного супроводу підготовки фахівців

З метою виявлення загальних залежностей, на основі яких приймаються рішення щодо вибору професії особою, запропоновано використовувати методологічний підхід інтелектуального аналізу даних (data mining), який забезпечує можливість аналізу даних та прихованих залежностей в них, виявлення взаємних впливів властивостей об'єктів на основі інформації, яка зберігається в базах даних. При цьому відбувається визначення закономірностей, притаманних певному набору даних [2, с. 111]. Зокрема, для прикладу, модель процесу аналізу даних щодо визначення професійних нахилів та здібностей особи, на основі результатів системи профорієнтаційних тестів матиме вигляд:

$$M = (A, V, R, EscC(v), T, ClasR(v), Evl(v)) ,$$

де  $A$  – множина осіб (агентів), які брали участь у профорієнтаційному тестуванні,  $V$  – множина їх властивостей,  $R$  – результати профорієнтаційного тестування, функція  $EscC(v)$  усуває несуттєві атрибути шляхом побудови редутів,  $T$  – таблиця прийняття рішень,  $ClasR(v)$  – функція, яка будує класифікатор у формі множини класифікаційних правил,  $Evl(v)$  – функція оцінювання якості класифікації [3, с. 485]. Виявлення надлишкових атрибутів в ході аналізу таблиці прийняття рішень дозволяє оптимізувати процес проведення профорієнтаційних тестувань для визначення професійних особливостей особи та формуванні її особистісно-орієнтованої освітньої траєкторії.

Отримані результати досліджень покладено в основу реалізації програмно-алгоритмічного комплексу інформаційно-технологічного супроводу вибору професії, який дозволить оптимізувати процес професійного спрямування особи.

#### Список використаних джерел

1. Pasichnyk Volodymyr. Information Analysis of Procedures for Choosing a Future Specialty Using Cognitive Cards / Volodymyr Pasichnyk, Mariia Nazaruk, Nataliia Kunanets, Nataliia Veretennikova, Ruslan Nebesnyi // Матеріали XIII-ої Міжнародної науково-технічної конференції «Комп'ютерні науки та інформаційні технології (CSIT-2018)». Том 2. – Львів : Видавництво «Вежа і Ко», 2018. – С. 215-220.
2. Нікольський Ю. Модель процесу аналізу даних / Ю. Нікольський // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2010. – № 663 : Комп'ютерні науки та інформаційні технології. – С. 108-116.
3. Andrii Bomba. Model of the Data Analysis Process to Determine the Person's Professional Inclinations and Abilities / Andrii Bomba, Nataliia Kunanets, Mariia Nazaruk, Volodymyr Pasichnyk, Nataliia Veretennikova // The 2nd International Conference on Computer Science, Engineering and Education Applications ICCSEE 2019: Advances in Computer Science for Engineering and Education. – Vol.938, pp. 482-492.

#### ОГЛЯД ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

*Останчук Уляна Вікторівна, здобувач вищої освіти  
Павлова Н. С., к. пед. н., доцент кафедри ІКТ та МВІ  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Анотація.** Описано призначення окремих Інтернет-сервісів; викремлено переваги їх використання для організації опитування, тестування, анкетування.

**Ключові слова:** Google Forms, Kahoot, Quizizz, Quizalize, Triventy, Plickers.

У наш час зростає популярність сучасних засобів збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання різноманітних відомостей й даних. Для цього використовують Інтернет-сервіси, наприклад, Google Forms, Kahoot!, Quizizz, Quizalize, Triventy, Plickers. Опишемо загальні відомості про роботу Інтернет-сервісів для здійснення опитування, анкетування і тестування та які використовують для організації швидкого зворотнього зв'язку, якісного доступу до його результатів.

За допомогою Google Forms зручно здійснювати збір даних, організовуючи опитування, анкетування, тестування у вигляді різних форм. Ця програма є безкоштовною й такою, що регулярно оновлюється. Не менш важливими є простота і зручність у користуванні, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс. Google Forms дозволяє створювати та автоматично оцінювати сім типів запитань, наприклад: з вибором одного варіанту відповіді з кількох запропонованих; на встановлення відповідності; з вибором кількох варіантів відповідей. Також можна обирати запитання з введенням власної відповіді, але для завдання такого типу автоматична перевірка та оцінювання не є доступними.

Інші переваги сервісу: підключення до форми електронної таблиці й виконання розрахунків; налаштування сповіщень про внесення даних до форми; надання спільного доступу до форми; поширення форми через електронну пошту; автоматична побудова аналітичних діаграм відповідно до результатів. Кількість, зміст і тип запитань, обов'язковість надання на них відповідей визначаються призначенням Google Forms. Як перевагу користувачі відзначають адаптивний дизайн, який забезпечує коректне відображення електронних форм на мобільних пристроях та наявність кодів, які дозволяють вбудувати форму в Інтернет-ресурс, що є актуальним для постійно діючих форм, які є частиною сайту чи блогу.

Безкоштовний сервіс Kahoot! дозволяє створювати опитування й обговорення, що складаються з низки запитань із вибором однієї правильної відповіді із кількох запропонованих та виглядають як інтерактивні міні-ігри. Платформа доступна після реєстрації та на будь-якому пристрої з доступом до мережі Інтернет.

Онлайн-сервіс пропонує чотири варіанти тестування: Quiz (вікторина) – визначає рівень ознайомлення учасників із темою та рівень її розуміння; Discussion (обговорення) – організовує дискусію щодо певного запитання,

передбачає висунення ідеї та її обговорення – «зворотній зв'язок»; Jumble (послідовність) – пропонує розставити фрагменти відповіді у правильній послідовності; Survey (опитування) – збирає думки щодо певного питання з метою подальшого їх опрацювання. Kahoot! вдало використовується в освіті, оскільки розрахований на застосування в аудиторії – викладач (вчитель, тьютор) відображає матеріал на екрані, а в цей час студенти (учні) відповідають на питання чи обговорюють ідеї, використовуючи спеціальний браузер на смартфонах (Android, iOS, Windows Phone).

Інші переваги опитувань у даному середовищі: використання класичного (кожен користувач грає сам за себе) чи командного (користувачі об'єднуються в команди, які змагаються одна з одною) способу; запитання можуть містити відомості різного типу (текст, зображення, відеофрагменти); збереження результатів тестування у вигляді поіменного списку в таблиці MS Excel; використання завдань, розроблених іншими користувачами; можливість поширити в соціальних мережах (Twitter, Facebook, Google+) або надіслати посилання на тест по електронній пошті.

Іншим онлайн конструктором для створення анкет та тестів є сервіс Quizizz. Користувачі відзначають його схожість із Kahoot!. Сервіс використовують не тільки для визначення рівня розуміння учасників із темою, закріплення знань, але й для дистанційного навчання, оскільки надає можливість виконувати тест або опитування як паралельно з усіма, так і в індивідуальному режимі, у зручний для кожного час. При цьому учасники отримують однакові завдання, але кожен з них на своєму мобільному пристрої побачить випадкову послідовність запитань і буде їх опрацьовувати із власною швидкістю роботи.

Для того, щоб створити тест у Quizizz: увійти на сайт <http://quizizz.com/>, натиснути на кнопку Login і створити акаунт, вибравши вкладку Sign Up; створити тест, вибравши команду «Create your own quiz»; дібрати назву для тесту і обрати мову для формулювання запитань; додати запитання (можуть бути представлені у вигляді малюнків) і варіанти відповідей, максимальна кількість яких не перевищує 4; зберегти розроблений тест.

Для виконання тесту в класі, потрібно відкрити тест і натиснути Play Live! При режимі Live (коли тест виконується в класі) зворотній зв'язок здійснюється миттєво і вчитель бачить етапи роботи кожного учня. При використанні тесту в якості домашньої роботи потрібно обрати Homework і встановити термін, до якого домашня робота повинна бути виконана. При режимі Homework результати виконання тесту будуть відображатися на вкладці My Reports.

За допомогою Quizalize можна створити тести для проведення в режимі онлайн. Учитель запускає тест з вчительського комп'ютера, а учні відповідають на питання, використовуючи планшети, смартфони або ПК. Кожне запитання може містити зображення та до 4-х варіантів відповідей. Серед переваг: можливість також «програти» тест вдома; кожен учень розпочинає роботу самостійно (навіть в класі при одночасному запуску тесту для всіх учасників). При спільній грі Quizalize автоматично створює дві учнівські команди, влаштовуючи змагання між ними. Статистика відображається у вигляді кілометражу для кожного учасника (хто скільки пробіг).

Triventy – ще один конструктор для проведення тестів, опитувань, вікторин. Сервіс можна використовувати безкоштовно лише в освітніх цілях. Особливістю є і те, що учні залучаються до спільної роботи, складаючи власні запитання до заданої теми, які вчитель використовує під час формування тесту для всіх учнів. Є можливість під час «гри» вибрати підказку, прибрати відповіді 50/50 і проаналізувати, як відповіла більшість учасників.

Для того, щоб почати роботу у сервісі Triventy вчителю потрібно: перейти на сайт <http://www.triventy.com/>; створити акаунт (можна увійти через Facebook і Google акаунт); звернутися до вкладки «Мої вікторини» і знайти опцію «Створи нову вікторину»; ввести питання і кілька варіантів відповідей, позначаючи який з них правильний;

додати до запитання за необхідністю зображення і зберегти; надати доступ редагування тесту (анкети, вікторини тощо) можна через посилання, соціальні мережі (наприклад, Facebook), електронну пошту.

Якщо в навчальному закладі відсутній Wi-Fi чи в учнів – мобільні пристрої, то швидко отримати зворотній зв'язок і переглянути статистику відповідей можна за допомогою ресурсу Plickers. Учитель демонструє питання та варіанти відповідей (їх може бути не більше 4-х) на екрані монітора, використовуючи смартфон з підключенням до Інтернету, а учні піднімають картки з QR-кодами правильних відповідей. Макети 5-ти наборів карток розміщені на офіційному сайті ресурсу. Учитель, використовуючи встановлений на смартфоні додаток Plickers, сканує відповіді учнів у режимі реального часу. Статистика відповідей миттєво відображається на екрані телефона вчителя і на екрані монітора.

Для підключення сервісу Plickers і роботи у його середовищі вчителю потрібно:

- зайти на сайт <https://plickers.com/> і створити акаунт на вкладці Library;
- сформулювати список запитань (з варіантами відповідей, яких повинно бути не більше 4-х) для учнів;
- на вкладці Classes створити клас, з яким використовується Plickers;
- на вкладці Cards роздрукувати картки з QR-кодами в необхідній кількості;
- на власному смартфоні встановити програму Plickers і увійти в власний акаунт.

Для запуску опитування потрібно: перейти на вкладку Live View; відкрити додаток Plickers на смартфоні; виокремити посилання на клас, з яким потрібно починати роботу; виокремити питання, яке перше повинно з'явитися на екрані; включити режим сканування і опрацювати відповіді учнів з карток.

Узагальнені відомості про описані вище Інтернет-сервіси представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Огляд Інтернет-сервісів для створення дидактичних матеріалів

	Google Forms	Kahoot	Quizziz	Quizalize	Triventy	Plickers
Електронна адреса сайту	<a href="https://docs.google.com/forms">https://docs.google.com/forms</a>	<a href="https://kahoot.com/">https://kahoot.com/</a>		<a href="https://www.quizalize.com/">https://www.quizalize.com/</a>	<a href="http://www.triventy.com">http://www.triventy.com</a>	<a href="https://www.plickers.com/">https://www.plickers.com/</a>
Може бути використаний для домашньої роботи	+		+			
Можна грати в команді		+		+		
Необхідність у Wi-Fi	+	+	+	+	+	
Може бути використаний для класної роботи	+	+	+	+	+	+
Автоматично генерується QR код для входу					+	
Наявність смартфона чи комп'ютера в учнів	+	+	+	+	+	
Наявність смартфона у вчителя при запуску тесту у класі						+
Наявність комп'ютера у вчителя при запуску тесту у класі	+	+	+	+	+	+

Використання Інтернет–технологій сприяє осучасненню та популяризації різноманітних опитувань з метою швидкого та якісного збору, збереження й опрацювання даних. Збільшення кількості зручних у використанні й безкоштовних середовищ для проведення анкетування, тестування, опитування дозволяє експериментувати, змінювати платформи та обирати найкращий сервіс.

#### Список використаних джерел

1. Васильєва Д. В. Сучасні програмні засоби навчання/ Д. В. Васильєва, М. В. Курвйтс // Комп'ютер у школі та сім'ї №6. – К., 2017. – с. 9.

### ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ В ІНТЕРНЕТІ

*Прокопчук Тетяна Григорівна, здобувач вищої освіти  
Войтович І.С., проф., д.п.н., завідувач кафедри ІКТ та МВІ  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Анотація:** Проаналізовано комплекс проблем інформаційної безпеки в мережі Інтернет. Сформульовано основні заходи захисту інформації від несанкціонованого доступу.

**Ключові слова:** Захист інформації, Інтернет, інформаційна безпека.

Комп'ютеризація поглинула майже всі аспекти діяльності людини. Для полегшення пошуку, обміну, обробки інформації як фізичні особи, так і фірми використовують персональні комп'ютери, під'єднані до мережі Інтернет.

Інформація, збережена на комп'ютерних носіях найбільш уразлива до зовнішнього несанкціонованого доступу, тому це викликало необхідність розв'язування комплексної проблеми захисту інформації.

Захист інформації в Інтернеті передбачає такі аспекти:

- надійність збереження даних і програмного забезпечення;
- захист даних від несанкціонованого доступу, крадіжки інформації;
- захист від шкідливого програмного забезпечення;
- збереження таємниці листування. [1].

Причинами викрадення інформації можуть бути наступні:

- бажання отримати доступ до персональної інформації користувача;
- отримати дані про особисті фінанси;
- націленість аферистів на інформацію про роботу чи професійну діяльність;
- специфічна орієнтованість зловмисників на особистий шантаж. [2].

Окрім фінансових даних, зловмисники можуть викрасти такі дані: паролі та логіни до акаунтів, цінні документи на комп'ютері, мобільному пристрої чи у хмарному сховищі.

Безпечний пароль – гарантія того, що ваша особиста інформація перебуває у безпеці. Пароль має бути складним (букви й цифри, великі й малі літери, не менше 8-ми символів), не має містити особистих даних (наприклад, прізвище чи дату народження). Паролі до всіх ресурсів мають бути різними.

Захист банківських операцій і платежів – це додатковий засіб убезпечення фінансових даних під час виконання операцій в Інтернеті. З появою нових технологій махінації з кредитними картками та онлайн-платіжними системами постійно удосконалюються.



На сьогоднішній день можна виділити декілька поширених схем з банківськими картками, якими користуються інтернет-злочинці:

- махінації з платіжними системами;
- обман користувачів через створення фіктивних інтернет-магазинів;
- обман шляхом імітації реалізації товару (послуг) через інтернет-аукціони, віртуальні дошки оголошень;
- телефонні та інші шахрайства з метою отримання персональних платіжних даних. [3].

Серед найпоширеніших незаконних маніпуляцій з банківськими картками можна виокремити наступні: скімінг – зчитування даних із картки клієнта за допомогою спеціального обладнання, яке незаконно встановлюється на банкомати; шахрайство без участі платіжної картки – вид кіберкрадіжки, при якій злочинці викрадають інформацію власника картки і незаконно використовують її без фізичної участі картки. Такі маніпуляції відбуваються в Інтернеті, і можуть бути результатом "фішингу".

Мета фішингу – отримання доступу до конфіденційної інформації користувача (логінів, паролів, даних платіжних карток).

Фішингові повідомлення, зазвичай, приходять на електронну пошту і спонукають до негайних дій, не залишаючи часу на роздуми. Шахрайські листи найчастіше надходять від імені відомих брендів, знайомих, друзів чи банків та впливають на емоційне сприйняття інформації.

Фішинг може використовувати не лише розсилку листів на електронні адреси, але й онлайн-оголошення, результати пошукових систем, імітацію «впливаючих» вікон із системними повідомленнями, смс-повідомлення розповсюдження інформації у соціальних мережах.

Основні заходи захисту інформації та безпеки в мережі Інтернет наступні:

- Встановлення антивірусного програмного забезпечення та його регулярне оновлення;
- Перевірка протоколів з'єднання;
- Огляд банкоматів перед використанням на предмет скімінгових накладок;
- Конфіденційність персональних даних: строк дії, CVV-код, PIN-код банківської карти, скановані копії документів (паспорту, ідентифікаційного коду тощо);
- Використання ліцензійного програмного забезпечення;
- Використання складних паролів;
- Періодичне резервне копіювання важливої інформації;
- Встановлення мобільних додатків виключно з офіційних магазинів (PlayMarket (Android), AppStore (iOS), Marketplace (WindowsPhone));
- Періодична перевірка мобільних пристроїв на предмет додаткових програм.

#### Список використаних джерел

1. Захист інформації в Інтернеті [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5512020/page:4>
2. Конспект лекції: Сучасні загрози інформаційної безпеки [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://edx.prometheus.org.ua/courses/KP/IS101/2014\\_T1](https://edx.prometheus.org.ua/courses/KP/IS101/2014_T1)
3. Махінації з кредитками [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-tra-40612489>

## СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ НАПРЯМ

### Молодий історик

#### ПОНЯТТЯ МІФУ В ІСТОРИЧНІЙ НАРАЦІЇ

*Биков Олександр Володимирович, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник Сєвєрова Ольга Владиславівна, доцент кафедри всесвітньої історії*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми.** Сучасні історична думка та історіографія нагромадили донині певний аналітичний матеріал, який дозволяє принаймні задуматись над роллю, яку відіграють у формуванні суспільної свідомості історичні знання і творені на їх підставі важливі чинники світоглядної орієнтації людей у часі і просторі. Сьогодні міф є зворотною стороною будь якого процесу, особливо в історії та політиці.

**Мета статті:** на основі аналізу основних наукових підходів до інтерпретації історичного міфу сформуувати поняття історичного міфу та визначити його вплив на конструювання історичної нарації.

**Виклад основного матеріалу.** Історичний міф – це потужна зброя пропаганди нового і новітнього часу. Суспільна свідомість значних мас населення залишається розколотою, перебуваючи в полоні різноманітних міфів і стереотипів, підсилюваних, як правило, певними політичними силами всередині і назовні країни [4, с. 10].

Термін «міф» нерозривно пов'язаний із терміном «стереотип». Значний масив літератури з питань розуміння цих термінів не є однозначним. Але на загал вона зводиться до з'ясування процесів соціалізації людини. Стереотипи розуміють як усталені й поширені уявлення, котрі акумулюють певний стандартизований колективний досвід, а також накинута (втлумачена) індивідууму в процесі навчання і спілкування з іншими образи світу та суспільства, які допомагають йому орієнтуватися в житті і спрямовують його поведінку. З одного боку, стереотипи значно спрощують процеси пізнання і творчості, дозволяючи широко використовувати наявні знання і навички, що представляють собою складний комплекс стійких уявлень; а з другого боку, вони ж обмежують можливості пізнання нового, що виходить за рамки усталених понять або суперечить їм [5, с. 18].

Фундаментальну роль у процесі стереотипізації відіграє соціальна ідентифікація особи і групи. Ідентифікація – це розуміння та інтерпретація іншої людини чи групи з допомогою ототожнення себе з нею на підставі встановленого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і сприйняття як власних норм, цінностей, взірців. Вона виступає як один з механізмів пізнання і розуміння іншої людини [12, с. 176].

Термін ідентифікація тісно пов'язаний з поняттям ідентичності. Ідентичність, своєю чергою, – це всезагальність людського пізнання і соціалізації, що включає прийняття або неприйняття особою певних речей та явищ, ототожнення себе з ними чи відторгнення. В її основі лежать вроджені або набуті в процесі соціалізації чинники – культурні і соціальні стереотипи, які засвоюються з того моменту, коли людина починає ідентифікувати себе з певним етносом, культурою, соціальною групою й усвідомлювати себе їх елементом. У сутності, соціальна ідентичність – це форма самоопишу, самопрезентації людини, яка оцінює своє співвідношення зі світом і мусить постійно окреслювати своє ставлення і приналежність до певних соціальних спільнот – статевих (гендерних), етнічних, національних, регіональних, фахових, конфесійних тощо [5, с. 20].

Міф є історично-культурним феноменом, який частково зберігає стале ядро і частково трансформується від епохи до епохи [11, с. 219-220]. Спираючись на вироблені у мові і культурі поняття та змісти, люди творять вербальні тексти-образи, кожен з яких неминуче має всі ознаки міфу – сакральність, наративність, догматизм, ціннісну орієнтацію, чіткі моделі поведінки тощо. Засновані на таких текстах індивідуальна й колективна свідомість та знання водночас ідеалізують і міфологізують навколишню дійсність. Іншими словами, міфічна свідомість – це зовсім не анахронізм, а навпаки – вона є критерієм високого розвитку культури, певної завершеності, оформленості людських відносин [9]. Міф є одним з механізмів організації соціального, господарського і культурного життя. Міф одночасно є і системою уявлень, і типом знання [7, с. 421].

Особливо показовим є функціонування міфів в історичному знанні та пам'яті: постнеокласичний історизм розглядає міф як єдину модель історії, стверджуючи, що між історією і міфом немає різниць: історія завжди є теперішньою історією, а «історична свідомість» завжди залишатиметься «свідомістю свідомості», тобто міфом [9]. Не випадково, багато дослідників звертали увагу на той факт, що вся історія людства представляє собою творення міфів та їх руйнування. Але не слід забувати, що нове знання, здобуте на підставі передових методологічних підходів, функціонує як наукове пояснення світу й тільки з часом перетворюється на міф, коли з'являється нове конкурентне знання [5, с. 23].

В результаті культурно-антропологічних досліджень другої половини XX ст. стала очевидною регулятивна, а не тільки пояснювальна функція міфу. Міф задовольняє потребу в цілісному знанні про світ, спільно з іншими формами ідеології, наукою і мистецтвом організовує і регламентує життя людини, вказує людям правила соціальної поведінки, обумовлює систему ціннісних орієнтацій [8, с. 29-30].

Міфи або перекази, що не піддаються верифікації, а існують у свідомості дослідників та в їхніх текстах, з'являються в історіографії з двох джерел. Перше джерело – це вкорінені в суспільстві способи розуміння світу (так

звані фундаментальні міфи). Друге джерело – це постійні процеси, пов'язані з розвитком знань, що полягають, зокрема, у відсутності тенденції до регулярної перевірки вже сформульованих тверджень, а це призводить до їх вкорінення і тим самим – до міфологізації [11, с. 207].

Міфи, будучи проявами вкорінених способів розуміння світу, наявні у свідомості істориків, а відтак функціонують в теоретико-ідеологічному шарі історичної нарації. Тому вони впливають на те, що історик вміщує у логічно-граматичному шарі (який інформує про минуле), а також на те, яке переконання він застосовує. В сучасних умовах вчені, суспільствознавці вважають за краще не декларувати свою політичну, ідеологічну позицію і виступають в якості незалежних, безпартійних дослідників. Хоча всі вони (або майже всі) добре розуміють, що жити в суспільстві і бути незалежним від суспільства не можна. Проте, «незалежні» і «незаангажовані» вчені вільно чи мимоволі висловлюють інтереси, погляди, забобони, омани і прозоріння тих чи інших верств суспільства [11, с. 208-209].

Очевидно також, що наукова інтерпретація історичних фактів, явищ і процесів неминуче пов'язана з тим чи іншим ідеологічним, політичним, індивідуальним забарвленням і відображає не тільки абстрактні, теоретичні уявлення людини про себе і навколишній світ, а й його особистий життєвий досвід, помножений на практичні реалії, думки його сучасників і предків.

Разом з тим, необхідно підкреслити і те, що інтерпретація багато в чому і істотно відрізняється від міфологізації і тим більше від фальсифікації реальної історії, які, в свою чергу, треба розглядати так само, як неминучі і невід'ємні різновиди всякого історичного дискурсу. І пов'язано це, не в останню чергу, з тим, що в історії людства (і особливо в епоху глобалізації) ідеологічні, інформаційні війни між різними партіями, етносами та державами стають різноманітними, інтенсивнішими та невідворотними. Тому сьогодні можна говорити про те, що ми спостерігаємо в умовах кризи, триумф міфу над розумом і торжество фальсифікацій над здоровим глуздом і науковою інтерпретацією вітчизняної та всесвітньої історії [2].

Міфи, як постійний продукт появи, розвитку та накопичення знання, врастають у нарацію, впливаючи на її цінність з погляду співставлення із джерелами. Можемо стверджувати, що історіографія є постійним творенням таких міфів і водночас їх усуванням зі своїх наративних засобів.

Поняття міфу є надзвичайно широким у різноманітних міркуваннях про людські знання і науку. Вірогідно з цієї причини кількість теоретичних досліджень стосовно міфів настільки велика, наскільки незліченною є кількість визначень чи окреслень поняття міфу. Л. Мосіонжик у дослідженні «Технологія історичного міфу» [9] виділяє тридцять характеристик міфу. Це дає можливість вказати на певні риси, що їх поєднують. З-поміж цих рис головним видається те, що міф вважають певною, передусім, свідомісною цілісністю, а також, імовірно, й наративною, що містить у собі специфічний спосіб мислення (з догматичними рисами), і що є певним способом розуміння світу. Іншими словами, це певне наділене сакральними рисами (а відтак «знерухомлене», неверифіковане) знання про світ, що пронизує людську культуру.

Е. Касіер [6, с. 60] протиставляє це знання (чи такого роду свідомість) науковому знанню чи науці, приписуючи міфу чи міфічному мисленню (як Е. Мелетінський [11, с. 208]) специфічну логіку, що дозволяє відображати дійсність у символічний спосіб, і такий, що користується метафорами, і до якого не застосовується наукова прискіпливість.

Натомість М. Еліаде та С. Філіпович [1] не виділяють значних розбіжностей між міфом та наукою (чи теорією), хоч і не розписують детально спільне при їх співставленні. Міф є невід'ємний від науки так само, як невід'ємний від культури і людського мислення.

Також варто підкреслити те, що міф є сакралізованим, знерухомленим знанням, що не піддається критиці та у певний спосіб віддзеркалює дійсність (у розумінні тих, хто посилається на міфи). Тому ми не вважаємо, що існує прірва між міфом та наукою, натомість бачимо цю справу значно складнішою. Міф може бути водночас чимось протилежним до науки (знання, здобутого внаслідок застосування наукових методів, тобто методів, визнаних у конкретний період науковими), а також чимось, що функціонує (принаймні, тимчасово) у науковій сфері [2, с. 205].

Міфами ми вважаємо висловлювання, котрі щось повідомляють нам про світ і при цьому здобуті стихійно чи завдяки діям суспільних та політичних сил статус фактографічних або символічних істин – неверифікованих, «знерухомлених» і більш чи менш сакралізованих. Нескладно помітити, що тут маємо справу із поняттям традиційного типу, що його зміст можна розкрити лише за допомогою концепції осі. При цьому на одному полюсі цієї осі розташуємо наукові твердження про світ, тобто твердження, що з'явилися внаслідок використання наукових методів і визнані наукою (спільною вчених) за істинні. Натомість на другому полюсі опиняться твердження або сукупність тверджень, що подають образ дійсності, більш чи менш (наприкінці осі – ясна річ, більше) викривлений стосовно того, що в цей момент і пропонує наука. Простіше кажучи, міфи в такому розумінні становлять еквівалент містифікованою знання, перетвореного більшою чи меншою мірою на догму.

В науці функціонують постійні, невід'ємні від неї самої процеси міфологізації і фактографічних тверджень, і теорій. Тому міфи є водночас і наративною цілістю, і процесом.

Ми схилиємося до епістемологічної характеристики міфу, як результату пізнавальної діяльності людей, представленій в позачасових і позাপросторових вимірах і перетвореної на невід'ємний елемент мислення, культури й соціальної активності членів певної спільноти чи спільнот. Чи не найкраще означення міфу й міфологічного мислення подав відомий польський історик Є. Топольський, який окреслив їх як «знання, що більшою або меншою

мірою перетворені на догму» [5, с. 25]. Йому ж належить оригінальна класифікація поширених в історіографії міфів на чотири групи: етнологічні, прогностичні, історіографічні та фундаментальні міфи.

Останні (фундаментальні) міфи глибоко закорінені у свідомості більшості людей, як пізнавальні конструкції, сформовані у відповідний час і у відповідних умовах.

Істориків цікавлять (чи мають цікавити) усі ці різновиди міфів. Міфи першого та другого різновидів вони трактують як елементи об'єкта дослідження. Тому вони досліджують, наприклад, міфологію династії Меровінгів, аби повніше та краще описати і пояснити історію середньовічної Франції. Подібним чином реконструюють політичні ідеології, що часто містять суттєві елементи міфу та утопії, аби зрозуміти дії людей чи спільнот. Міфи третього та четвертого різновидів мають інший характер, їх визначення необхідне, щоб зрозуміти «виробництво» історичної нарації та оцінити її, незалежно від того, ґрунтується вона на класичній концепції істини чи на якійсь некласичній версії.

Є. Топольський відзначав, що для третього та четвертого різновидів «з'являються через два основні процеси. Перший – це потрапляння до історичної нарації відомостей, що не підтверджуються надійними джерелами (а також невірне використання інформації з джерел). Другий – властивість людського мислення, що полягає в небажанні піддавати власні настанови перевірці, а це призводить до «знерухомлення» більших чи менших нарративних цілостей, або ж їх догматизації (міфологізації). Це стосується і фактографічних, і теоретичних тверджень» [3, с. 32].

**Висновки.** Отже, міфи, будучи проявами вкорінених способів розуміння світу, наявні у свідомості істориків, а відтак функціонують в теоретико-ідеологічному шарі історичної нарації. Тому вони впливають на те, що історик вміщує у логічно-граматичному шарі (який інформує про минуле), а також на те, яке переконування він застосовує.

З вищесказаного випливає два висновкові положення. По-перше, між міфом і стереотипом існує безпосередній зв'язок – міф є результатом пізнавальної діяльності (в різних її формах), а стереотип – її закріпленням у догматичних і малорухливих вербальних і невербальних структурах свідомості. Руйнування міфу є водночас творенням нового стереотипу і навпаки. По-друге, і міф, і стереотип відіграють як позитивну, так і негативну роль в людській життєдіяльності, і уникнути цієї дихотомії ніяк не вдасться, насамперед, через епістемологічні обмеження людської свідомості. Тому завдання вчених полягає не тільки у постійному руйнуванні міфів, котрі не відповідають новій епістемологічній ситуації, але також чіткому усвідомленні минулості «історичного» характеру нових здобутих знань, що невдовзі перетворяться на міф.

#### Список використаних джерел

1. S. Filipowicz, *Mit i spektakl władzy*. – Warszawa, 1988.
2. Topolski J. *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. – Warszawa, 1996. – 400 s.
3. Єфіменко Г. Невмирущі міфологеми радянської історіографії (на прикладі відносин між УСРР та РСФРР в 1917-1923 рр.). *Світло й тіні українського радянського історіописання: Матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, Україна, 22–23 травня 2013 р.)* / за ред. В.А. Смолія. – К.: Інститут історії України НАН України, 2015. – С. 31-42.
4. Зашкільняк Л. Історичні міфи і стереотипи як складова суспільної свідомості та соціальної практики // *Історичні міфи і стереотипи та міжнаціональні відносини в сучасній Україні* / за редакцією Л. Зашкільняка. Львів, 2009. С. 7–35;
5. Зашкільняк Л. Радянські історичні міфи в сучасній українській історіографії: «старе вино в нових міхах». *Світло й тіні українського радянського історіописання: Матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, Україна, 22–23 травня 2013 р.)* / за ред. В.А. Смолія. – К.: Інститут історії України НАН України, 2015. – С. 17-30
6. Кассирер Э. *Техника современных политических мифов* // *Вестник МГУ. Сер. 7, Философия*, 1990. – № 2. – С. 60
7. Мелетинский Е.М. *Миф и двадцатый век* // *Избранные статьи. Воспоминания*. – Москва, 1988. – с. 421
8. *Мифы и мифология в современной России* / Под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. – Москва: АИРО-XX, 2000. – с. 29-30.
9. Мосионжик Л. А. *Технология исторического мифа* – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2012. – 404 с.
10. Савельева М.Ю. *Лекции по мифологии культуры*. Киев, 2003. С. 67–68.
11. Топольський Є. *Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної нарації*. – Київ: «К.І.С.», 2012. – 400 с.
12. Хачатурян В.М. «Вторая жизнь» архаики: архаизирующие тенденции в цивилизационном процессе». – Москва: Academia, 2009. – 280 с.
13. Шнейдер Л.Б. *Профессиональная идентичность*. – Москва, 2000. – 400 с.

#### СТАНОВЛЕННЯ АБСОЛЮТИЗМУ У ФРАНЦІЇ

*Гришко Іванна Василівна, здобувач вищої освіти*

**Ворон О.П., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Закономірним результатом розпаду феодальних відносин у Франції стало формування абсолютизму, в якому була зацікавлена впливова частина французького суспільства XVI-XVII ст. В зв'язку з погіршенням економічного

становища та політичного тиску з боку третього стану, абсолютизм став необхідним для дворянства та духовенства. Централізація державної влади стала єдиною можливістю на деякий час зберегти свої станові привілеї.

Водночас, в абсолютизмі була зацікавлена і буржуазія, яка ще не могла претендувати на політичну владу, але потребувала королівського захисту від феодальної сваволі [3, с. 172]. Встановлення миру, справедливості та громадського порядку стало запевненням мрією основної частини французького селянства, що пов'язувало свої надії на краще майбутнє з сильною та милосердною королівською владою. Внаслідок придушення внутрішньої і зовнішньої опозиції та консолідації французького народу навколо трону, королівська влада зуміла істотно зміцнити свої позиції в суспільстві та державі.

Слід зауважити, що становлення абсолютизму в XVI ст. мало прогресивний характер, оскільки королівська влада сприяла завершенню територіального об'єднання Франції, формуванню єдиної французької нації, швидкому розвитку промисловості й торгівлі, раціоналізації системи адміністративного управління. Однак, в процесі розпаду феодальних відносин, абсолютна монархія підноситься над суспільством та вступає з ним у суперечності [5, с. 91].

У політиці абсолютизму з неминучістю виявляються та набувають вагомого значення реакційні й авторитарні риси, в тому числі відкрита зневага до гідності й прав особистості, інтересів та блага французької нації в цілому. Використовуючи в своїх цілях політику меркантилізму й протекціонізму, королівська влада зачіпала інтереси буржуазії та впливала на капіталістичний розвиток Франції [7, с. 132].

Розвиток абсолютизму зумовив концентрацію верховної політичної влади в руках короля, без поділу повноважень з будь-якими державними органами. Так, Генеральні штати практично перестають функціонувати, а для розгляду проектів реформ та вирішення важливих фінансових питань король збирав нотаблів. У XVI ст. королівська влада повністю підпорядкувала собі католицьку церкву у Франції [6, с. 83]. В якості політичної опозиції абсолютній монархії у Франції виступав Паризький парламент, який перетворився на цитадель феодальної знаті та неодноразово використовував своє право ремонстрації й відхиляв королівські акти.

Варто зазначити, що в досліджуваній період змінюється загальне уявлення про владу короля та характер його повноважень. Згідно пропозицій Генеральних штатів, французька монархія була оголошена божественною, а влада короля стала розглядатися як священна. Вводилося нове офіційне титулування: «король Божою милістю», затверджувалося подання про суверенітет та необмежену владу короля.

Французький абсолютизм ґрунтувався на концепції нерозривного зв'язку короля та держави. Вважалося, що король, його сім'я та майно належать французькій державі й нації. Юридично він визнавався джерелом влади, яка не підлягала будь-якому контролю, що призвело до закріплення повної свободи монарха в сфері законодавства [1, с. 219].

В період абсолютної монархії у Франції діяв принцип «один король, один закон». Французький очільник отримав право призначення на будь-яку державну та церковну посаду, був головною інстанцією у питаннях державного управління. Король приймав найважливіші зовнішньополітичні рішення, визначав економічну політику держави, встановлював податки, виступав вищим розпорядником державних коштів. Від його імені здійснювалася судова влада [4, с. 96].

Слід зазначити, що кількість центральних органів влади французької абсолютної монархії значно збільшилась, а їх організація ускладнилась. Досить часто королівська влада, створюючи на власний розсуд нові державні органи, згодом реорганізовувала або скасовувала їх [2, с. 54]. Зокрема, в XVI ст. з'являються посади державних секретарів, які в окремих випадках фактично виконували функції першого міністра.

Потреба в спеціалізованій центральній адміністрації зумовила зростання ролі державних секретарів, яким доручалися певні сфери управління. Розширення кола повноважень даних чиновників призвело до швидкого зростання центрального апарату та його бюрократизації. Важливу роль в центральному управлінні відіграв суперінтендант фінансів, а згодом – Генеральний контролер фінансів.

Неодноразові перебудови піддавалася система королівських рад, які виконували дорадчі функції. Для обговорення зовнішньополітичних питань скликалася Верховна рада, куди запрошувалися державні секретарі із закордонних та військових справ, кілька державних радників [7, с. 141].

Особливою складністю вирізнялося управління на місцях. Так, сформувалися численні спеціалізовані служби: судове управління, фінансове управління, нагляд за дорогами. Варто зазначити, що новостворені органи місцевої адміністрації досить часто зберігали стару феодальну структуру та церковну земельну власність. Для зміцнення королівських позицій в провінції направлялися комісари, які ставали постійними посадовими особами, що інспектували суд, адміністрацію міст та фінанси.

Таким чином, основними проявами формування абсолютизму у Франції стало подолання внутрішньої опозиції, встановлення верховенства світської влади над духовною, нівелювання значення станово-представницьких органів та формування розвиненого ієрархічного державного апарату.

#### Список використаних джерел

1. Кантимирова Р. Особенности французской абсолютной монархии во Франции к середине XVI в. / Р. Кантимирова // Символ науки. – 2017. – № 6. – С. 54-55.
2. Малов В. Три этапа и два пути развития французского абсолютизма / В. Малов // Французский ежегодник. – 2005. – С. 90-133.
3. Плешкова С. Королевский двор и политическая борьба во Франции в XVI-XVII веках / С. Плешкова. – М.: Издательство МГУ, 1992. – 288 с.
4. Плешкова С. Французская монархия и церковь / С. Плешкова. – М.: Издательство МГУ, 1992. – 175 с.
5. Уваров П. Франция XVI века / П. Уваров. – М.: Наука, 2004. – 510 с.

## ЗАСОБИ І НАСЛІДКИ РАДЯНІЗАЦІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ: ПОЛЬСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

*Ланюш Оксана Вікторівна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник Півоварчук В.М., доцент кафедри історії України*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Історіографічне осмислення суспільно-політичних, соціально-економічних, етнокультурних, демографічних випробувань населення західноукраїнських земель в першій половині – середині ХХ ст. ось уже впродовж семи десятиліть привертає увагу дослідників різних спрямувань.

Сучасна польська історіографія перейшла від загального розгляду процесів радянзації (у польських виданнях термін “советизація” не перекладається) у підручниках та узагальнюючих працях до спеціальних студій, присвячених трансферу/депортаціям громадян Другої Речі Посполитої, деполонізації приєднаних до СРСР територій, щоденному життю і побуту поляків, громадян СРСР у 1939–1941 рр. При цьому наші сусіди активно використовують українські та російські архіви, мемуари української та польської еміграції, не ігнорують праці українських істориків останнього десятиліття. Однак їхні дослідження насамперед відображають і захищають рації польської національної історії. Щоправда, з’явилися перші публікації, в яких проаналізовано політичні настрої та репресії тоталітарної влади проти українців. Про зближення поглядів польських і українських істориків свідчать, зокрема, матеріали та ухвали десяти міжнародних семінарів (1996–2001) “Українсько-польські відносини під час Другої світової війни”, які опубліковані в дев’яти томах “Україна–Польща: важкі питання”.

Отже, розглянемо основні здобутки та “вузькі місця” сучасної польської історіографії, що стосуються політики комуністичного режиму на західноукраїнських землях у вересні 1939 – червні 1941 рр. У польській та українській мемуаристиці, діаспорній літературі цей період інколи називають “першими Совітами”. Певне узагальнення національної історіографії польсько-українських стосунків на першому етапі Другої світової війни дав Гжегож Мотика (Варшава), який фактично став одним із провідних дослідників указаної проблематики в сучасній Польщі [1]. До активу польської історіографії насамперед слід занести монографію вроцлавського науковця Гжегожа Грицюка “Поляки у Львові 1939–1944”), в якій на великому документальному матеріалі показано трагедію львівських поляків на першій стадії Другої світової війни. Автор використав маловідомі документи з Архіву актів нових, відділу рукописів Бібліотеки народової та бібліотеки Варшавського університету, осередку “Карта” (Варшава), наукові праці та спогади еміграційних авторів, дослідження українських істориків Івана Сварника, Івана Біласа, Вадима Ковалюка, документальні збірники з України та Росії. У першому розділі праці окреслено ідеологічні та правно-політичні засади діяльності “радянського окупанта”, показано ухвали та оперативні дії ЦК ВКП(б), Військової ради Українського фронту на “легітимізацію окупації”, підготовку і проведення у Львові за участю силових структур Народних зборів, вибори до яких навіть за офіційною статистикою проігнорувала десята частина (10,5%) потенційних виборців. Відтворено підступний механізм впливу на маси через більшовицьких агітаторів, міліцію і навіть буфети. Стверджено й загравання влади з поляками, яких серед депутатів Народних зборів виявилось 144 (аж 27,7 %; українців було 274 особи, 52,8 %). До пропагандивних дій влада залучила, крім недавніх польських комуністів, авторитетних осіб – професорів Львівського університету, письменників, зокрема Ванду Василевську, Тадеуша Бой-Желенського, Стефана Банаха та ін. “Очищенням” мистецького середовища від ворожих елементів, пише Г.Грицюк, займався розгалужений апарат НКВС, який складався із східняків-наддніпрянців і росіян.

На відміну від українських авторів, Г.Грицюк виокремив у рамках радянзації політику українізації [2], тобто впровадження української мови в адміністрацію, шкільництво, систему культури. Вважаємо, що це було не метою, а підступним засобом влади заручитися підтримкою місцевих українців. Утім, як слушно зауважив Г.Грицюк, після декількох репресивних акцій (зокрема, кадрових чисток і перевірок) улітку–восени 1940 р. поляків таки почали допускати до окремих адміністративних посад. На початку 1941 р. у Львові почали виходити ідеологічно заангажовані польськомовні газети “Nowi Widnokraj”, “Młodzież Stałnowska”, “Pionierzy”. У Львівському театрі опери і балету, університеті, львівській філії Бібліотеки АН УРСР (створена на базі Оссолінеуму) навіть відбулися урочистості на честь 85-ї річниці смерті Адама Міцкевича, які навіть транслювали по місцевому радіо. Тож, резюмує Г.Грицюк, від літа 1940 р. до червня 1941 р. “радянська політика щодо поляків значно еволюціонувала. Стала еластичнішою, припинено масовий терор... Методи і тактика дій окупанта були добре продуманими і системними” [2].

“Советизацію” освіти та культури поліетнічного Львова та “окупованого” регіону розглядали також дослідники з Жешува Влодзімеж і Анджей Бонусяки, Едита Чоп, інші автори. Влодзімеж Бонусяк узагальнив систему формування радянських органів влади і управління, до яких у перші місяці взагалі не допускалися польські службовці; проаналізував репресії проти польських урядовців, промисловців і військових. Він вважає, що до середини листопада 1939 р. у Львові фактично запроваджено військовий стан, який підтримував новий міський гарнізон [3]. Польський гарнізон, як відомо, репресували. На радянський лад у жовтні–грудні 1939 р. трансформовано й міську господарку – націоналізовано банки, промислові об’єкти, великі земельні угіддя; нарешті, у грудні розпочато націоналізацію багатьох помешкань, які передавали працівникам НКВС, компартійним функціонерам, військовим, приїжджим господарникам зі сходу України та Росії [4]. Сільську бідноту, стверджує дослідник, через кілька місяців почали заганяти в колгоспи, а заможних господарів – репресували [5].

Дослідник Анджей Бонусяк (Жешів) узагальнив вплив політики радянзації на культурну сферу Львова, зокрема розпис старих культурно-мистецьких товариств і об’єднань, націоналізацію приватних музеїв та художніх збірок, репресивні акції проти польських письменників, журналістів, митців, ідеологізацію книговидавничої справи, передачу у спецфонди бібліотек релігійної та антикомуністичної літератури, організацію шумних пропагандистсько-агітаційних акцій за участю діячів культури зі сходу. Отже, аргументовано резюмує дослідник, нові заклади

культури – клуби, театри, кінопалаці, а також преса і навіть міські мури стали місцем нав'язливої пропаганди і агітації; культура була для влади не “якістю життя”, а “інструментом впливу на суспільство” [6].

Едита Чоп (Жешів) і Ельжбета Трела-Мазур (Вроцлав) зробили спробу узагальнити політику радянзації в галузі освіти. До позитивів нової влади вони віднесли обов'язковість і безкоштовність освіти, а до негативів: ліквідацію уроків релігії, латинської мови, історії та географії Польщі, заборону використання польських державних символів, портретів національних діячів, запровадження заідеологізованих курсів – конституції СРСР і УРСР, уроків російської мови і літератури, історії СРСР і ВКП(б), військової підготовки, організацію вступу школярів до піонерських загонів і комсомольських організацій. Таким чином, резюмують польські дослідники, радянська система освіти мала насамперед творити “радянську людину”, що сповідує комуністичну ідеологію [7].

Директор Південно-Східного наукового інституту в Перемишлі Станіслав Степень, чи не першим у польській історіографії кінця ХХ ст., звернув увагу польських читачів на трагедію мільйонів українців Західної України. Авторитетний українознавець стверджує, що “радянська окупація” 1939 р. ще більше радикалізувала політику ОУН; загалом місцеве українське населення вважало “націоналістичний рух патріотичним і національновизвольним”. До ворогів радянзації, зауважив доктор С. Степень, більшовицька влада також зарахувала діячів українських політичних партій, представників культури і освіти, душпастирів Греко-католицької церкви, тобто публічних українських патріотів [8]. Позитивним явищем є також підготовка спільних праць істориків обох країн. І першою доброю ластівкою стала польськомовна стаття уже згаданого Гжегожа Мазура (Вроцлав) та Ігоря Ільюшина (Київ), присвячена діяльності оперативно-чекістських груп НКВС проти українських і польських підпільних організацій в західних областях УРСР у 1939–1940 рр. на підставі донедавна секретних документів Державного архіву СБУ. Прикметно, що вона з'явилася 2001 р. в авторитетному паризькому виданні, започаткованому талановитим публіцистом Єжи Гедройцем [9].

Чималий творчий поштовх для польських, українських і російських науковців, активістів “Меморіалу” дало історично-археографічне видання “Дороги смерті”, яке підготував 1995 р. за участю польських і російських дослідників варшавський осередок “Карта” (він є партнером українського “Меморіалу”) [10]. Крім аналітичної вступної статті книга містить: документи про депортаційні акції 1941 р., графіки транспортування потягів, місця дисклокації репресованих у Росії, кількість ув'язнених (Бережани, Чортків, Дрогобич, Дубно, Коломия, Ковель, Кременець, Львів, Луцьк, Острів, Печеніжин, Перемишль, Рівне, Самбір, Стрий, Станіслав, Тернопіль, Володимир, Золочів), розстріляних у Львові (червень 1941 р., в'язниці по вул. Лонцького і Замарстинівській), спогади свідків жертв комуністичного режиму. Українського читача зацікавлять описи окремих радянських в'язниць, зокрема у Станіславові, Калуші, Коломиї, Надвірній та ін., а також польська бібліографія проблеми. Вважаємо, що вказану пошукову працю варшавській “Карті” та українським дослідникам треба продовжити й надалі.

Підсумовуючи тогочасні чотири депортації, Міхал Клімецький наголошує, що вони проведені досить жорстко й зачепили передусім поляків. До масових депортацій українців, стверджує він, державні радянські органи лише готувалися. Цей висновок варшавського історика нам видається не зовсім об'єктивним: українців вивезли, можливо, й менше, але це влада почала робити ще з кінця 1939 р. На думку М. Клімецького і М. Філяра, до середини літа 1941 р. із чотирьох південно-східних районів II Речі Посполитої було депортовано десь біля 500 тис. польських громадян, у т. ч. з Волині – біля 150 тис. [11] Зрозуміло, що до “польських громадян” зараховано як поляків, так і українців.

Таким чином, порушена в роботі тема становить не лише науковий, але й суспільнополітичний інтерес для польського суспільства. І якщо старше покоління поляків не полишає думки про повернення втрачених будинків і земельних ділянок, відбудову зруйнованих комуністично-атеїстичною владою римо-католицьких костелів, то професійні історики прагнуть якомога об'єктивніше реконструювати сам хід військово-політичних подій 1939–1941 рр. на “кресах”, тобто західноукраїнських землях у складі СРСР–УРСР.

#### Список використаних джерел та літератури

1. Motyka G. Problematyka stosunków polsko-ukraińskich w latach 1939–1948 w polskiej historiografii po roku 1989 // *Historycy polscy i ukraińscy wobec problemów XX w.* / Pod. red. P. Kosiewskiego, G. Motyki. – Kraków: Veritas, 2000. – S. 166–178.
2. Hryciuk G. Polacy we Lwowie 1939–1944. Życie codzienne. – Warszawa: Książka i Wiedza, 2000. – S. 18–43.
3. Bonusiak W. Powstanie i działalność władz okupacyjnych we Lwowie w okresie IX. 1939 – VI. 1941 // *Lwów: Miasto–społeczeństwo–kultura.* – Kraków, 1998. – S. 308–310.
4. Bonusiak W. Sowietyzacja gospodarki Lwowa (IX.1939 – VI.1941) // *Львів. Місто–суспільство–культура.* – Львів, 1999. – С. 562–573.
5. Bonusiak W. Polityka okupanta radzieckiego wobec wsi na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941 // *Chłopi–Maród–Kultura.* T.5: Chłopi a państwo. – Rzeszów, 1997. – S. 71–82.
6. Bonusiak A. Sowietyzacja kultury Lwowa w latach 1939–1941 // *Львів. Місто–суспільство–культура.* – Львів, 1999. – С. 599–606.
7. Czop E. Sowietyzacja oświaty we Lwowie (1939–1941) // *Львів. Місто–суспільство–культура.* – Львів, 1999. – С. 592–598; Trela-Mazur Elżbieta. Polityka oświatowa na okupacyjnych ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941. Wybrane zagadnienia // *Wrocławskie studia Wschodnie* 1/1997. – Wrocław, 1997. – S. 105–107.
8. Stępień S. Echo 17 września 1939 r. na Ukrainie – współczesne rozumienie pojęcia nacjonalizmu w ukraińskim życiu politycznym // *17 Września 1939.* – S. 195–204.
9. Iljuszyn I., Mazur G. Działalność czekistowskich grup operacyjnych NKWD w zachodnich obwodach Ukrainy w latach 1939–1940 rr. // *Zeszyty Historyczne.* – Paryż: Instytut Literacki, 2001. – S. 49–74
10. 23. Popiński K., Kokurin A., Gurianow A. Drogi śmierci. Ewakuacja więźniów sowieckich z kresów wschodnich II Rzeczypospolitej w czerwcu i lipcu 1941. – Warszawa: Karta, 1995. – 240 s.
11. 24. Україна–Польща: важкі питання. Т. 3. – Варшава, 1998. – С. 61–62.

## ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОШОВОГО ОБІГУ АНТИЧНИХ МІСТ-ДЕРЖАВ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я

*Онищук Давид Ігорович, здобувач вищої освіти*  
*Слесаренко А. В., кандидат історичних наук, доцент*  
*Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним із перших дослідників грошового обігу Північного Причорномор'я був А. С. Уваров (1828–1884), який прагнув поєднати антикварно-нумізматичний аналіз монет із виявленням особливостей грошового обігу. Так, наприклад, він намагався визначити номінали і вагову систему найдавніших монет виготовлених технікою лиття, вирізнити серії виготовлені за римським зразком, розподілити всі наявні типи і види монет регіону. Подальший внесок у дослідження грошового обігу зробив А.Л. Берт'є-Делагард (1842–1920). Він почав досліджувати складну монетну метрологію античного світу, розробив методику визначення ваги окремих номіналів і простежив зміни вагових норм і монетних систем давніх міст Північного Причорномор'я з метою з'ясування обставин господарського життя давніх міст [9, С.19].

Чільне місце у дослідженні історії грошового обігу на півдні України в епоху античності належить філологу за освітою, учасникові археологічних експедицій, співробітникові лєнінградського Ермітажу О. М. Зографу (1889–1942). Розпочавши свої дослідження у 1920-х роках публікаціями нумізматичного і мистецтвознавчого характеру, він згодом приглибив свої пошуки і створив першу фундаментальну працю з історії грошового обігу на території Північного Причорномор'я, яка побачила світ у 1951 р. [5]. О. М. Зограф вперше зробив спробу періодизації та класифікації монет регіону епохи античності. Він неодноразово брав участь у археологічних розкопках Ольвії та в Керчі, визначав монети знайдені археологами на місці давньогрецьких поселень античних держав. Упродовж 1926–1939 рр. Зограф здійснив кілька поїздок до музеїв Києва, Одеси, Миколаєва, Ольвії, Херсона, Євпаторії, Севастополя, Керчі для ознайомлення з колекціями монет античних міст регіону. Предметом досліджень науковця була монета як археологічна пам'ятка, історичне джерело, фактор економічної історії. Зограф першим у країні почав вивчати монети як художнє явище. Також відзначимо, що у 1957 р. було опубліковано його книгу, присвячену монетам античного міста Тіра [6].

У період після Другої світової війни історії грошового обігу в Північному Причорномор'ї присвячували свої праці такі вчені, як В. А. Анохін (Херсонес, Боспор), Д.Б. Шелов (Боспор) та П. Й. Каришковський (Ольвія) [4;3;2;13;8;7]. Особливі здобутки в цьому напрямі досліджень належать Петру Йосиповичу Каришковському (1921–1988), який розвинув і поглибив періодизацію грошового обігу на південноукраїнських землях з урахуванням особливостей та відомостей від класичної періодизації античного грошового обігу.

У пострадянську епоху дослідження проблеми тривають. Узагальнену картину грошового обігу античних часів подають В.В. Кузьмін та О.П. Зикова [9]. Монетам Північного Причорномор'я присвячені роботи І.М. Станіславського; монети окремих міст регіону вивчають Н.А. Фролова, Н.А. Сон (Тіра), В.П. Алексєєв, П.Г. Лобода (Тіра, Ніконій, Ольвія) [11;12;10;1].

### Список використаних джерел

1. Алексєєв В.П. Монеты Тир, Никония и Ольвии в новых находках / В.П. Алексєєв, П.Г. Лобода // Стародавнє Причорномор'я. Вип. XI. – Одеса: ОНУ, 2016. – С.5–13.
2. Анохин В.А. Античные монеты Северного Причорноморья. Каталог. / В.А. Анохин. – К.: Стілос, 2011. – 326 с.
3. Анохин В.А. Монетное дело Боспора / В.А. Анохин / Отв. ред. С.Д. Крыжицкий / АН УССР Ин-т археологии. – К.: Наукова думка, 1986. – 223 с.
4. Анохин В.А. Монетное дело Херсонеса ( IV в до н.э. –XII в. ) / В.А. Анохин. – К., 1977.
5. Зограф А.Н. Античные монеты. Материалы и исследования по археологии СССР. Вып. 16. / А.Н. Зограф. – М. –Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 264 с.
6. Зограф А.Н. Монеты Тир / А.Н. Зограф. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 132 с.
7. Карышковский П.О. Монетное дело и денежное обращение Ольвии (VI в. до н.э. – IV в. н.э.) / П.О. Карышковский. – Одесса: А.С. Фридман, 2003. – 684 с.
8. Карышковский П.О. Монеты Ольвии: Очерк денежного обращения Северо-Западного Причорноморья в античную эпоху / П.О. Карышковский / Отв. ред. В.Л. Янин. – К.: Наукова думка, 1988. – 168 с.
9. Кузьмін В.В. Історія грошей: Навч. посібник / В.В. Кузьмін, О.П. Зикова. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 176 с.
10. Сон Н.А. Монеты из раскопок Тир 80-х– 90-х гг. XX века / Н.А. Сон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.core.ac.uk>.
11. Станіславський І.М. Античные монеты Северного Причерноморья VI – I в. до н.э.) / И.М. Станіславський. – М., 2003. – 241 с.
12. Фролова Н.А. Каталог монет античной Тир / Н.А. Фролова. – М.: РОССПЭН, 2006. – 220 с.
13. Шелов Д.Б. Монетное дело Боспора VI-II вв. до н. э. / Д.Б. Шелов. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. – 220 с.



## КАТАЛОНСЬКИЙ СЕПАРАТИЗМ: ЗАГРОЗА ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ЦІЛІСНОСТІ ІСПАНІЇ

*Оскало Григорій Юрійович, здобувач вищої освіти V курсу  
к.і.н, доц. Северова О.В.  
Рівненський державний гуманітарний університет*

На сьогоднішній день Європейський Союз (ЄС) включає в себе двадцять вісім держав Європи і продовжує рости та розвиватися. Єдина Європа об'єднує країни з різною культурою, історією, державним устроєм, економічними та соціальними показниками, але як би Євросоюз не намагався згладжувати відмінності між країнами, що входять до нього, залишається можливість появи різних конфліктів на національному ґрунті, що передбачає відокремлення деяких регіонів від країни.

З метою протидії сепаратизму в конституціях деяких європейських держав зафіксовані санкції для регіонів, що спробували відокремитися. Яскравим прикладом може служити іспанський регіон Каталонія, що згідно конституції перебуває в складі Іспанії на правах автономії. Каталонія має свої історичні традиції, етнічне розмаїття та відмінність економічного розвитку в порівнянні з іншими регіонами Іспанії. Ці фактори стали причиною сепаратистських та відцентрових рухів, які особливо загострювалися на початку ХХ ст., в його кінці та на початку ХХІ ст.

Метою даної статті є вивчення сучасного феномену сепаратизму в Іспанії на прикладі проблемного регіону – Каталонії на сучасному етапі.

На початку вересня 2017 р. Кабінетом міністрів Каталонського регіонального уряду (Женералітатом) було прийнято закон, що передбачав проведення в жовтні цього ж року референдуму про незалежність Каталонії, де було винесено питання: «Чи хочете ви, щоб Каталонія була незалежною державою у формі республіки?» [1]. Президент Женералітату Карлес Пучдемон, підписавши цей закон, заявив, що результати референдуму будуть обов'язковими для виконання.

В неділю 1 жовтня референдум відбувся. Переважна більшість виборців проголосували за незалежність Каталонії. Центральна влада королівства намагалася перешкодити проведенню плебісциту, застосувавши проти населення сльозогінний газ та гумові кулі.

На наступний день були оприлюднені офіційні результати голосування, участь в якому взяло 2,26 мільйона виборців із 5,34 мільйона жителів регіону. За незалежність проголосувало 90,8 %, а проти виступили 7,83 % виборців. [2].

Варто підкреслити, що Європейська комісія (уряд ЄС) не визнав референдуму про незалежність Каталонії. Президент Єврокомісії Жан-Клод Юнкер зазначив, що згідно з Конституцією Іспанії голосування в Каталонії не було законним [3]. Мер міста Барселони Ада Колау висловила протидію оголошенню незалежності Каталонії тому, що результати референдуму не є підставою для проголошення незалежності регіону [4].

Безпосереднім нонсенсом для очільника Кабінету Міністрів Іспанії Маріано Рахоя став той факт, що 10 жовтня Карлес Пучдемон підписав "**Декларацію про незалежність Каталонії**", де зазначалося: «Ми (каталонський регіональний уряд) засновуємо Каталонську республіку як незалежну та суверенну державу» [5]. Однак, цей документ мав набути чинності, коли іспанський уряд погодився би із його положеннями, тому ця декларація радше носила символічний характер, аніж законодавчий, адже парламент Каталонії не проголосував за неї.

Реакцією уряду Іспанії на дії Карлеса Пучдемона стало рішення про введення в дію статті 155 Конституції Іспанії, що надає Маріано Рахою право фактично призупинити автономні права регіону, який не виконує своїх обов'язків відповідно до законодавства Іспанії, та взяти на себе пряме керівництво цим регіоном. Женералітат Каталонії розпускається, в Каталонії призначаються довгострокові парламентські вибори, що мають бути проведені протягом найближчих шести місяців.

Наступними діями Мадрида стало анулювання Конституційним судом Іспанії «Закону про референдум Каталонії» та припинення дії "Декларації про незалежність Каталонії". 27 жовтня Сенат Іспанії проголосував за активацію статті 155 Конституції Іспанії, яка вводилась в дію вперше з 1978 р. Відповідно, цього ж дня парламент Каталонії проголосував за резолюцію, що проголошувала незалежність від Іспанії. За неї проголосувало 72 депутати, «проти» – 10, двоє утрималися, решта 84 депутати, бойкотували голосування, яке відбувалося таємно. Депутати від опозиційних фракцій залишили зал, перед початком голосування, назвавши його незаконним.

Політична криза в Іспанії навколо Каталонії не на жарт стурбувала ЄС, оскільки президент Європейської Ради Дональд Туск зазначив: «Для ЄС проголошення незалежності Каталонії нічого не змінює. Я сподіваюся, іспанський уряд буде використовувати силу аргументу, а не аргумент сили з метою знаходження компромісу» [7]. Введена в дію стаття 155 Конституції Іспанії, дозволила Кабінету Міністрів Іспанії офіційно взяти під прямий контроль управління Каталонією. Урядовий наказ був опублікований та набрав чинності 28 жовтня.

З метою уникнення кримінальної відповідальності за спробу влаштування заколоту Карлесу Пучдемону в Іспанії загрожувало 30 років в'язниці, тому він прибув до столиці Бельгії – Брюсселя. Міністр з питань імміграції Бельгії Тео Франкен заявив, що його країна може надати політичний притулок Карлесу Пучдемону, адже жителі Каталонії, керуючись законодавством Бельгії, мають право подавати заяви про надання дипломатичного притулку [8]. Однак, в уряді Іспанії зазначили, що справа з Карлесом Пучдемоном не підпадає під визначення дипломатичного

притулку. Він не може просити про це, оскільки згідно з Женевською конвенцією 1951 р. Іспанія належить до безпечних країн, а злочини, вчинені Карлесом Пучдемоном, (заколот і повстання) не покриваються конвенцією [9].

В Каталонії 21 грудня пройшли парламентські вибори, де три партії, що виступали за відокремлення від Іспанії, отримали 70 місць у 135-місному парламенті. Загалом, лідирувала лівоцентристська «Громадянська партія» з 25,37% голосів і 37 мандатами, що виступає за територіальну єдність Каталонії з Іспанією. Далі проходила партія «Разом за Каталонію», яку очолював Карлес Пучдемон - 34 місця (21,65%) та з невеликим відривом – «Ліві республіканці Каталонії» (21,39%, 32 мандата), обидві за незалежність регіону. Партія СUP (Демократична конвергенція Каталонії), яка також підтримувала відокремлення від Іспанії, отримала 4 мандати [10].

Вибори, що відбулися 21 грудня зовсім не сприяли вирішенню каталонської кризи, адже сепаратисти зайняли 70 із 135 місць в парламенті й отримали найкращу можливість створити нову адміністрацію.

Одним із першочергових завдань новообраного парламенту стало обрання Президента Женеалітату Каталонії. Перше засідання оновленого регіонального парламенту Каталонії відбулося 17 січня 2018 р. Спікером парламенту Каталонії було обрано депутата «Республіканської лівиці Каталонія» (ERC) Роже Торрента. Діяльність законодавчих зборів нового скликання ознаменувала собою відновлення автономії Каталонії, що була призупинена Мадридом восени 2017 р.

22 січня Верховний Суд Іспанії розглянув резолюцію Роже Торрента з пропозицією висунути кандидатуру Карлеса Пучдемона на посаду Президента Каталонії. Втім за законодавством Іспанії, він не має права очолювати місцевий уряд доти, доки з нього не зняті обвинувачення у сепаратизмі.

14 травня парламент Каталонії обрав 55-річного депутата Жоакіма Торру Президентом Женеалітату Каталонії. За нього проголосували 66 депутатів, проти були 65 депутатів, ще чотири утрималися [11].

1 червня в парламенті Іспанії відбулося голосування стосовно питання довіри прем'єр-міністру Маріано Рахою, чия партія виявилася замішаною в корупційному скандалі: 180 депутатів висловилися за вотум недовіри, 169 – проти, при одному, що утримався. Після голосування король Іспанії Філіп VI вніс кандидатуру нового очільника уряду Іспанії Педро Санчеса, що обійняв цю посаду [12].

В липні 2018 р. Карлес Пучдемон та Жоакім Торра оголосили про створення нового руху, що отримав назву «Національний заклик до республіки», з метою об'єднання всіх прихильників незалежності регіону та проведення чергового референдуму про незалежність Каталонії. На це Педро Санчес відповів, що ставиться до Каталонії стримано та помірковано, проте виключив можливість референдуму про незалежність та готовий лише до референдуму про розширення прав Каталонії в рамках автономії [13].

Відповідно до соціологічних опитувань, що проводилися в серпні 2018 р., 46,7% каталонців виступають за незалежність. В той час як 44,9% респондентів виступають проти [13].

Таким чином, на сьогоднішній день Каталонія, маючи автономію та розширенні права в політиці, економіці та культурі, активно бореться за здобуття незалежності, проте зустрічає сильний опір з боку центральної влади, яка всіма можливими інструментами намагається перешкодити регіону зробити цей крок. Розв'язати проблему каталонського сепаратизму на даному етапі розвитку практично неможливо, так як жодна зі сторін не хоче йти на будь-які поступки одна одній. Тому ця проблема буде залишатися актуальною для Іспанії до тих пір, поки Мадрид та Каталонія не встановлять двосторонній діалог та не прийдуть до угод з цього питання.

#### Список використаних джерел

1. Референдум щодо незалежності Каталонії 2017 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. Влада Каталонії: За незалежність від Іспанії проголосували 90% виборців [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/vlada-kataloniji-za-nezalezhnist-vid-ispaniji-progolosovali-90-viborciv-440987.html>
3. Єврокомісія не визнала каталонський референдум про незалежність. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/jevrokomisiya-ne-viznala-katalonskiy-referendum-pro-nezalezhnist-441157.html>
4. Мер Барселони виступила проти незалежності Каталонії. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/mer-barseloni-vistupila-proti-nezalezhnosti-kataloniji-442961.html>
5. Президент Каталонії підписав декларацію про незалежність. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/prezident-kataloniji-pidpisav-deklaraciju-pro-nezalezhnist-443193.html>
6. Парламент Каталонії проголосував за незалежність від Іспанії. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/parlament-kataloniji-progolosuvav-za-nezalezhnist-vid-ispaniji-447314.html>
7. Туск: Для ЄС проголошення незалежності Каталонії нічого не змінює. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/tusk-dlya-es-jes-progoloshennya-nezalezhnosti-kataloniji-nichogo-ne-zminyuje-447343.html>
8. Бельгія може надати політичний притулок лідеру Каталонії Пучдемону. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/belgiya-mozhe-nadati-politichniy-pritulok-lideru-kataloniji-puchdemonu-447684.html>

9. В уряді Іспанії прокоментували можливе надання Пучдемону притулку у Бельгії. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/v-uryadi-ispniji-prokomentovali-mozhlive-nadannya-puchdemonu-pritulku-u-belgiji-448027.html>
10. У Каталонії порахували всі 100% голосів на виборах до парламенту. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/u-kataloniji-porahovali-vsi-100-golosiv-na-viborah-do-parlamentu-461026.html>
11. Парламент Каталонії обрав главу регіонального уряду. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/parlament-kataloniji-obrav-glavu-regionalnogo-uryadu-497263.html>
12. Іспанський уряд очолив Педро Санчес. Громадянське. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://hromadske.ua/posts/ispanskyi-uriad-ocholyv-pedro-sanches>
13. Пучдемон створив новий сепаратистський рух «за незалежність Каталонії»: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://glavcom.ua/news/puchdemon-stvoriv-noviy-separatistskiy-ruh-za-nezalezhnist-kataloniji-513229.html>

## ІДЕЙНА ОСНОВА ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕФОРМАЦІЇ

*Панчук Т., здобувач вищої освіти*

*Ворон О.П., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У 20-х роках XVI ст. реформаційні ідеї почали поширюватися і у Франції. Власне зародження ідей реформи церкви тут також розпочалося в гуманістичних колах. Як і в багатьох країнах Європи, реформація у Франції формувалась на ґрунті, підготовленому гуманістичними ідеями, які пропагувалися у французькому соціумі Ж. Лефевром д'Етаплем і Г. Брісоном.

Нове піднесення реформаційного руху, але вже у формі кальвінізму, відбувається у 40-50-х роках XVI ст. Кальвінізм стає у Франції ідеологічним прапором як соціального протесту плебейства і нової буржуазії проти феодальної експлуатації, так і опозиції радикальної феодальної аристократії королівському абсолютизму, який утверджувався тоді. Абсолютизм для зміцнення своєї влади використовував у Франції не реформацію, а католицизм, стверджуючи водночас незалежність французької католицької церкви від папського престолу (королівське галіканство) [2, с. 85].

Палким прихильником ідей очищення церкви став видатний гуманіст Лефевр д'Етапль, який виклав свої погляди на реформу церкви ще 1512 р., за п'ять років до відомого виступу М. Лютера. Він першим сформулював два визначальні принципи майбутньої Реформації – виправдання вірою і необхідність визнання Святого Письма єдиним джерелом релігійної істини. Тоді ж він розпочав перекладати Біблію французькою мовою. Лефевр своєю діяльністю підготував реформацію, хоча сам і не став протестантом.

Значний вплив на розвиток протестантизму у Франції мало поширення ідей Мартіна Лютера з переселенням туди його послідовників з Німеччини та Жана Кальвіна, який як теолог став відомим завдяки праці «Настанови у християнській вірі», що була перекладена на всі європейські мови. Для французьких протестантів це був найвидатніший твір Реформації як цільне і закінчене викладання протестантської теології. В цій праці Кальвін власне і розвинув два принципи своєї есхатологічної доктрини – виправдання вірою та передвизначення до спасіння і свою соціальну концепцію [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 222].

Робота більш відома під назвою «Інститути християнської віри», або «Інституції». Саме в цій роботі Ж. Кальвін запропонував своє бачення Царства Божого як ідеальної форми державного правління. Він категоричний у тому, що Царство Боже й ідеальні соціальні умови не стануть реальністю в процесі історичного розвитку внаслідок дій уряду чи якимось іншим природним шляхом. Цей великий ідеал Царства Божого, досконалої держави, може бути реалізований, за задумом Кальвіна, лише Ісусом Христом, не природними засобами, а надприродною благодаттю. Держава, у Кальвіна, є засобом Божої благодаті, вона не протистоїть Царству Божому, а допомагає його становленню через Церкву [2, с.91]. Кальвін створив в Женеві ту церковну і суспільну системи, які перетворили демократичну республіку в теократичну державу, що управлялася деспотизмом «женевського папи». Власне ці ідеї набули поширення й у французькому соціумі, зокрема серед тієї його частини, що прагнула змін як у царині релігії, так і в соціальному житті.

Важливим чинником поширення ідей реформації у формі кальвінізму була, створена 5 червня 1559 року Женевська академія, в якій функціонували медичне, юридичне і філософське відділення. Це був елітний університет, що нараховував 1500 слухачів, на яких водночас покладалося завдання поширювати кальвіністське вчення далеко за межами Швейцарії.

У південній Франції з'явилося чимало прихильників кальвіністського вчення, яких називали гугенотами. Король Франциск I упродовж тривалого часу не перешкоджав поширенню реформаційних ідей, оскільки у боротьбі з Карлом V заручився підтримкою німецьких князів-протестантів. Проте з середини 1530-х років розпочинається переслідування протестантів. У 1535 р. було заарештовано 300 протестантів, 35 засуджено до спалення. З 1540 р. в країні розгорнула діяльність інквізиція. Новий король Генріх II у перший рік свого правління створив для боротьби проти кальвіністів спеціальну «Вогняну палату», яка за перші три роки діяльності ухвалила 500 звинувачувальних вироків [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 130].

Але це не могло зупинити поширення реформаційних ідей у Франції. Серед французького населення поглиблювався розкол на прихильників і противників Реформації. Велися дискусії щодо релігійної істини, тоді як одні намагались довести, що Реформація сприяла загальному культурно-соціальному прогресу, інші – що вона його

гальмувала. Реформація XVI ст., безсумнівно, затьмарювала світський рух гуманізму, гуманістична мораль, політика і наука не могли конкурувати з протестантським рухом в тогочасному суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Брендел Герхард. Мартин Лютер: Теология и революция. М.:СПб.: Университетская книга 2000. 368 с. – (Книга света).
2. Гілл Дж. Історія християнства – К.: Темпора – 342 с.
3. Докаш В.І. Кінець світу: еволюція протестантської інтерпретації / В.І.Докаш. Монографія. – Київ-Чернівці, 2007. – 544 с.
4. Звягіна О.М. Реформація та міжнародні відносини у Центрально-Східній Європі (перша половина XVI століття) // «Європейська Реформація XVI ст.: історико-антропологічний вимір (до 500-ї річниці початку Реформації в Європі)»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. - Запоріжжя : АА Тандем, 2017. – с.36
5. Історія середніх віків у двох томах. Т. 2. /Под ред. Карпова. — М.: Изд-во Моск. ун-ту.: Наука, 2005. — С. 131-132.

#### УЧАСТЬ АНГЛІЙСЬКОГО КОРОЛЯ РІЧАРДА I ЛЕВОВЕ СЕРЦЕ В III ХРЕСТОВОМУ ПОХОДІ

*Портюх Тетяна Леонідівна, здобувач вищої освіти*

**Ворон О. П., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет**

Хрестові походи європейців на Близький Схід у XII ст. складають один з епізодів великої боротьби між Сходом і Заходом, яка, лише змінюючи вигляд і забарвлення, проходить через всю історію, та в якій то Схід, то Захід перебирають на себе наступальну роль. Як християни, так і мусульмани перманентно заявляли про своє всесвітнє панування через сферу релігії, що у свою чергу, провокувало конфлікти, які набували то локальних, то глобальних масштабів.

Одним з аспектів такої боротьби був Третій хрестовий похід 1189-1192 рр. (Рис. 1), котрий відкрив шлях християнам до святинь Єрусалима. Саме це місто було метою походу всіх рицарів-хрестоносців Західної Європи. Звісно, кожен тодішній правитель переслідував власні інтереси у цьому поході, мав свою військову тактику, втім з цілої низки відомих воїнів-полководців того часу важливе місце посідав представник королівської династії Плантагенетів Річард I Левове Серце. Цей блискавичний політик, дипломат своїми управлінськими здібностями зумів врятувати на певний час європейський континент від сильного ворога Салах-ад-Діна з династії Айюбідів.

На відміну від інших європейських монархів, Річард I Левове Серце виступив на захист не лише власних інтересів чи земель, він представляв і об'єднав у поході весь західний християнський світ, тим самим не давши окремим правителям деконсолідувати воїнів-хрестоносців.

У процесі написання тез доповіді було використано історичні дослідження таких науковців, як Ф. Успенський [5], У. Голдсміт [2] та інші, що дають змогу розкрити в повній мірі об'єктивні й суб'єктивні сторони хрестового походу. Французький історик-медієвіст Р. Перну у своїй книзі «Річард Львиное Сердце» [6] яскраво відтворила весь життєвий шлях англійського короля, висвітливши основні вектори його діяльності. Багато уваги приділено матеріалам історико-географічного профілю: детально описуються маршрути запланованих ним походів із зазначенням населених пунктів, замків, монастирів, відтворено просування військових сил.

Важоме місце посідає наукове дослідження О. Грановського «История короля Ричарда I Львиное Сердце» [3], присвячене постаті англійського короля, зокрема аналізується його участь у Третньому хрестовому поході. Робота цього історика дає можливість чітко, послідовно простежити розгортання походу. Автор підводить підсумки воєнної кампанії Річарда I Левове Серце, дає критичну оцінку позитивних і негативних наслідків цієї політики як для країн Заходу, так і для Східного регіону.

Участь Річарда I у III хрестовому поході була не просто відповіддю на заклики глави католицької церкви визволити Гроб Господній від мусульман. Це була мета всього життя Річарда I Плантагенета. Монарх надіявся принести перемогу всьому християнському світу й своїми подвигами довести, що саме він є справжнім рицарем та королем своєї країни та епохи. Окрім цього, у поході король прагнув отримати прихильників у майбутній боротьбі проти французького монарха Філіпа II Августа, який був сильним ворогом.

Річард I Левове Серце ретельно готувався до походу: використав першим в історії хрестових походів флот для безпечного й швидкого переправлення війська, зібрав податки на майбутні витрати, продумав безпечний шлях прибуття до Святої Землі [2].

Захоплення сицилійського міста Мессіни не входило в плани англійського короля, проте наростання ворожості між англійцями й французами з одного боку та англійцями й місцевим населенням з іншого вилилось у грабунок і насильство. Монарх захищав інтереси свого війська, тому отримання в кінцевому результаті великої суми грошей від правителя Сицилії Танкредо де Лечче поповнило фінансову скарбницю походу. Та й Річард I знайшов собі ще одного союзника в майбутній боротьбі проти німецького імператора Генріха VI. Крім цього, король визволив із неволі сестру Іоанну, яка теж надала матеріальну підтримку хрестовому поході [3, с. 121-122].

Наступним кроком було знищення візантійського правління на острові Кіпр [8]. Такий розвиток подій сприяв встановленню влади Річарда I Плантагенета на цій території. Король знову отримав матеріальні ресурси на продовження походу. Саме на цьому острові відбулось одруження монарха Англії з дочкою Наваррського короля Беренг'єрою, що давало можливість забезпечити спокій і невтручання французького короля у південні кордони англійських володінь.

Острови Сицилія та Кіпр перетворились на основний плацдарм в подальших роках. Це були дві основні житниці для християнських воїнів, оскільки віддаленість Близького Сходу від європейських країн, а також незвичний клімат зробили неможливим швидке постачання необхідного провіанту військам [6, с. 106-107].

Щодо значення захоплення міста-фортеці Акри, то після здобуття цієї перемоги в руках християн опинилась одна з головних стратегічно важливих територій, яка була основною перешкодою подальшому просуванню війська до Єрусалима, а згодом вона стала тиловим прикриттям хрестоносців. Місто стало опорним пунктом постачання фуражу та провіанту, людських ресурсів у боротьбі за Святий Гроб Господній. Страта мусульманських воїнів стала показовою щодо рішучості й послідовності політики монарха [7, с. 355].

У битві біля Арсуфа король завдяки військовим нововведенням отримав рішучу перемогу, першу з часів поразки при Хаттині в 1187 р. Салах-ад-Дін втратив багато своїх людей, в той час як кількість жертв з боку хрестоносців виявилася порівняно невеликою - близько 700 осіб [4, с. 159-160]. Біля Арсуфа талант Плантагенета як полководця ще раз врятував у чужій землі європейських палігримів, відкривши їм шлях до реалізації своєї мети.

На наступному етапі прослідковуються відверто ворожі відносини Річарда I Плантагенета з монархами Європи, зокрема з французьким королем Філіпом Августом та імператором Священної Римської імперії Генріхом VI. Перший з них намагався придушити військовий талант Річарда I, оскільки англієць був хоробріший та мудріший у своїх вчинках за Філіпа II, а другий збирався помститись за підкорення Річардом I Левове Серце Сицилії. Проте ці події викликали неоднозначні погляди з боку простих воїнів, що зумовило розкол армії на кілька таборів [5, с 62-63].

На завершальному етапі воєнної кампанії спостерігається вагання Річарда I Левове Серце у прийнятті важливих рішень. Це було викликано тим, що стали приходити невтішні новини з Англії й королю загрожувала втрата трону. Ворог Салах-ад-Дін посилив свої війська на Сході, тому рішення про припинення хрестоносцями наступу було прийнято правильно. Проте цілей, які ставили перед собою організатори та учасники Третього хрестового походу, не було досягнуто, а його результати виявились недовготривалими.



Рисунок 1. Карта Третього хрестового походу [3, с. 143]

Якщо говорити про подальший наступ на Єрусалим, то тут завадило перемоги те, що ресурси хрестоносців поступались мусульманам. Та й дух воїнів підірвався важкими переходами, битвами, голодом і хворобами. Такі дії не принесли бажаної перемоги, але був відкритий вільний доступ до святинь Палестини [1, с. 73]. Те, що Річард I не зміг звільнити Єрусалим, можна розглядати як невдачу, проте, якщо зіставити співвідношення сил і засобів, то він здійснив у поході майже нездійсненне завдання: Єрусалим монарх не взяв, але залишив добре укріплені прибережні міста як плацдарм для подальшого звільнення та змусив Салах ад-Діна змиритися з існуванням християнських держав у Святий Землі.

### Список використаних джерел

1. Беспалова Н. Ю. Ричард Львиное Сердце : воин, король, инженер-фортификатор / Н. Ю. Беспалова // Наука и техника. - 2009. - № 1. - с. 71-77.
2. Голдсмит У. История Англии. Ричард I Львиное Сердце (Кер де Лион) / У. Голдсмит; [пер. с англ. Ф. Силонов]. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа к ресурсу: <http://silonov.narod.ru/parents/engl09.htm>.
3. Грановский А. В. История короля Ричарда I Львиное Сердце / А. В. Грановский. - М.: Русская панорама, 2007. - 320 с.
4. Заборов М. А. Крестоносцы на Востоке / М. А. Заборов. - М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1980. - 501 с.
5. Успенский Ф. И. «История крестовых походов» / Ф. И. Успенский. - М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2007. - 110 с.
6. Перну Р. Ричард Львиное Сердце / Режин Перну; науч. ред. А. П. Левандовский, В. Д. Балакин; [пер. с фр. А. Г. Кавтаскина]. - М.: Молодая гвардия, 2009. - 232 с.
7. Флори Ж. Ричард Львиное Сердце. Король-рыцарь / Ж. Флори. — Санкт-Петербург: Евразия, 2008. - 672 с.
8. Ричард Львиное Сердце. Завоевание Кипра // [Электронный ресурс]. - Режим доступа к ресурсу : <http://monsalvatworld.narod.ru/frsdominus/statiibook/richard/zavkiprossi/zavoevkipra.htm>.

### УКРАЇНСЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ В ОБЛАШТУВАННІ ГЕТЬМАНСЬКИХ ПРИВАТНИХ САДИБ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII–XVIII ст.

*Рогожина Катерина Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Добровичська В. А. доцент кафедри історії України,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

**Постановка проблеми.** Серед пріоритетних проблем української історії повсякдення науковий інтерес викликають дослідження гетьманських приватних садиб. У результаті здобутих перемог під проводом Богдана Хмельницького, козацька старшина заволоділа численними багатствами у вигляді речей побуту: меблів, килимів, дорогих дзеркал, розкішних тканин та коштовного посуду. Згодом, усі ці предмети зручності та затишку елітарний прошарок козацтва вже не відвойовував, а в процесі збагачення замовляв в українських або західноєвропейських майстрів, відповідно до свого смаку. Тому садиби гетьманів та козацької старшини відзначались особливим колоритом, адже поєднували в собі синтез української та західноєвропейської культур.

**Мета статті** – дослідження впливу національних традицій в облаштуванні родинних гетьманських садиб.

**Виклад основного матеріалу.** При будівництві власних осель, козацька еліта, запозичуючи багато із Заходу, не забувала і про козацькі та народні українські традиції. Характерною особливістю гетьманських садиб того часу була скромність, бо вважалося, що гетьман не міг сильно вирізнитися в побуті з-поміж старшинських чи заможних козацьких помешкань. Зокрема, Б. Хмельницький жив у Чигирині в звичайному дворі без великої розкоші [4, с. 75]. Не дозволяла собі виділятися на фоні козаків і старшина, бо завжди існувала небезпека бунту. Проте, не можна оминати увагою і ту тенденцію, коли чимало предметів розкоші ставали загальноприйнятими не лише в гетьманських помістях, але й у старшинських садибах. Таке становище зберіглося до початку XVIII століття [10, с. 17].

В цивільній архітектурі було поширене кам'яне будівництво, з метою захисту від нападів. Тому, окрім того, що більшість будинків старшини були мурованими (так звані кам'яниці), вони зазвичай ще й мали міцні укріплення, зокрема рови та вали. До прикладу, вся садиба Д. Апостола в Глухові була обведена невеликими насипними валами й дерев'яною огорожею. Кам'яні будинки мали Б. Хмельницький, П. Полуботок у Чернігові та інші гетьмани. За розмірами і плануванням ці домівки козацької еліти були схожі на садиби старої української шляхти середнього класу [10, с. 18].

На території України домінувало українське бароко, але іноді його поєднували з готичним або тогочасним західним стилем. Наприклад, палац І. Мазепи у Гончарівці був побудований у стилі західного бароко з поєднанням з українською орнаментациєю барокового стилю. Особливим архітектурним українобароком робили національні традиції, переплетені з впливом Центральної Європи. Саме поєднання усіх складників західного бароко та перетворення їх на свій український манер створили щось дуже своєрідне та надали цьому архітектурному стилю неповторного колориту.

Бажання не поступатися в пишності італійському бароко та відсутність мармуру на українських територіях змусила замінити його керамікою, що стало українською традицією. Тож стіни та фризи будинків козацької старшини прикрашали керамічними розетами або керамічними глазурованими вставками з рельєфними фігурами. У вигляді прикрас можна було побачити голови коней, баранів, левів та орлів [10, с. 20]. Зокрема, резиденція І. Мазепи мала надзвичайно багате оздоблення керамічними деталями. Високохудожні пічні кахлі, керамічні плити з рельєфним Мазепиним гербом і розетки, що прикрашали фасади палацу, вважаються цінними витворами декоративно-ужиткового і геральдичного мистецтва українського бароко [5, с. 133].

Муровані будівлі прикрашали цегляними напівколонами, пофарбованими у яскравий червоно-рудий колір, з кам'яними різьбленими капітелями та керамічними профільованими базами. Дахи, як правило, були барокові чотирихилі з подвійним зломом. Вікна осель мали дубові рами, а віконні рами оправляли в олово чи дерево. Скло вставляли в металеву сітку. На вікнах були віконниці з гаками і залізними закрутками. Для збереження тепла, вікна робили маленькими, а двері – низькими [10, с. 25].

Будинки козацької еліти дуже відрізнялися за плануванням. Зазвичай, козацькі помешкання ділилися на господарську (світлиця-спальня гетьмана із суміжними кімнатами) та службову (канцелярські приміщення) половини. Такий розподіл характерний для домівок козацької старшини, так як вони виконували особисту та службову функції. Старшини будували оселі, у яких сіни розділяли дві просторі кімнати – світлиці. В інших

будинках кімнат було багато – їдальня, світлиця, спальні й комірки. Деякі представники українського істеблішменту одними кімнатами користувалися взимку, іншими – влітку [10, с. 37]. Підлогу в оселях вимощували цеглою. А особливої розкоші в приміщеннях гетьманських садиб складали ошатні тонкі плити зеленої й блакитної глазури, комбіновані плитки з полив'яною зеленою і теракотовою поверхнею. Дешеві керамічні плитки без глазури використовували для оформлення підлог менш важливих кімнат [6, с. 139].

Традиційною прикрасою української оселі вважається ганок, який займав близько третини довжини фасаду в козацьких будинках, адже це було зручне місце для зустрічі гостей, проведення різних церемоній та протокольних зустрічей. Великі розкішні ганки зустрічаються у будинках Б. Хмельницького [10, с. 22] та Д. Апостола [3, с. 162]. З ганку гості рухалися до сіней, а звідти до світлиці. Світлиця була основною кімнатою заможної оселі, і одночасно спальнею господаря, тому саме тут стояло ліжко. Традиційно для українського будинку світлицю прикрашав сволок (головна балка під стелею в українській хаті, яка розташовувалася по поздовжній осі). В Україні побутував звичай записувати на сволоку або час побудови будинку, або ім'я господаря, або девіз, або улюблену цитату з Біблії, або якусь важливу подію на пам'ять для нащадків. В основному, на сволоках вирізали хрест. Оздоблювала світлицю штукатурна ліпнина, барвисті розписи й печі великого розміру. Використовували кахлі із рельєфними орнаментом або одноколірним забарвленням, білі з кольоровою майолікою. Наприклад, у Полуботковому будинку були і кахельні, і глазуровані печі. В основному, майстри розписували їх власноруч. Окрім рослинного та тваринного орнаментів на кахлях зустрічалися зображення родинних гербів [10, с. 17].

Оселі української еліти були досить непогано умебльовані. Найпоширеніші меблі – дубові й соснові ослони, столи та лави [2, с. 118]. Нерідко використовували лави-крісла, бічні стінки яких і запліччя прикрашали плоским різьбленням та розписом із квітковими мотивами. Більш вишуканими меблями вважалися стільці з високими різьбленими спинками й низькими ніжками. Ліжка в оселях старшини подекуди зустрічалися у західному стилі, але в основному були простими – липові столярної роботи [10, с. 35–36].

На стінах кімнат висіли килими, портрети, зброя, дзеркала і обов'язково ікони, часто в дорогоцінних оправках і з вишитими рушниками. Існувала українська традиція вішати на покутті хрест, який був схожим на витвір мистецтва: різьблений та оздоблений коштовним камінням [10, с. 28]. Серед килимів, які вішали, зазвичай, для затишку та тепла зустрічалися і черкаські, і волоські килими, в основному з квітковим або геометричним орнаментом, де перепліталися різноколірні нитки (чорна, смарагдова, блакитно-синя, біло-сіра, піщано-золотава). Найкраще вони збереглися і дійшли до наших днів з будинків І. Мазепи, П. Полуботка, Д. Апостола.

У XVII–XVIII ст. право на портрет мали виключно представники елітарного прошарку, зокрема, гетьмани та козацька старшина. Їх замовляли для приватного вжитку – щоб використовувати у власній оселі чи нагадувати нащадкам про знатних і заслужених предків. Започаткував таку традицію саме І. Мазепа. На козацькому парадному портреті зображали гетьмана або представника козацької старшини у жупані та обладунку з булавою або з шаблею [1, с. 181]. Тогочасній традиції відповідало в композиції портрета малювати ще й герб з аббревіатурою титулу [1, с. 115]. На стінах Мазепових покоїв висіли, окрім своїх, також портрети європейських та східних правителів. Часто зображення були вписані рамки з квітами як у І. Скоропадського [1, с. 131].

Ще одним елементом домашнього затишку була білизна з ручною вишивкою. Мається на увазі постіль, рушники, скатертини, хустки, настільники, фіранки, занавіски тощо. Виготовляли полотна з льону та коноплі, а оздобою була вишивка. Предметом особливої гордості була постільна білизна, яка одночасно була і частиною посагу, і коштовним подарунком.

Особлива увага гетьманів приділялась оформленню парадної їдальні. Для створення інтер'єру широко використовуються розпис стін та живописні полотна. Умебльовати їдальню намагалися якомога менше, лише такими меблями, які були необхідними. Великий парадний стіл розміщувався в центрі їдальні. Відомо, що в їдальнях столи були липові – довгі та круглі; столи круглі із шухлядою; столи липові на левових лапах. Траплялися дубові столярні столи складані на ніжках і пофарбовані різною фарбою [10, с. 35]. Стільці, як правило були дуже прості, так як основною до них вимогою була зручність, адже обіди інколи проходили понад декілька годин [7, с. 148].

Обідні та бенкетні столи покривалися білими полотняними скатертинами. На них ставили срібні та мідні, пишно декоровані шандали (підсвічники) [11]. Якщо меблі не відрізнялися особливою вишуканістю й розкішню, то посуд вважав багатством. У Гетьманщині виготовляли не лише простий посуд для щоденного вжитку, але й витончені пляшки різні за формою (кулясті, циліндричні, чотирикутні), келихи та чарки, глечики та графини, дзбани та кринки. Посуд створювали навіть у вигляді діжок, ведмедів, коней. Для вживання спиртного, яке козацька еліта неабияк любила існувало безліч скляних чарок, келишків, пивних кухлів, стопок [10, с. 37]. Для пиття вина та пива у козацькому товаристві використовувалася братина – великий мідний кухоль із двома ручками, зробленими з одного боку, який передавали по колу [8, с. 67]. Для кожного з присутніх на трапезі клали ложку – їх було зафіксовано при описі майна гетьмана І. Самойловича. Мова йде про срібні та позолочені. Ножів на стіл не клали – їжу подавали порізаною на шматки і брали її із загального блюда руками [10, с. 37]. Серед столових приборів виделки вперше почали використовувати в період гетьманування І. Мазепи [9, с. 144].

На щодень у гетьмана, як і в звичайного українця, використовувався дерев'яний та глиняний посуд, а на святкову трапезу подавали їжу у срібному, скляному, фарфоровому та фаянсовому посуді. Страви знаті подавали у срібних горщиках – для збереження їх гарячими, або ж у мідних чи срібних сковорідках. Зі срібла робили сільнички (шандали), блюда, тарілки, ковші, чашки. Срібло стає побутовою річчю широких верств еліти. Склянки також золотили, не кажучи вже про кубки, які ставали витворами ювелірного мистецтва. Посуд виготовляли і з каменю [8, с. 38].

У дворах, як правило, знаходилося декілька будівель: споруда, у якій жили старшини, приміщення, призначене для слуг – «чорна хата», кухня – «світлиця поварьонная» – пекарня, льодовня, погріб. Будинки в основному орієнтувалися на південь. Естетичний смак еліти задовольняли традиційні для українців квітники, «цветнікі» та фруктові сади, а також пасіка [2, с. 121]. Садили, як правило, листяні дерева, які могли створити затінок в умовах української спеки. Наприклад, садиба Б. Хмельницького у Суботіві була засаджена черемохою. А

І. Мазепа та Д. Апостол могли похизуватися чудовими фруктовими садами [10, с. 24]. У садибах окрім садків ще могла бути лазня як у П. Полуботка, або ж звіринець як у Б. Хмельницького.

Ще однією традиційною українською особливістю заможного будинку були льохи, які використовували для зберігання продуктів, та для схову в разі небезпеки. Сакральний характер в українській традиції мали криниці (колодязі), які, зазвичай, були дубовими, з колесами і залізними ланцюгами [10, с. 32–33].

**Висновки.** Отже, у будівництві гетьманських помешкань переважав стиль українського бароко, у якому поряд із західним впливом чітко простежувалися виключно українські традиції. Просторість осель, наявність криниць, льохів, садків, ганку, якому надавали великого значення, наявність великих їдалень, піч як основа інтер'єру, керамічне оздоблення, ікони на стінах з вишитими та тканими рушниками – все це, свідчить про переважання українських традицій в облаштуванні садиб козацької еліти. Найяскравішими прикладами гетьманських садиб вважаються: головна резиденція гетьмана І. Мазепа в Батурині, садиба Д. Апостола в Глухові та помешкання К. Розумовського на Батуринській горі. Усі ці садиби були вишукано оздоблені як ззовні, так і зсередини.

#### Список використаних джерел

1. Ковалевська О. Таємниці козацьких портретів. – К.: ТОВ «Видавництво «Кліо»», 2019. – 288 с.
2. Лазаревський А. М. Очерки, заметки и документы по истории Малороссии / А. М. Лазаревский. – К.: [Б. и.], Т. 4. – 1898. – 132 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001975>
3. Лазаревский О. Гетманские дома в Глухове // Киевская старина. – 1898. – Том LX. – Январь. – С. 160 – 166. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://history.org.ua/LiberUA/e\\_dzherela\\_KStar\\_1898/e\\_dzherela\\_KStar\\_1898.pdf](http://history.org.ua/LiberUA/e_dzherela_KStar_1898/e_dzherela_KStar_1898.pdf)
4. Ленченко В. Гетьманський двір Богдана Хмельницького в Чигирині за джерелами XVII–XVIII ст. // Архітектурна спадщина України, 1996. Вип. 3. Ч. 1. С. 74–81.
5. Мезенцев В. І. Керамічні розетки з декору палацу І. Мазепа в Батурині: комп'ютерні реконструкції та київські аналогії//Сіверщина в історії України. Збірник наукових праць. – Вип. 10. – К. – Глухів, 2017 С. 148-160.
6. Мезенцев В.І. Мошчення підлопалацу І. Мазепа у Батурині: комп'ютерні реконструкції та порівняльний аналіз//Сіверщина в історії України. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – К. – Глухів, 2015 С. 133-144.
7. Панашенко В. В. Соціальна еліта гетьманщини (друга половина XVII – XVIII ст.) / Відп. ред. Ф. П. Шевченко. НАН України. Інститут історії України. – К.: Інститут історії України, 1995. – 221 с.
8. *Свербигуз В. Батурин до генези українського самодержавства / В. Свербигуз.* – К.: Вид-дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 86 с.
9. Таїрова-Яковлева Т. Г. Мазепа. – М.: Молодая гвардія, 2007. – 271[1] с.: іл.
10. *Таїрова-Яковлева Т. Повсякдення, дозволя і традиції козацької еліти Гетьманщини/ Таїрова-Яковлева Тетяна; пер. з рос. Т. Кришталовської.* – К.: ТОВ «Видавництво «КЛЮ»», 2017. – 184 с.
11. Чепурний В. Що їли гетьмани?// Голос України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://spadok.org.ua/narodna-kukhnya/shcho-vily-hetmany>

#### ВИДАВНИЧО-ПРОПАГАНДИСТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОУН СЕРЕД МОЛОДІ (1944-1953 РР.)

*Старжець Володимир Іванович, здобувач ступеня PhD*

*Давидюк Р. П. – доктор історичних наук, доцент.*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Першочерговим завданням радянського керівництва у повоєнний період було поширення комуністичної ідеології, процес впровадження якої був перерваний війною. Продовжувалось зміцнення тоталітарної системи, елементами якої, крім панування єдиної ідеології, було встановлення контролю за всіма сферами життя, стандартизація поведінки і мислення, репресії та переслідування інакодумців. Основним опонентом радянської влади стало українське націоналістичне підпілля, яке вело боротьбу проти насильного насадження комуністичної ідеології. Поряд із збройним опором, українські повстанці проводили ідеологічну війну з більшовицькою владою. Ключовим елементом цієї боротьби було поширення впливу та своїх світоглядних ідей у молодіжному середовищі.

На основі головних ідейно-виховних документів ОУН: десяти заповідей українського націоналіста (Декалог), 44 правил українського націоналіста та 12 прикмет характеру українського націоналіста – застосовувався широкий спектр засобів впливу на учнів, студентів та вчителів за допомогою видавничої літератури. Через поширення листівок, брошур, газет і журналів, ОУН намагалась утримувати під своїм впливом молодіжне середовище. У вказівках Проводу зазначалось: «Поява журналу для молоді – справа дуже бажана. Це один із способів добратися в молодіжне середовище, прекрасний спосіб виховувати і вести молоде покоління в бажаному напрямку... Ми зараз ведемо підпілля революційну боротьбу, тому журнал для молоді повинен передавати її традиції і досягнення цієї боротьби, готувати молоде покоління, здатне замінити нас в цій революційній боротьбі» [6, с. 74]. Головний осередок пропаганди в інструкції про основні завдання місцевих осередків пропаганди наказував: «Кадри мусять якнайшвидше зрозуміти, що в першу чергу пропаганда» [9, арк. 21]. Завданням якої було охопити всі верстви населення. «Кожна наша листівка, – писав у 1945 р. П. Федун-Полтава, – кожне наше пропагандивно-революційне видання, розповсюджене нами... це далекобієне стрільно, вистрілене нами в глибокий тил ворога... відчиняючи підсовецьким людям очі на всю злочинність більшовицької системи» [2, с. 226].

Починаючи із 1948 р., крайові осередки пропаганди були зобов'язані видавати газети та журнали для молоді. Видання «Молодий революціонер» (1948–1953), «На чатах» (1946–1948), «На зміну» (1946–1950), «Юнацький шлях» (1946–1947), «За Україну!» (1948–1950), «Малі друзі» (1949–1950) та ін. охоплювали впливом всі вікові категорії молоді, протистояли радянській пропаганді. Характерною особливістю різноманітних друкованих матеріалів вміщених в журналах для молоді є вільне висловлення у них авторських думок та яскраво виражене



національне ідеологічне спрямування. На відміну від радянських авторів, які свої статті писали в умовах жорсткої цензури. Та все ж найбільш поширеним засобом впливу на учнівську молодь залишалися листівки, зважаючи на нескладний спосіб їх виготовлення та можливість масового поширення. Слід також підкреслити, що підпільники були обмежені в ресурсах, не мали достатньої кількості друкарень та матеріалів. На відміну від їхніх ідейних супротивників, які 27 листопада 1944 р. лише одну брошуру–звернення: «До населення західних областей України», надрукували у кількості 300 тис. брошур, 100 тис. плакатів; крім того, кожний обком партії видав по 50 тис. таких примірників і 10–20 тис. плакатів [2, с. 229]. А подібного роду брошур та листівок видавалось з радянської сторони сотні, кожного року, не рахуючи газет та журналів. В таких несприятливих умовах Проводу ОУН потрібно було відповідати своїм опонентам, сприяло пропагандистській роботі націоналістів те, що населення спочатку з недовірою відносилось до радянської пропаганди.

Серед українського населення та молоді повстанці поширювали листівки та брошури різного плану, зокрема: «Українська молодь», «Вказівки батькам у вихованні дітей», «Хлопці й дівчата західноукраїнських земель», «Брати з – над Дніпра», «Хай живе єдність ЗУЗ та СУЗ», «Листівки до демобілізованих воїнів ЧА», «Відповідь найлютішим ворогам українського народу», «Шкільна молодь», «Що таке сталінські колгоспи», «До українських селян ЗУЗ», «Тим, що їдуть на Донбас», «Молоді друзі» тощо.

Акцентуючи увагу на великій ролі вчителя у вихованні молоді, керівники визвольного руху розробили спеціально для вчителів інструкції, у яких пояснювали на яких засадах потрібно навчати дітей, зауважували на важливості протидії сталінській пропаганді. З вчителями, що прибували із східних областей України, підпільники обов'язково проводили виховну бесіду, вимагаючи зосереджуватися винятково на вивченні тієї чи іншої дисципліни і якнайменше «п'ятякати про совітів» [3, с. 521]. Повстанці визначали вчителів як категорію населення, яких потрібно найперше ознайомлювати з ідеями ОУН з огляду на той вплив, який вони справляють на підростаюче покоління. Матеріали педагогічного характеру, що поширювалися серед школярів та вчителів мали за мету продемонструвати учасникам навчально-виховного процесу альтернативу, відмінну від радянської точки зору. Основна увага мала звертатися на виховання молоді у національному українському дусі і категорично відкидалися ідеологічні складові радянської освітньої системи.

Керівник головного осередку пропаганди Петро Полтава особисто контролював процес поширення літератури морально-ідейного виховання для молоді. Підпільні публіцисти видали низку праць про відданість ідеалам боротьби, формування позитивних рис характеру юнаків, виховання сили волі, високих моральних якостей: Одарич – «За ширші обрії» (1946), В. Свіжий – «Що повинен засвоїти кожний юнак» (1948), М. Дяченко – «За здорову душу української дитини» (1949), «Формуймо сильну волю» (1949), Костюк – «Виймок з психології» (1950), Рамзенко В. – «Будь готовий і не встидайся, українче, як тебе називають націоналістом!» (1951), Я. Л. – «Твори себе сам» (1953) та ін. [7, с. 168]. Підпільна преса ОУН оперативно протидіяла більшовицькій пропаганді. Для піднесення серед народу почуття патріотизму публіцисти нерідко зверталися до героїчних постатей української історії. В історичній ретроспективі показувалась збройна боротьба багатьох поколінь українців за свою державу.

Передбачаючи довготривалу боротьбу в умовах ізоляції, Р. Шухевич вирішив застосовувати практику валленродизму – проникнення у ворожі структури для легалізації учасників підпілля. Ці заходи себе виправдали, вони дозволили підпіллю існувати довгий час [2, с. 224]. Під дану тактику були розроблені відповідні матеріали. Вагомий вплив на шкільну молодь мала листівка: «Українській селянській, робітничій та інтелігентській молоді в західних областях так званої УРСР яка живе легально». Звертаючись до української молоді, повстанці закликали: «В Україні гуляє ворог... Не будемо терпіти ганьби, поневолення. Не будемо рабами. Ми любимо так як і інші народи, волю. Разом з ОУН та УПА під їх керівництвом борімося за наше святе право на життя – за Українську Самостійну Соборну Державу» [10, арк. 154].

У листівці деталізувалися завдання, яких мали дотримуватися молоді українці. У згаданому документі виносилось 28 необхідних, на думку авторів, позицій. Школярів старшого віку закликали бути готовими стати «бійцями Національної революції: піти в підпілля, вступити в ОУН чи в УПА, вивчати та розповсюджувати революційні листівки, заклики, революційні програми», пам'ятати, що «головними ворогами українського народу є НКВС, НКДБ та радянський партпарат». Місцева молодь агітували шукати друзів серед українців, що прибули із східних областей та переконавати їх не піддаватися комуністичній пропаганді, роз'яснювати власну позицію.

Закликалося не вживати російської мови, обов'язково послуговуватися виключно українською, бо «російську мову використовує більшовицький окупант, як один із засобів поневолення українського народу» [10, арк. 154-156]. Крім того, українські повстанці закликали молодь саботувати організоване радянською владою виробництво, не здавати хліб більшовикам, але сумлінно навчатись та опановувати робітничі спеціальності, щоб згодом приносити користь самостійній Українській державі.

Діячі ОУН зверталися із настановами також до молодших школярів, наголошуючи: «Мусите пам'ятати, однак, молоді друзі, що в більшовицьких школах грозить Вам смертельна небезпека. В більшовицьких школах, в більшовицьких молодіжних організаціях, розставив зрадливу свою сіть большевицький павук...» [1, арк. 21-22]. Визнавалось за необхідне «впливати на шкільну молодь, та від малого вчити її боротися...» [5, с. 328]. Для юних школярів у листівках зазначалось, що в радянських школах вчать неправдиву, «викривлену» історію, особливо підносять російську мову та культуру, нехтуючи українською, насаджують культ більшовицьких героїв, поширюють культ Сталіна. Намагаючись задовольнити широкі інтелектуальні потреби молоді, українське підпілля видавало наукові дослідження з історії, філософії, психології, літератури, географії, землезнавства та ін.

Сам факт існування підпільної літератури під час національно-визвольної боротьби яку вела з радянським тоталітаризмом ОУН є величезним пропагандистським фактором та мобілізуючим чинником [4, с. 225]. Видавнича діяльність українського визвольного руху була надзвичайно різноманітною щодо форм, тематики й цільового спрямування. Її результатом стала поява понад 130 найменувань періодичних видань, 500 брошур, десятків вишкільних, мемуарних, поетичних збірок, тисяч назв листівок, звернень та відозв [8, с. 47]. На великій території існувала відмінна від радянської ідеологічна система, і не просто існувала а вела боротьбу та намагалась

поширювати свої ідеї серед широких мас населення, завойовувала на свій бік молодь. Невипадково бажаним «трофеєм» будь якого офіцера НКВС чи МДБ було викриття та ліквідація підпільної друкарні. А на керівництво осередків пропаганди, редакторів та повстанських письменників організовувалось справжнє полювання.

Таким чином, можемо стверджувати, що освітня та виховна робота повстанців серед шкільної молоді та вчительства мала далекосяжні результати. Радянському керівництву довгий час не вдавалося змінити менталітет українців та інтегрувати західні землі до складу СРСР великою мірою завдяки ідеологічно-пропагандистській діяльності ОУН та УПА. Агітаційна робота українських повстанців поряд із збройною боротьбою сприяла збереженню та розвитку національно-державницької ідеї в українському суспільстві.

#### Список використаних джерел

1. Держархів Тернопільської області. Ф.Р-3432. Оп.1. Спр.251.
2. Нагірняк А. Я., Нагірняк М. Я. Політична та ідеологічна боротьба ОУН і УПА з радянським режимом у повоєнні роки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2011. № 693. С. 223–230.
3. Патриляк І. К. «Встань і борись! Слухай і вір...»: українське націоналістичне підпілля та повстанський рух 1939–1960 рр. Львів: Часопис, 2012. 592 с.
4. Романишин Ю. Пропагандивна діяльність ОУН-УПА 40-50-х рр. ХХ ст. як факт історії боротьби за незалежність України. *Збірник праць науково-дослідного центру періодики*. 2001. Вип. 9. С. 222–229.
5. Стародубець Г. М. Генеза українського повстанського запілля. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 462 с.
6. Стасюк О. Й. Видавничо-пропагандивна діяльність ОУН (1941–1953 рр.) Л.: Центр досліджень визвольного руху, 2006. 384 с.: іл.
7. Стасюк О. Й. Видання ОУН(б) післявоєнного періоду: тематичний огляд публікацій. *Український визвольний рух*. 2006. № 6. С. 148–169.
8. Українська Повстанська Армія: історія нескорених (буклет) / В. В'ятрович (відп. ред.), Р. Грицьків та ін. Львів: ЦДВР, 2008. 83 с.: іл.
9. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. Ф.3833. Оп.1. Спр.62.
10. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф.1. Оп.23. Спр.2968.

#### ТРАКТАТ МАРКА ПОРЦІЯ КАТОНА СТАРШОГО «ПРО ЗЕМЛЕРОБСТВО» («DE AGRI CULTURA»): ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «КЛАСИЧНЕ РАБСТВО В ІТАЛІЇ»

Сусляк Адріана Михайліана, здобувач вищої освіти  
**Слесаренко А. В., кандидат історичних наук, доцент**  
**Рівненський державний гуманітарний університет**

Земельні відносини й організація сільського господарства Стародавнього Риму II ст. до н.е. стали об'єктом трактату «Про землеробство» («De agri cultura») державного діяча та письменника Марка Порція Катона Старшого (234 – 149 рр. до н.е.) [3]. У творі показано рабовласницький маєток середніх розмірів, величиною в 240 югерів (60 га) (1 югер – 0,25 га), в якому велося комплексне господарство, що ґрунтувалося на оптимальній комбінації культур, де поєднувалася як праця рабів, так і вільних наймитів, дано детальні поради про організацію різних сільськогосподарських робіт, про кількість інвентарю і рабів на віллі. Трактат є вагомим джерелом для вивчення аграрної історії Риму, його часто використовують у навчальному процесі під час вивчення теми «Класичне рабство в Італії» у середній та вищій школі. Ми підготували дидактичний матеріал у вигляді таблиць та діаграм до цієї теми.

Таблиця 1. Сільські маєтки за дохідністю [2]

Рівень дохідності маєтків	1. З виноградником, якщо вино хороше і якщо вина багато;
	2. З поливний городом;
	3. З верболозом;
	4. З оливковим садом;
	5. З лукою;
	6. З хлібною нивою;
	7. З лісом, де можна різати листя на харч худобі;
	8. З виноградником, де лоза заплітає дерева;
	9. Ліс з деревами, що дають жолуді.

Найприбутковішим Катон визначає маєток з виноградником, який дає багато хорошого вина, найменш прибутковим – маєток з лісовими деревами, що дають жолуді.

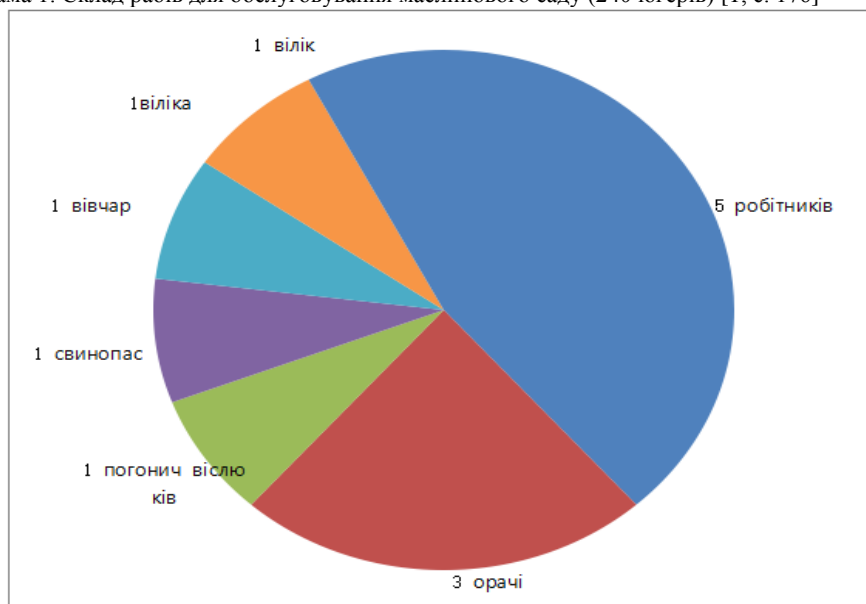
Таблиця 2. Річна пайка рабів [2]

Категорії робітників	Пора року	
	Зима	Літо
Робітники у полі	4 модії пшениці	4,5 модії
Вілік, ключниця, вівчар, наглядач	3 модії пшениці	3 модії пшениці
Колодники (раби, які утримувалися в колодках з метою покарання, але продовжували працювати на свого господаря)	3 фунти хліба	4-5 фунти хліба

1 модій (modius) – 8,8 літри; 1 фунт (libra) – 327,5 г.

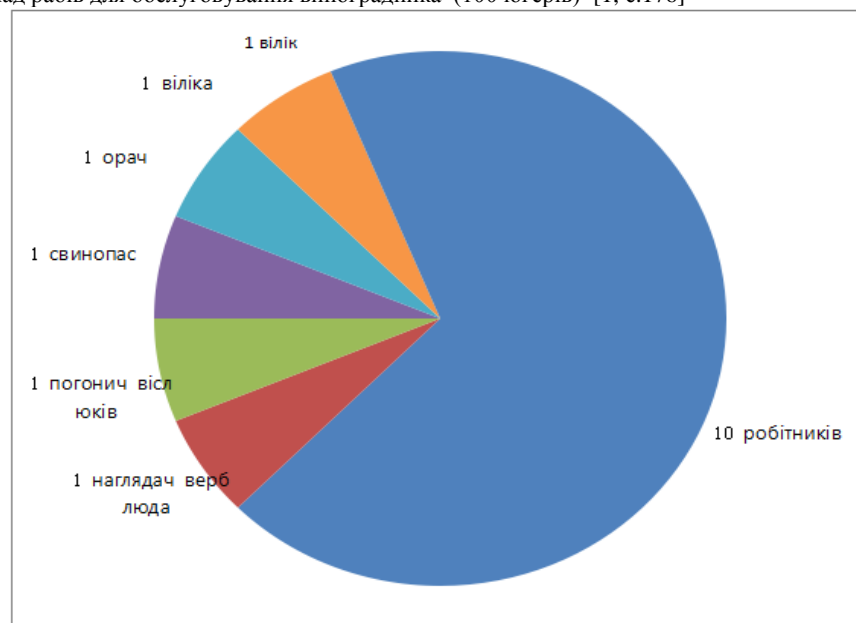
Рабам давали порівняно багато хліба під час фізично важких робіт, але усі інші продукти були неякісними: прокисле вино, погана оливкова олія тощо.

Діаграма 1. Склад рабів для обслуговування маслинового саду (240 югерів) [1, с. 176]



13 чоловік: вілік (наглядач за рабами, звичайно сам з рабів); віліка (ключниця, часто дружина віліка); 5 робітників; 3 орачі; 1 погонич віслюків; 1 свинопас; 1 вівчар.

Діаграма 2. Склад рабів для обслуговування виноградника (100 югерів) [1, с.176]



16 чоловік: вілік (наглядач за рабами, звичайно сам з рабів); віліка (ключниця, часто дружина віліка); 10 робітників; 1 орач; 1 погонич віслюків; 1 людина для нагляду за верблюдом; 1 свинопас.

Опрацювання таблиць та діаграм сприятиме засвоєнню студентами та учнями теми «Класичне рабство в Італії».

#### Список використаних джерел

1. Балух В. О. Історія Стародавнього Риму: Курс лекцій. / В. О. Балух, В. П. Коцур. – Чернівці: Книги XXI, 2005. – 680 с.
2. Принципы организации и управления хозяйством поместья (Марк Порций Катон, О земледелии, Предисловие, 1-2, 5) // Хрестоматия по истории Древнего Рима / Под ред. С.Л. Утченко. – М.: Изд-во социально-экономической л-ры, 1962. – С.188–191.
3. M. Porcivs Cato Censor. De Agri Cultura [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thelatinlibrary.com>.

#### СТВОРЕННЯ АНГЛІКАНСЬКОЇ ЦЕРКВИ

*Черевко Іванна Анатоліївна, здобувач вищої освіти  
Ворон О. П., к.і.н., доц. кафедри всесвітньої історії  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Перетворення на початку XVIст. папства в зняряддя Карла V загрожувало ослабленням зовнішньополітичних позицій Англії, уряд якої став робити спроби підпорядкувати католицьку церкву в країні дипломатичним шляхом, тобто за допомогою компромісу з папством. Цей політичний хід повинен був сприяти державно-політичній інтеграції країни і обмежити поширення реформаційних ідей.

Формальним приводом для розриву відносин з папством стала подія 1529 року - відмова папи Климента VII визнати незаконним шлюб Генріха VIII з Катериною Арагонською й відповідно скасування його, щоб той зміг одружитись з Анною Болейн. В такій ситуації Король прийняв рішення розірвати будь-які стосунки з папством. У 1532 році англійським єпископам було висунуто звинувачення у зраді за раніше «мертвою» статтею — звернення для суду не до короля, а до чужоземного володаря, тобто, папи. Парламент прийняв рішення, котре віднині забороняло звернення до папи у церковних справах. Того самого року Генріх VIII призначив новим архієпископом Кентерберійським Томаса Кранмера, який узяв на себе зобов'язання звільнити короля від непотрібного шлюбу [4, С.35].

У січні 1533 року Генріх VIII самовільно одружився з Анною Болейн, а у травні Томас Кранмер оголосив попередній шлюб короля незаконним і скасованим. У відповідь на це папа римський Климент VII 11 липня 1533 року відлучив короля від церкви. Наступного 1534 року парламент прийняв «Акт про супрематію», за яким Генріха VIII було проголошено Главою Церкви Англії.

Очоловши реформацію в країні у 1534 році, будучи проголошеним главою англіканської церкви, у 1536 та 1539 роках провів масштабну секуляризацію монастирських земель. Оскільки монастирі були головними постачальниками технічних культур — зокрема, конопель, украй важливих для парусного мореплавства, — можна було очікувати, що передача їхніх земель у приватні руки негативно позначиться на стані англійського флоту. Щоб цього не сталось, Генріх VIII завчасно (у 1533 році) видав указ, що вимагав від кожного фермера висівати чверть акра конопель на кожні 6 акрів посівних площ. Таким чином монастирі втратили свою головну економічну перевагу, й відчуження їхніх володінь не завдало шкоди економіці [2, С.45].

Першими жертвами церковної реформи стали особи, що відмовились визнати Акт про верховенство, яких прирівняли до державних зрадників. Страченими у цей період були Джон Фішер (1469—1535 роки; єпископ Рочестерський, в минулому — духівник бабусі Генріха VIII Маргарити Бофор) і Томас Мор (1478-1535 роки; відомий письменник-гуманіст, у 1529-1532 роках — лорд-канцлер Англії).

У проведеної реформації Генріхом VIII зовнішньополітичні чинники зіграли значну, але не вирішальну роль. Монархія Генріха VIII прагнула до проведення секуляризації церковних і монастирських земель, але не була схильною до Реформації і розраховувала провести підпорядкування церкви державі шляхом реформ, санкціонованих папською курією, або, якщо судити за її діями, повторити «Болонський конкордат» в англійському варіанті. Однак після перелому, який стався в західноєвропейській політиці в середині 20-х роках XVIст., тюдорівський уряд в умовах наростання реформаційного руху в країні і загострення фінансової кризи взяв справу Реформації в свої руки, тут і постала перед урядом проблема взаємин католиків і протестантів. На відносини Англії з папою і протестантськими державами сильно вплинув страх перед Реформацією, який яскраво проявився в спробах створення релігійно-політичного союзу Англії і протестантських князівств Німеччини [5, С. 67].

Англійська Церква відокремилася від Римської, але, відокремившись, відрікшись від папи, вона не приєднувалася до Вселенської Церкви, яка не визнавала для себе видимого глави. Давнє відділення Західної Церкви від Вселенської, яка для Західної Європи була тільки у вигляді Церкви Грецької, розкольницької (схизматичної), і тяжке політичне становище Сходу змусило забути на Заході про Вселенську Римську Церкву.

Римська Церква мала видимого главу, тобто папу. Англійська Церква в національному прагненні намагалася звільнитися від папи як іноземного государя, що впливало в Англії на національні почуття народу. При цьому церква не хотіла йти протестантським, еретичним шляхом, зберігаючи стару духовну ієрархію. Звикши вважати верховним авторитетом папу перенесла його значення та статус на короля, який став уособленням англійської національності в боротьбі з домаганнями чужої папської влади [3, С. 71].

З королівської прокламації червня 1534 року кожен єпископ англійський повинен був присягнути в послухові королю як верховному главі Церкви. Цей новий статус короля, як спадок від Західної Церкви, яка вимагала неодмінно видимого главу, мав свої результати: люди, які боялися революційного, протестантського руху в Церкві, зміцнилися в своєму бажанні залишитися вірними папі, тому що не могли ніяк погодитися на протиставлення світської влади верховним авторитетам влади церковної; король, ставши главою Англійської Церкви, повинен був переслідувати людей бунтівників,

що присягали йому як главі держави і ніяк не хотіли присягати йому як главі Церкви; звідси гоніння на католиків, яке спонукало їх до спротиву. З іншого боку, протестантизм вигравав тим, що король відокремившись від Римської Церкви, переслідував папів словами частина бажала звільнитися від духовного авторитету глави Церкви зовсім не для того, щоб підкорятися авторитету світського папи.

Це викликало незадоволення людей, які боялися ересі, і багато з яких воліли краще залишитися вірними папі, ніж йти за світським главою Церкви до протестантизму. Вони не хотіли визнавати за королем права встановлювати віровчення

Таким чином, Генріх, встановлюючи національну Церкву, знайшовся між двома «вогнями», між католиками і протестантами; ті й інші, опираючись волі короля як глави Церкви, були бунтівниками і піддавалися переслідуванню [8, С. 19].

В якому скрутному становищі перебував глава Англійської Церкви, видно з його розпоряджень щодо змісту проповіді: проповідник повинен був висловлюватися проти папи, виправдовувати короля, повинен був утримуватися від богословської полеміки, повинен був проповідувати Святе Писання не змушуючи вірити, що сила закону Божого і людського закону, однакові; проповідник повинен мовчати про чистилище, шанування святих мощів, шлюб духовенства, виправдання через віру, ходіння на прощу, про чудеса. Глава Церкви впродовж року мав визначитись щодо усіх цих положень [7, С. 80].

І в 1536 році було ухвалено наступне:

- 1) Біблія і Символ Віри - незаперечне, істинне;
- 2) обряди три: хрещення, покаяння і причастя;
- 3) причащаючийся вкушає істинне тіло і кров Христові під видом хліба і вина;
- 4) всі церковні церемонії та обряди зберігаються для нагадування про духовні речі, що ними подаються;
- 5) зберігаються святі та молитви за покійних, але відкидається чистилище;
- 6) в кожній церкві повинна бути Біблія латинською та англійською мовою для загального користування.

Причини, що викликали Реформацію в Англії склалися упродовж довгого часу, як і в усіх державах Європи, що пережили реформування церкви. Але в деяких аспектах вони були типові лише для самої Англії. Критичний дух епохи Відродження дозволив по-новому поглянути на усі явища культури, у тому числі і на релігію. Люди з пробудженим розумом і мирським світоглядом ставали критично налаштованими, щодо релігійного життя їх часу, в особі католицької церкви. Передумовами для здійснення Реформації в Англії були: економічні (за рахунок секуляризації церковних земель і папської власності); політичні (король прагнув перетворити церкву на частину державного апарату, підпорядкувавши її монархові); ідеологічні (проникнення гуманізму з його критикою аморальності, невігластва католицького духовенства); національні ( прагнення читати Священне Писання і здійснювати богослужіння на рідній мові), а також, безпосередньо, прямою причиною, яка привела до реформації, було бажання Генріха VIII розірвати шлюб з Катериною Арагонською [1, С. 44].

Найбільшою подією Реформації в Англії став 1534 рік, тоді король видав «Акт про супрематію», який проголосив його главою англійської церкви. Згодом, парламентом були прийняті статuti про звільнення Англії від фінансової залежності від Риму. Усі ці законодавчі акти та статuti завдали значного удару по папській владі в Англії. Таким чином, в епоху реформації, часів Генріха VIII релігійне питання вирішене не було, проте економічні та політичні процеси зазнали позитивних перетворень. В подальшому, Реформація припадає на період правління Едуарда VI В цей період запанували позиції прибічників протестантських реформ в церкві. Уряд Едуарда VI здійснив релігійну реформу, в результаті якої затверджувалося нове віросповідання і богослужіння. З 1548 р. по 1551р. був виданий ряд документів, які завершили церковну реформу. Ці заходи наблизили англійську церкву до лютеранської.

Англійська Реформація була перервана смертю Едуарда VI і приходом до влади Марії Тюдор, старшої дочки Генріха VIII від шлюбу з Катериною Арагонською. Вихована матір'ю в католицькій вірі і іспанських традиціях, Марія приступила до реставрації католицизму, маючи намір відновити папську супрематію, богослужіння і віросповідання. Підсумки реформації в Англії виявилися дуже серйозними для її суспільно-політичного і релігійного устрою. Роздавши конфісковані у монастирів землі, новій знаті і буржуазії, король тим самим створив в їх особі, собі опору. Таким чином, в країні сформувався прошарок людей, зацікавлених в продовженні реформ і закріпленні існуючого положення. Нові дворяни хотіли зберегти за собою отримані землі, і тому усі вони одноставно підтримали зміни, які відбувались з гори. Ще одним результатом Реформації стало створення нової, англійської, церкви, яка існує і понині. Вона була національною церквою і зайняла середнє положення між католицькою і протестантською церквами. [6, С. 49].

Главою англійської церкви став король, а сама церква перетворилася на частину державного апарату, феодала абсолютистської монархії. Король має верховну владу в церкві над усіма станами і особами; але він не має права проповідувати слово боже і здійснювати таїнства. Богослужіння здійснювалося англійською мовою. Відкидалося вчення католицької церкви про індульгенції, про шанування ікон і мощів, було зменшено число свят на честь святих. Однак признавалися таїнства хрещення і причащення, були збережені єпископат, а також літургія і ряд інших обрядів, характерних для католицької церкви. Тобто, помірний характер перетворень сприяв збереженню і навіть поширенню, тоді як радикальніші течії втрачали число своїх прибічників.

#### Список використаних джерел

1. Английская Реформация. Документы и материалы. Под ред. Ю. М. Сапрыкина. -М., МГУ, 1990, 104 с.
2. Дмитриева О. В. Социально-экономическое развитие Англии в XVI в. Спецкурс.-М, 1990, 98 с.
3. Ерохин В. Н. Становление англиканской церкви в XVI - первые десятилетия XVII вв. в освещении современной британской историографии. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 326 с.
4. Ивонин Ю. Е. Императоры, короли, министры. Политические портреты XVI века. Исторические очерки. Днепропетровск, 1994, 240 с.

5. Ивонин Ю. Е. Реформация Генриха VIII и внешняя политика Англии // Исследования по зарубежной истории. - Смоленск, СГПУ, 2000.
6. Матвеев В. А. Страсть власти и власть страсти. Историческое повествование о нравах королевского двора Англии XVI-XX веков. М., 1997, 368 с.
7. Смирнова Н. А. Реформация в Англии и деятельность Томаса Кранмера в первой половине XVI в. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М, 1990.
8. Черняк Е. Б. Тайны Англии. М., 1996.

## Молодий філолог

### ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЗЕМЛЯ» В РОМАНАХ У. САМЧУКА «МАРІЯ» І «НА ТВЕРДІЙ ЗЕМЛІ»

Артемова Юлія Ігорівна, здобувач ступеня PhD

Совтис Н. М., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови  
ім. проф. К. Ф. Шульжук

Рівненський державний гуманітарний університет

Одержання, засвоєння, зберігання і подальша передача знань людиною відбувається шляхом такого ментального процесу як концептуалізація. Цей процес відбувається в типових для певної мови концептах. Національна специфіка способу концептуалізації дійсності в мові має неабияке значення. Основним вербальним репрезентантом концепту, його власною формою, ключовою лексемою є ім'я концепту. Та варто зазначити, що сукупність інформації, що несе в собі концепт вербалізується однією лінгвокультурою лише частково, тому повноцінно його структура може бути виражена сукупністю таких одиниць. Метою аналізу творів У. Самчука «Марія» і «На твердій землі» є віднаходження та порівняння всіх значень, форм реалізації, конкретно-образних й абстрактних характеристик концепту «земля». Лінгвістичну складову текстів автора розглядали Г. Горох, С. Каленюк, В. Стецій. Концептуальний та лінгвокультурологічний аналізи творів письменника проводила у своєму дослідженні Н. Медвідь.

Стрижневим елементом образу кожного народу, а також початковим чинником установаження його стереотипних образів, міфологем, загалом вироблення психокультури окремого народу є земля, на якій він проживає зі всіма її кліматичними та рельєфними особливостями. На цьому ґрунті також формується і лінгвокультурний запас окремої спільноти. Концепт «земля» характерний для творчості письменників, що представляють різні лінгвокультури, проте в художній мовній картині світу У. Самчука він, завдяки широкому змісту контекстуальних варіантів та емоційно-експресивних оцінок, формує лінгвокультурами з відповідними значеннями, які виражають лінгвокультуру через світогляд автора як її представника.

Земля, за етнолінгвістичним словником, – «одна з основних стихій світобудови (поряд з водою, вогнем і повітрям); центральна частина тричасткового Всесвіту (Небо – земля – пекло), населена людьми і тваринами; символ жіночого плодоносного початку, материнства; осмислювалася як прародителька й годувальниця всього живого» [1]. Земля як першоелемент при уявленні про походження людини спостерігається в народних легендах, апокрифічній літературі, Біблії. Характерним для українців, як і для інших слов'янських народів є наділення землі лікувальними, цілющими, магічними властивостями. Визначивши семантику концепту «земля» і з'ясувавши особливості його функціонування в романах «Марія» і «На твердій землі» завдяки контекстуальному аналізу, констатуємо вербалізацію цього концепту різними одиницями з відмінним семантичним наповненням.

У романах «На твердій землі» та «Марія» представлені значення концепту «земля» зафіксовані у Словнику української мови в 11 томах: 1) *тільки одн.* Третя по порядку від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі і навколо Сонця; // Місце життя і діяльності людей; 2) *тільки одн.* Верхній шар земної кори; // *розм.* Земляна поверхня, площа, по якій ходять; 3) *тільки одн.* Речовина темно-бурого кольору, що входить до складу земної кори; 4) *тільки одн.* Суша (на відміну від водяного простору); 5) Ґрунт, який обробляється і використовується для вирощування рослин; 6) Країна, край, держава [5].

Концепт «земля», як і багато інших співвідноситься більш ніж з однією лінгвокультурою, при цьому лише одна з них є домінантою, «оскільки розкриває поняттєве ядро концепту, вказує на його головну ознаку, а інші – периферійні – називають додаткові характеристики концепту» [2].

Згідно з текстовою семантикою роману «Марія» характерною є вербалізація концепту «земля» лінгвокультурою «поле», що реалізується в тексті у складі лексичних словосполучень з означеннями *широке, безкрає, розлоге, неоране: «Поле широке, вироблене»* [3]; як частина постійного епітета *в (на) чисте поле: «А за те ви, милі, спокійні створіння, викинуті тепер за село, на чисте поле»* [3]; також у складі фразеологізму *шукати (ловити і т. ін.) вітра в полі* у значенні *даремно шукати кого-, що-небудь* [5]; *«Коли б яка нечиста сила наполохала, і тоді лови вітра в полі»* [3]. Показовим для цього твору є часте вживання лексеми «поле» у множині зі семантичним наповненням «рівний великий простір»: *«Голосом покотили — і розійдеться по всіх полях»* [3]. Конотуючи традиційну пошану українського народу до землі, а зокрема до поля, як «ділянки землі, що використовуються під посіви» [5], автор надає такому образу характеристик живої особи, тому поле тут «парує», «вимагає зерна», «родить», «не чекає», «тягне».

Зі схожою семантикою концепт «земля» вербалізується в романі «Марія» лінгвокультурами *город і сад: «Ділилися садом, полями, городом»* [3]. Земля у значенні «ґрунту, який обробляється і використовується для вирощування рослин» реалізується в творі лексемами *рілля, скиба, цілина, чорнозем: «М'яка рілля просить зерна»* [3]; *«А село міцно вп'ялося в яр, здається, не село, а клиць, вгризлося, всмокталося в той свій славетний чорнозем...»* [3]. Саме ж слово «ґрунт» автор вживає здебільшого в образному значенні: *«Гнат і Марія чують під собою твердий ґрунт»* [3]; така тенденція простежується в обох романах, притім кількісно більше ця лексема представлена у творі «На твердій землі»: *«...але я не хотів відриватися від твердого ґрунту, поки не здобуду це твердішого»* [4].

Концепт «земля» у значенні «третя по порядку від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі і навколо Сонця; // Місце життя і діяльності людей» реалізується лексемою «планета», що статистично більше представлена в романі «На твердій землі». При чому У. Самчук саме в цьому творі (на противагу роману «Марія») використовує варіант «планета» (за Харківським правописом): *«Після цього, я мав би жити на планеті, як спадкоємний паразит, зовсім задурно, у просторі двох кімнат з трьома вікнами і різними вигодами...»* [4]. Важливим репрезентантом концепту «земля» є також лінгвокультурема «світ» у значенні «земна куля, земля з

усім, що на ній є» [5]. У текстах обох романів вона перебуває у складі словосполучень з означеннями *весь, цілий, широкий, великий*: «*Боже, який дивний і великий світ!*» [3]; «*...після довгого одісейного блукання по широкому, розбурному світі, я ступив нарешті на тверду землю великого, спокійного континенту...*» [4], а також у складі фразеологізмів *в світ Божий, на край світу, поки світ стоїть, звести зі світу*: «*З-під його довгих посивілих брів дивляться на світ Божий двоє ще гострих сіруватих очей*» [3]; *Та я тобі хурою на край світу завезу*» [3].

Концепт «земля» є стрижневим, базовим елементом концептосфери У. Самчука як і загалом українського народу. Саме через вербалізацію названого концепту в художньому творі як згустку лінгвокультурної інформації конкретної культурної спільноти, що представляє письменник відображається як колективне сприйняття образу землі так і власно авторське. Аналіз семантичного наповнення концепту «земля» в романах У. Самчука «Марія» і «На твердій землі» дає змогу простежити специфіку формування даного архетипу в мовній картині світу письменника. Окрім вищезазначених форм реалізації значень концепту «земля», він вербалізується в романах й такими лексемами: *батквіщина, край, сторона, куток, господарство, прерії, твердінь та ін.*

Отже, концепт «земля» в романах У. Самчука характеризується різними формами реалізації та багатим семантичним наповненням, що повною мірою розкривається саме в контексті творів. Простежується еволюція сприйняття письменником образу землі від конкретно-поняттєвого, значення ґрунту як основного засобу існування в «Марії» до образно-філософського значення місця життя і діяльності людей в романі «На твердій землі». Наявні у творах фразеологізми з семантикою «земля» виступають у ролі образного засобу відображення життєвих ситуацій, явищ, подій, а також слугують засобом відтворення колориту доби, національного середовища. Типовим для автора прийомом є персоналіфікація образу землі для яскравої емоційно-оцінної експресії. Надання землі людських характеристик зумовлене глибокою повагою українського народу до неї.

#### Список використаних джерел

1. Белова О. В., Виноградова Л. Н., Топорков А. Л. Земля. Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. — М.: Международные отношения, 1999. — Т. 2: Д (Давать) — К (Крошки). — С. 315—321.
2. Медвідь Н. С. Лінгвокультуреми в українській соціально-психологічній прозі першої половини ХХ ст. : автореф. дис ... канд. філол. наук : 10.02.01; В.о. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.— К. : [Б.в.], 2009.— 23 с.
3. Самчук У. МАРІЯ: хроніка одного життя / Передм. Р. Семківа, Є. Онацького. 2009, 224 с.
4. Самчук У. На твердій землі. — Торонто: Укр. Кредитова Спілка Торонто, 1967. — 390 с.
5. Словник української мови. В 11 т. — Київ : Наукова думка, 1970–1980.

#### EFFECTIVENESS OF USAGE PROCESS APPROACH TO TEACHING WRITING IN SECONDARY SCHOOL

O. Y. Yerzhykevych, a fourth year student of the Foreign Philology Faculty  
**M. S. Bohachyk, an Associate Professor of the Foreign Philology Faculty**  
**Rivne State University of the Humanities**

The teaching of writing has undergone major changes during the last two decades. Little instruction in writing is offered at school levels and that writing is seen as an ancillary skill supporting the learning of grammar and, rarely as a means of expressing comprehension.

Numerous approaches to the teaching of writing have circulated over time. However, in recent years, emphasis and debate has been on the usage of product approach and process approach. These approaches have a significant impact on students' acquisition and assimilation of writing skills.

The observation showed that the students had poor writing skills in secondary school, because they:  
 – became dependent writers when each time they were provided with the text model;  
 – got deprived of the autonomy of expressions;  
 – did not develop their critical thinking skills of creative writing abilities, they just replicated the model.

These revealed that the traditional method of teaching writing (product approach) is ineffective and process approach should be implemented in the learning process.

As the result, process approach is employed to observe its effects on the development students' writing skill, analyze and compare the student's progress in two groups.

**The main aim of the article** is to explore and analyze the effectiveness of process approach to teaching writing in secondary school. Moreover, this article reflects on how this approach is conceptualized in the classrooms.

Product approach makes the teachers to overtly depend on the textbooks and does not allow students to write independently. In this approach, the students are asked to write after analyzing the main components of a sample text in some classes. They are actually required to copy the sample text's organizational characteristics.

Therefore, this study sought to see how process approach, which gives independent frame of mind to students to write, based on experience, and imagination could develop their writing skills. Process approach treats writing not as a completed product but as a process. Writing studies are carried out as a part of the process before the written text is completed. This approach focuses on the student in writing lessons, they should prepare their piece of writing after a careful analysis of the sample text and the teacher only acts as a guide.

The participants of the research are English language teacher and the students of the 6<sup>th</sup> grade. The total number of participants is 24. The students have similar educational backgrounds. The participants' ages range from 11-12. The students of the 6<sup>th</sup> grade are divided into two subgroups of 12<sup>th</sup> pupils. All groups are exposed to two different approaches. The first subgroup is exposed to the product approach (control group) and the second subgroup to the process approach (experimental group). Since the experimental and control groups have equal levels of success in written expression at the beginning of the research.



**The object of the article** is process of teaching writing.

**The subject of the article** is usage process approach to teaching writing.

**The objectives of the study** are:

- to investigate the effectiveness of usage process approach to teaching writing;
- to explore the influence of process approach on the development of students' writing skills in secondary school;
- to analyze the students' progress using the process approach.

**The hypotheses of the article** are:

- usage the activities of process approach to teaching writing have a positive effect on the development of students' writing skills;
- process approach makes independent writers and develops their critical thinking.

Product and process approaches have dominated much of the teaching of writing over the last twenty years. Anita Pincas [2] realizes learning as assisted imitation, and adopts many techniques, where learners respond to a stimulus provided by the teacher. However, her comment that, at the stage of free writing, students should feel as if they are creating something of their own suggests a view of learners as being ready to show rather more initiative. In short, product approaches see writing as mainly concerned with knowledge about the structure of language, and writing development as mostly the result of the imitation of input, in the form of texts provided by the teacher.

Ann Raimes [3] and Vivian Zamel [6] were among the strongest voices calling for process writing. Vivian Zamel [6] claims that process approaches, emphasized the individual writer as a creator of original ideas. Process writing pedagogies focused particular attention on the procedures for solving problems, discovering ideas, expressing them in writing, and revising emergent texts – typically, in isolation from any cultural, educational, or sociopolitical contexts in which writing might take place. He also points out that writing is a process of discovering and making meaning and that the writing process is recursive, nonlinear, and convoluted.

Data of the research was obtained through evaluation of academic writings generated by students during the experimental procedures.

All studies involving the dimensions of academic writing were conducted using process writing approach in the experimental group, while the traditional approach was employed for the control group. All experimental procedures in this study were implemented.

Moreover, this study uses a **mixed methods research**. There were four sources of evidence, namely questionnaires, observations (field notes), academic writings and tests (pre-test and post-test). In analyzing the data obtained, qualitative (observation) and quantitative (academic writings, tests) data analysis was used.

Procedures. Experimental procedures lasted 6 weeks.

Stage 1. The writing pre-test was given to the experimental and control groups at the beginning of the research. This testing lasted approximately 25 minutes. Both groups were asked to write an opinion essay on the given topic. Special attention was paid to topics involving a general heading and details constraining the possible scope of the essays. As the result, the control group and experimental group wrote essays with similar characteristics. The students had some grammatical, lexical and spellings mistakes.

Stage 2. In the control group, lessons in written expression were conducted in the traditional way. They wrote the texts following the four stages of product approach, such as familiarization, controlled writing, guided writing and free writing. The students followed the traditional model of writing without any adjustments. These were the usual types of textbook exercises that the students used to perform. At the lessons of product approach, the pupils did some activities, such as copying correct sentences, matching beginning and ending sentences, sequencing jumbled words, gap-fill sentences, changing sentences, completing sentences, parallel sentences, writing based on a text, free writing.

Before starting the experimental process, the necessary planning was done to be carried out with the experimental group. One of these tasks was providing information about process writing approach to participants in this group. The students of the experimental group used four stages of process approach during their writing, such as prewriting and brainstorming, drafting, revising and editing, publishing. They were guided in the areas in which they needed help. At the lesson brainstorming, planning, generating ideas, questioning, discussion and debate, fast writing, group compositions, changing viewpoints, feedback, ordering, self-editing, publishing on the Internet and printing in magazine were performed by the students.

The students fulfilled the tasks with interest and curiosity, took an active part in discussing and resolving problematic issues. The learners liked presenting their work in front of the class, because they could show creativity and individuality. The students learned to analyze and edit their works. In addition to this, they carefully thought about different ideas of writing, discussed them with the class and learned to give feedbacks.

During the experimental period, the students of the control (product approach) and experimental (process approach) groups wrote the different types of texts every week. The results of the experimental process of both groups were compared and evaluated. Different types of writing helped to better analyze the impact of the process approach on the development of students achievement, their ability to use different grammatical constructions, formal and informal vocabulary, the observance of the correct structure, etc.

Stage 3. The students wrote a post-test to observe their progress and acquired skills at the last writing lesson. The students' essays work for pre-test and post-test were scored and the result subjected to statistical analysis.

Stage 4. At the end of the experimental process the questionnaire was conducted in the experimental group. The 12<sup>th</sup> students chose one answer to describe their attitude toward the usage of process approach to teaching writing in classrooms.

Results. The outcomes of the analysis showed that there is subtle difference between the pre-test scores of the control and the experimental groups. The students had the approximately the same level of knowledge.

The data from the students' academic writing were analyzed statistically and qualitatively to examine the improvement of the students' writing skill. The results of the study showed that the level of students' writing skills grew in

the experimental group in comparison with the control group. In the experimental group the students were more confident, knew how to organize the ideas of the writing, worked independently and used different ways to present their works.

The post-test scores of the experimental group were changed and the students' level of writing skills had improved. The students started formulated the views of their works clearly by sticking to the structure of writing. They used the appropriate vocabulary, some phrases and linking words.

As evident from the outcome of the research, process approach had important effect on the development of students' writing skills in secondary school, because let the students generate their ideas in a comprehensive manner. It helps the students to organize the thought in a systematic way which enables the student to write fluently in a different language.

The results of the questionnaire showed that most of the students thought that writing was fun, found brainstorming, mind map useful in helping them to write and they liked to show their works to their classmates.

Conclusions. The usage of process approach to teaching writing will help the teacher to motivate the students, make the learning process effective, and develop student autonomy, their critical thinking. This approach helps the students generate their ideas in a systematic way to write fluently.

Practically, the English writing teachers may implement process approach in their writing classroom since this approach is beneficial to improve the students' writing skill.

In the further researches, there will be explored the effectiveness of using process approach to develop students' writing skills in high school.

#### REFERENCES

1. Hedge T. Writing / Tricia Hedge. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 163 p.
2. Pincas A. Teaching English Writing / A. Pincas – London: Macmillan, 2014. – 178 p.
3. Raimes A. Techniques in Teaching Writing / A. Raimes. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 185 p.
4. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. – Oxford: MacMillan, 2011. – 418 p.
5. Stanley G. Product and Process Writing: a Comparison / G. Stanley. – 2018. – Available from: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing>.
6. Zamel V. Writing: the Process of Discovering Meaning / V. Zamel // *TESOL Quarterly*. – 2003. – №16. – P. 195-209.

#### ТЕХНІЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ЯК ПРЕЗЕНТАЦІЯ ПСИХОЛОГІЗМУ У РОМАНІ О. ТУРЯНСЬКОГО «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ»

*Матяцук Марія Миколаївна, здобувач вищої освіти  
Шульжук Н. В – кандидат філологічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

О. Турянський – автор психологічного роману «Поza межами болю», де зображена Перша світова війна як злочин імпералізму проти людяності. Свої переживання, емоції, думки автор демонструє передусім за допомогою вербальних засобів, проте вони реалізуються за потужної підтримки графічного оформлення тексту.

Поширеним явищем у романі є закономірне чергування однотипних або різнотипних мовних одиниць (тип симетрії, що повторюється у будові та порядку розміщення слів і словосполучень), які створюють певну ритмомелодичну лінію, обрану письменником для підсилення семантично-емоційного аспекту твору:

*«Чому вона стоїть там?..*

*Чому не плаче?..*

*Чому не прийде до нас?..*

*І її дитина не плаче...*

*Чому її дитина не плаче?..» [2, с. 108].*

Повтори, за підтримки пунктуаційного знака ..., ілюструють напружені моменти у житті героїв (стан збудження, підвищення емоційного реагування на певні події, посилення їх тривалості). Крім того, речення з повторами, обрамлені поетичною прозою, починаються з абзацу й мають вигляд віршових рядків. Виділення окремих речень в абзац акцентує увагу на комунікативно вагомих відрізках мовлення, які демонструють різку зміну подій, емоцій, їх поступове накопичення:

*«Моя душа відривається від життя, як осінній пожовклий листок від дерева, й лине далеко-далеко до моїх товаришів.*

*І з тихим шелестом-зітханням стелиться по землі й шукає їхньої могили.*

*Бо їм ніхто навіть могили не висипав.*

*Тяжкі спільні терпіння з'єднали нерозривно наші душі, зробили нас братами» [2, с. 42].*

Прозовий виклад роману «Поza межами болю» розривається вставками ліричних пісень, синтаксичний паралелізм будови яких та лексичні повтори посилюють трагізм зображуваних подій.

У тексті спостерігаємо надмірне вживання штрихпунктирних ліній, трьох крапок, які розривають суцільний текст на певні частини. Три крапки передають емоційне напруження, вагання оповідача. За допомогою такого виділення відбувається й інтимізація емоційного викладу. Вживання кількох штрихпунктирних ліній розмежовує різні епізоди у тексті і посилює емоційну напругу, яку повною мірою не відтворюють вербальні засоби.

За допомогою пропусків, представлених у тексті роману «Поza межами болю» у вигляді трьох крапок, розкриваються внутрішні емоції і переживання, спричинені екстремальними ситуаціями. Здається, що основний сюжет виходить за межі «реального», а внутрішню напругу героїв, які потрапили за ці межі, передає їх мовлення, схоже на потік свідомості: *«Це сон... це божевільна мрія хорої уяви, що я колись був людиною... що я жив родинним щастям і радів промінням сонця... Мені здається, що я віками животів у беззорній ночі... в темній ямі... між холодними плазунами... і віками там конатиму...» [2, с. 89].*

Графічні засоби психологізму виявляються в аналізованому тексті як супровідні до таких явищ експресивного синтаксису, як парцеляція й обірвані речення. Їх взаємодія уможливило демонстрацію емоційної насаженості й посилення напруженого викладу:

*«Це біле ложе манить мене до себе, так манить...»*

.....

*Але ні.*

***Як зветься та сила?***

***Залізним ланцюгом скувала мене ззаду й не пускає...***

*О ні, життя не має ціни для мене.*

.....» [2, с. 57].

Парцельовані конструкції в аналізованому тексті виконують змістопідсилювальну й ритмомелодійну функції. Виокремлення парцелятив в абзац посилює змістову вагомість цілої реченнєвої одиниці.

Обірвані речення у романі демонструють сповільнену динаміку живого мовлення, вони передають внутрішній стан мовця (його схвильованість, збентеження, тривогу, нерішучість) у зв'язку з фізичним і емоційним виснаженням на фоні несприятливих умов для існування: *«Нараз наче не з цього світу озивається слабкий, сонно-мрійний голос Штранцінгера: – Далеко... там... сонце...»* [2, с. 24].

Отже, технічна оздоба тексту та його пунктуаційне оформлення уможливають посилення психологічного викладу. Завдяки графічному оформленню тексту (велика кількість тире, крапок, абзаців) автор зображує людину не тільки на межі своїх можливостей, а й поза ними. Спільність між межею й болем, означену в заголовку, автор розкриває за допомогою поєднання вербальних і невербальних засобів, які, водночас, підкреслюють гуманістичну ідею роману – любов до життя і його вищих цінностей перемаже смерть. Метою автора було показати всі аспекти життя людини без ідеалізації, бо всі вони є виявом людської духовності, адже, сила духовного виразу стала характерною властивістю естетики експресіонізму.

#### Список використаних джерел

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М.: Просвещение, 1966. 305 с.
2. Турянський О. Поза межами болю: повість-поема. Син землі: роман. Оповідання. Київ: Дніпро, 1989. 335 с.

#### THE EFFECTIVENESS OF VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN PRIMARY SCHOOL

*Мудрик Ірина Геннадіївна, здобувач вищої освіти*

*Богачик М. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

English is different from our mother tongue that we are accustomed to apply in spoken language every day. This fact makes learning English probably hard, especially for primary school students. Vocabulary is the first thing that must be learnt for students in the lower level in language learning. The main thing in this process is an acquiring lexis of a certain language, and the practical usage of words. If we learn a language, we need to acquire four skills: listening, reading, speaking and writing. Meanwhile, vocabulary knowledge is basic of them. Observing English lessons, we noticed that the students, who lack vocabulary, can not tell anything that exists in their mind and at the same time it also affects their other skills. As a result learners tend to be bored and make noise in the process of learning. Therefore, it requires some strategies for students in language learning in order to master it, especially in learning vocabulary.

Vocabulary is crucial and at the same time challenging to the most learners especially in primary school. Learning strategies can indeed facilitate the acquisition of vocabulary and influence second language acquisition as well.

The problem of vocabulary learning strategies (VLS) is generating considerable interest among other issues of learning process in primary school.

The task of the teacher is to select appropriate kinds of vocabulary learning strategies and apply them correctly while presenting and practicing new lexis. It is important to take into account age characteristics and other learners' peculiarities as they can influence on effectiveness of the strategies.

Our research 'The Effectiveness of Vocabulary Learning Strategies in Primary School' was investigated on the basis of the 3<sup>rd</sup> forms. The age of learners is 8-9 years. The control group consisted of 12 students. 5 learners from this group have kinaesthetic learning style, 4 – visual, 3 – auditory and no one is tactile. There are 9 active learners and 3 passive in this class. The experimental group consisted of 14 students. Learners from experimental group have different learning styles: 7 of them are kinaesthetic, 4 – visual, 3 – auditory and no one is tactile. It was noticeable from the first lesson in this class that most of the students prefer movements, dances and lively games. More than half of the class – 9 students is active learners, but 5 of them are passive ones.

During lesson observation we noticed that primary school students had problems with remembering new lexis. Most of them usually acquired fewer words than the standard number required by the curriculum. Learners often forgot the words that they had learned easily. The teacher was using the teaching techniques that good enough to enable students to retain vocabulary. But she sometimes didn't pay enough attention to students' learning styles and their age. For example, there were strategies that were counted only on visual and audio learners but no for kinaesthetic ones while the kinaesthetic learning style prevails in the class.

**The aim of the article** is to check the implementation of which VLS is the most beneficial and which of them are entirely inefficient for elementary school students.

**The research object** is the process of teaching English.

**The research subject** is the process of learning vocabulary in primary school.

Based on the aim, the **objectives** are following:

- to study the effectiveness of vocabulary learning strategies in primary school;
- to analyze the students' progress using vocabulary learning strategies;
- to select vocabulary learning strategies which correspond needs and abilities of young learners.

**The hypothesis** of our research: primary school students will remember new lexis better and more quickly if teacher uses vocabulary strategies that correspond students' styles and age. It was expected that the research would help to provide effective vocabulary teaching for primary school students.

Vocabulary learning strategies are particular strategies that are employed by the students only to acquire vocabulary. There are many classifications that are created by the researchers on VLS.

The main classification of VLS is proposed by N. Schmitt [5, p. 54]. There are thirty-one strategies in this classification. All of the strategies are divided into two main groups that are used to find the meaning of a new word and to empower knowledge of the new word when detecting it again.

**Procedure** The experimental procedure lasted for 6 weeks from. We started our research from the determination of the main problem. Next our step was data collection. The data was gathered using observation and questionnaires in control and experimental groups. The results of the observation and questionnaires were pretty the same in both groups. Then such VLS as analyzing available pictures or gestures, guessing meaning from textual context, synonym, paraphrase, L1 translation of new word, connecting the word to its synonyms and antonyms, using semantic maps, saying new word aloud when studying, using physical action, verbal repetition, written repetition, word lists, using English-language media (songs, movies, etc.), testing oneself with other tests and continuing to study word over time were implemented in practice in the experimental group. The learning and teaching process in the control group was unchanged. Some of the strategies were used every lesson in the experimental group when new lexis were presented, but some of them were changed every week, as we could not see any results. Then the questionnaire was used in two groups for the second time to get more information about students' changes in learning process and their feelings about it. At the last stage of the research all results were summarized and evaluated.

There was collected data connected with a profile of an experimental class, educational attainments of students on English lessons, learners' experience of working with different VLS, the procedure of their work with new lexis inside and outside the class.

**The methods** of data collection were used in this research were observation and questionnaire. Observation which was used in this research is passive participation observation. The observation was conducted by note taking in the classroom. During the observation, questionnaire was conducting by translating the questions into mother tongue.

The participants of the research were we, as researchers, students from control and experimental groups and English teachers.

The learners from the experimental group were mostly active during the research. They showed their interest and did everything they were asked. Anyone of the participants did not refuse to answer the questions from the questionnaire and take part in the experiment.

Methods and tools that had been chosen for the research were effective and corresponded to the aim, the procedure of the research and young students' peculiarities. In order to study the educational attainments of the students on English lessons and the procedure of their work with new lexis inside the class, the observation was conducted by note taking. The questionnaire was used to study the learners' experience of working with different VLS and the procedure of their work with new lexis outside the class.

All ethical issues were followed during the research. School staff approved the experiment. Parents were informed about all issues of the experiment: the procedure and possible outcomes. Every student was treated anonymously. The methodology preserved the confidentiality of individual student's responses.

The data obtained from the observation and questionnaire were grouped and analyzed.

**Findings** There were revealed that before the research the average mark of educational attainments of students at English lessons in controlled group was 8.1 and in experimental group was 7.9. At the end of the research the average mark in controlled group remained almost the same – 8.2, but it considerably differed in the experimental group – 8.8.

The answers of students from the control group in the questionnaire were the same before and after the research. The students' answers in the experimental group were different before and after the research. They have started to spend less time for learning new words at home. Students changed the way of learning lexis at home: they have started to combine different ways. Learners remember more words from previous lessons, then before the experiment. There was also expanded the list of activities that students prefer while practising new vocabulary.

**The results** of the research show that analyzing available pictures or gestures, using synonyms and paraphrases, connecting the word to its synonyms and antonyms, saying new word aloud when studying, using physical actions (in the form of games), verbal repetition, using English-language media (songs and videos) and continuing to study word over time were implemented in practice are the most effective in primary school. But they really give a result when teacher combines them and uses regularly. Such strategies as guessing meaning from textual context, using semantic maps are not very effective at early stages of learning foreign language, as young learners don't have large vocabulary. L1 translation of a new word is also not very beneficial, because students remember words very short period of time after learning, they don't have any bright images and connections in their minds.

**Conclusions** During the research of the effectiveness of VLS, we:

- analyzed the students' progress using vocabulary learning strategies;
- selected vocabulary learning strategies which correspond needs and abilities of young learners;
- studied the effectiveness of vocabulary learning strategies in primary school.

There was revealed that the usage of VLS which correspond students' learning styles and age influences the whole process of learning English, as the results of experimental group were considerably higher after the research.

The results of the research show that primary school learners remember new lexis better and more quickly if teacher uses vocabulary strategies which correspond their styles and age.

Our plans for further research are to investigate the effectiveness of VLS for secondary and high school students.

#### References

1. Corrales L. Teaching Vocabulary Learning Strategies: a Vocabulary Improvement Program (VIP) for EFL Beginner Students from Centro Cultural Peruano Norteamericano Arequipa / L. Corrales. – Piura, 2011. – 110 p.
2. Hamsia W., Hakimah A. H. Vocabulary Learning Strategies Used by Students in Primary School / W. Hamsia, A. H. Hakimah. – 2017. – [Cited 2017, January]. – Available from: <http://jurnal.unissula.ac.id/index.php/ELIC/article/view/1316/1023>
3. Muensorn A., Tepsuriwong S. Vocabulary Learning Strategies by Thai Primary School Students / A. Muensorn, S. Tepsuriwong – 2009 – [Cited 2009, December]. – Available from: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/reflections/article/view/114244/88634>
4. Pan Q., Xu R. Electronic Sources: Vocabulary Teaching in English Language Teaching / Q. Pan, R. Xu. – 2011. – [Cited 2011, November]. – Available from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/11/17.pdf>
5. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 224 p.
6. Schmitt N., McCarthy M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy / N. Schmitt, M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 385 p.

### THE EFFECTIVENESS OF SCANNING AND SKIMMING IN SECONDARY SCHOOL

*Недбайло Іванна Володимирівна здобувач вищої освіти*

*Богачик М. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови*

Reading is one of the four necessary language skills for those learning English as a second language. Reading holds the important role because reading is one activity which cannot be released in our life to search information or knowledge from textbooks, articles, or magazines written in English. Thus, the students should have good reading skills to help them in academic studies.

Comprehending the text is one of the problems that the students face in reading. They cannot focus on what they read during the reading activity and still have difficulty to get the ideas of the text. Answering reading comprehension test will be time consuming if they use inappropriate strategies. Another problem is that not every detail of information in the passage is needed to answer the reading questions but students usually read the reading passage word by word. Reading a text word by word also makes them quickly forget what they have read.

During the active practice at school, it was noticed that the students have low skills in comprehending English texts and have low participation in the studying process because they are difficult to understand and catch the information in the reading text, when the students do post-reading activities; they have difficulties to answer the questions because they do not know the content of the text. Referring to the problems found, the **aim of the article** is to investigate how the effective use of skimming and scanning in the classroom increases students' reading comprehension.

The role of the teacher has been seen a central issue in the learning process. One of the most crucial functions of the teacher is to help students follow the strategies as they are the best guide for their reading. Moreover, according to E. Uso-Juan [2], teachers should show students how to apply these reading strategies to deal with a variety of situations, types of input and reading purposes. They help students develop a set of reading strategies and match appropriate strategies to each reading situation. However, comprehensive learning might not take place if students do not follow the reading strategies they have been taught. J. Harmer [1] states that even though students are taught about the reading strategies, it is not guaranteed that they follow them reasonably.

**The research question** is how appropriate use of such reading strategies as scanning and skimming can improve students' reading comprehension skills in secondary school.

**The object of the article** is process of teaching reading.

**The subject of the article** is the usage of scanning and skimming in teaching reading skills.

**The hypothesis** is that the effective use of skimming and scanning strategies in the classroom stimulates students' reading comprehension.

**The objectives of the article are:**

- to define the role of scanning and skimming in teaching reading skills;
- to illustrate the impact of the effective use of scanning and skimming as reading strategies in the comprehension of reading for English students;
- to determine the importance of applying scanning and skimming during studying.

In order to reach the objectives of the study such **methods** were used as:

1. Analysis and synthesis of the gathered materials.
2. Interviews and questionnaires.

**Procedure** The experiment lasted for 6 weeks. This study was conducted with 10 students. They are 12-13 years old. Thus, the methods that were utilized in this study were questionnaires, interviews with teachers and students. A questionnaire was designed to investigate the students' reading strategies. It consisted of 5 questions. It was sent out to the students who were asked to fill it in and return it back as soon as possible. After the data was collected from the questionnaire, an interview, the schedule was designed to further validate the results and make them more reliable.

The data collected was analyzed in different ways applying different methods for this research study. The frequency and percentage rates were used to interpret the data gained from the questionnaire. As for the interview data, the thematic approach was followed to analyze the data and also direct quotations from the interviews were used to corroborate the findings of the study.

As for the questionnaire, it has become clear that all students aren't familiar with the reading strategies. They try to understand each word in the text without paying attention to the tasks. Students have some problems with fulfilling tasks after reading because they read the text at least 2 times before doing the next exercises. It is worth mentioning that a small number of students underline key points and ideas in the text. Such factor results in their answers.

After the questionnaire, the interviews were conducted with teachers. One of the interview questions was "what do you think is the best way to teach students to become aware of the most effective reading strategies like skimming and scanning?" When interviewed, one of the teachers responded that the best way to make students aware of the reading strategies is to teach the strategies practically like skimming and scanning. The rest of the interviewed teachers collectively stated that various reading strategies should be taught separately and teachers should not only focus on some specific reading strategies but should make students aware of all the strategies related to reading.

To improve learners' reading skills some measures were implemented. To begin with, all students were informed that the tasks defines how to work with texts, what information students should pay more attention to, how to understand long passages, how to save their time.

Students were asked to read the first sentence of a short paragraph only, in the long paragraphs, to read the first and the last sentences. This advice is especially useful when the task is to match headings to the paragraphs, applying which students can understand the main ideas faster.

Learners were told to look only for words and phrases when they look for specific information (e.g. names, places). The students were instructed that they should not read word for word, stop when they do not know words. If it is easier for them to underline necessary information, they can highlight it.

Having practised above mentioned actions we could observe that the quality of understanding the text has improved. The students took notes, pointed up key ideas, divided the text into paragraphs. To check whether the effective usage of reading strategies like skimming and scanning really work, we questioned students for the second time.

The overall response to this question was quite positive. Students have clear understanding what strategy is better to use according to the given task.

**Conclusions** As predicted, our experiment proves that the effective use of skimming and scanning increases students' reading comprehension that is why they are important for learners.

Based on the application of skimming and scanning strategies during the experiment, these strategies can be used to minimize the students' boredom while reading. The two strategies skimming and scanning give a better way to the students to read more effectively to be able to get specific information from the text. This is because the students do not need to understand carefully the meaning of each word in the text. By applying these strategies, the teaching and learning process will be more effective and easier to carry out. Therefore, it can attract students' interest in reading.

#### References

1. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2007. – 288 p.
2. Uso-Juan E. Reading Printed Versus Online Texts / E. Uso-Juan. A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behavior: International Journal of English Studies. University of Murcia, 2009. – P. 59-79.

#### СПЕЦИФІКА СИНТАКСИЧНОЇ БУДОВИ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ АКАДЕМІКА ШУЛЬЖУКА

Ткачук Майя Миколаївна  
студентка IV курсу

Актуальність нашого повідомлення полягає у тому, що науково-навчальний дискурс академіка К. Шульжука ще не був предметом спеціального лінгвістичного опису.

Мета нашої роботи – дослідити специфіку синтаксичної організації науково-навчального дискурсу К. Шульжука на матеріалі монографії «Складні багатокомпонентні речення в українській мові».

Комунікативна компетенція сучасного мовця залишається беззаперечною умовою високої кваліфікації у професійній сфері. Науковий обов'язок кожного вченого – це не тільки поглиблення знань в обраному напрямі, а й наполегливе підвищення якості власної мовної культури. Учасник комунікації застосовує певні мовні одиниці, відбирає й поєднує їх відповідно до сфери та мети спілкування, а також щодо функцій, які виконують дібрані мовні засоби у конкретних текстах. Це алгоритм реалізації функційних стилів будь-якої мови і української, зокрема.

Науковим стилем дослідники називають відгалуження книжного стилю літературної мови, якому властива підготовленість висловлювання, обізнаність із тематикою та проблематикою (грунтовні знання), монологічність (якій притаманна адресатність), нормативність. Межі використання цього функційно-стильового різновиду (сфера його застосування) охоплюють «наукову галузь, освіту, науково-технічний прогрес суспільства» [7, с. 318]. Науковий стиль не є однорідним, його прийнято диференціювати на такі підстили: власне науковий, науково-навчальний, науково-популярний [7]. З-поміж головних рис текстів науково-навчального підстилю наукового стилю І. Кочан виокремлює доступність викладу інформації, спрощеність системи доведень, системність викладу матеріалу, спрямована на активізацію мислення учасника комунікації, послідовність уведенням термінологічної лексики [7]. До жанрових різновидів цього підстилю належать підручники та навчальні посібники.

Зауважимо, крім поняття «текст», мовознавці сьогодні активно послуговуються поняттям «дискурс», яке Н. Арутюнова витлумачує як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, який взято в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який бере участь у взаємодії людей та у механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мовлення, занурене в життя» [1, с. 136–137]. Л. Безугла витлумачує

це поняття як «мисленнєво-комунікативну мовленнєву діяльність, зафіксовану текстом» [2, с. 72]. Лінгвіст В. Карасик співвідносить дискурс із текстом, зануреним «у ситуацію спілкування або навпаки – як спілкування за допомогою тексту» [7, с. 350]. Дослідник пропонує виділяти такі типи дискурсу, як політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, сценічний, масово-інформаційний та науковий, зауважуючи, що «цей список можна змінити або розширити, оскільки суспільні інститути суттєво відрізняються один від одного та не можуть розглядатися як однорідні явища» [7, с. 355].

Т. Маслова стверджує, що «науковий дискурс як різновид інституційного зумовлений соціальними функціями співрозмовників і є регламентованим за змістом і формою» [6, с.40].

Визначаючи кожен текст як особливу семіотичну сферу, яка пристосовується до умов існування, А. Габідулліна із науковим дискурсом співвідносить таке поняття, як навчально-педагогічний та дидактичний дискурс [4]. Дослідниця розрізняє два типи текстів: дидактичний та навчально-науковий. Останній характеризується такими рисами, як «книжність, емоційна і суб'єктивно-оцінна нейтральність, узагальненість викладу, композиційна чіткість, однозначність, експліцитність, економічність викладу, наслідування стандарту наукового викладу» [4, с. 71].

Серед опрацьованих нам імпує визначення науково-навчальних текстів, запропоноване Т. Кудрявцевою, яка визначає це поняття як «спеціально підібрані тексти загальнонаукового та профільного спрямування і спеціально створенні у цьому стилі тексти-препарати» [9, с. 103].

Завданням адресата науково-навчального дискурсу є декодування повідомлення, що об'єднує учасників наукового процесу. Щоб реципієнт правильно, адекватно та швидко розкодував інформацію, автор дотримується таких принципів наукового викладу, як логічність, послідовність, систематичність, адресатність, композиційна чіткість.

Важливим маркером наукового тексту є його синтаксична організація. Основною синтаксичною одиницею, яка реалізує композиційні особливості мови, більшість мовознавців (К. Шульжук, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Іваницька, Н. Гуйванюк) вважає речення – «основну мінімальну синтаксичну одиницю, яка оформлена за законами певної мови і є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думки» [12, с. 403]. Матеріал джерельної бази засвідчив, що науковому викладу академіка К. Шульжука характерні як прості (27,88%), так і складні реченнєві одиниці (72,12%). Останні суттєво переважають.

У тексті посібника чимало багатокomпонентних конструкцій з різними видами зв'язку, з-поміж яких найчастотнішими виявилися речення з бесполучниковим та підрядним зв'язком, наприклад: «Рідше п'ятикомпонентні конструкції мають іншу будову: від головної частини залежить три неоднорідні супідрядні речення, біля одного з яких може бути залежне підрядне, здебільшого прислівне, що утворює ланку послідовної підрядності» (1, с. 93–94).

Зауважимо, що специфіку синтаксичної організації науково-навчального тексту академіка К. Шульжука слід пов'язувати із конструкціями двох типів: ті, що презентують суто науковий виклад ученого, який представлений текстом досліджуваної монографії, та ті, які ілюструють виклад теоретичних положень. Предметом нашого дослідження стали перші.

Висновки. Специфіка синтаксичної організації науково-навчального дискурсу академіка К. Шульжука, пов'язана з такими вимогами до текстів наукового стилю як логічність, послідовність, доступність, адресатність, систематичність. Таку потребу задовольняють передусім складні синтаксичні конструкції як елементарної будови, так і ускладненої, що уможливають ефективну наукову комунікацію вченого з фахівцями. Експліцитність та композиційна чіткість таких структур, властива ідіостилі академіка К. Шульжука, вдало поєднана зі стереотипними явищами у синтаксичній організації наукового тексту, уможливили діалогічність науково-навчального дискурсу ученого.

Перспективи подальших наукових пошуків у контекст порушеної проблеми пов'язуємо із докладним вивченням особливостей функціонування складних речень різних типів у науково-навчальному дискурсі К. Шульжука.

#### Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Дискурс / Н. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Совет. энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Безугла Л. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : монографія / Л. Безугла. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
3. Габідулліна А. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен / А. Габідулліна // Мовознавство. – 2009. – № 6. – С. 70–79.
4. Гніздечко О. Авторизація наукового дискурсу: комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі англomовних статей сучасних європейських та американських лінгвістів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / О. Гніздечко ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2005. – 20 с.
5. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монографія / В. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. Колеснікова І. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / І. Колеснікова. – Київ, 2009. – 33 с.

7. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / І. Кочан. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2008. – 424 с.
8. Мацько Л. Культура української фахової мови : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Л. Мацько. – Київ : Академія, 2007. – 358 с.
9. Селігей П. Науковець і його мова / П. Селігей // Українська мова. – 2012. – № 4. – С. 18–28.
10. Синиця І. Діалогічність у науковому тексті / І. Синиця // Мовознавство – 2004. – № 2-3 – С. 55–60.
11. Шепітько С. Компонента наукового дискурсу / С. Шепітько // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (5). – С. 164–167.
12. Шульжук К. Синтаксис української мови : підручник / К. Шульжук. – Київ : Академія, 2004. – 408 с.



## Молодий мистецтвознавець

### РОЗРОБКА МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З КУРСУ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В РАМКАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Боюка Назарій Анатолійович, здобувач вищої освіти*

*Науковий керівник: Присяжнюк І. М., кандидат технічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Одним з основних завдань науково-технічного та соціально-економічного розвитку суспільства є проблеми розвитку, удосконалення та впровадження в повсякденну практику інформаційно-комунікаційних технологій. При їх використанні можна значно збільшити ефективність інформаційних процесів, зокрема збирання, пошуку, аналізу, систематизації, узагальнення, опрацювання, зберігання та передавання відомостей і даних. В залежності від досконалості методів опрацювання інформаційних ресурсів залежить ефективність функціонування усіх галузей.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій привносить зміни в усі галузі життя. Зокрема новітні інформаційні технології все глибше проникають у процес сучасної школи. Тому актуальності набуває розробка ефективних методик із застосуванням інформаційних технологій у навчанні. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання є одним із шляхів впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес. У відповідності до цього на рівні вищої освіти змінюються вимоги до професійної підготовки спеціалістів, до процесу формування вмінь та навичок особистості.

Крім того, в багатьох університетах країни створені і активно працюють наукові колективи з проблематики, пов'язаної з використанням ІКТ у галузі освіти. Одним з результатів роботи в цьому напрямку є розробка програмних засобів навчального призначення як для загальноосвітніх, так і професійних закладів України, у зв'язку з чим актуальності набувають питання підготовки фахівців на основі широкого та активного використання у професійній діяльності освітніх технологій. А оскільки особливе місце серед навчальних дисциплін у загальноосвітніх і вищих закладах освіти займають точні та природничі дисципліни, то основна увага при цьому приділяється питанню розробки та впровадження в процес викладання математики таких методичних систем, які б забезпечували підготовку майбутніх вчителів для вирішення задач сучасної освіти [4].

У педагогічному університеті вивчення курсу предмета передбачає такі цілі:

- опрацювання конспекту лекцій з даного курсу;
- навчитись розв'язувати задачі;
- оволодіти методикою їх розв'язування;
- оволодіти методикою навчання учнів розв'язування задач.

Реалізація третьої і четвертої цілей можлива лише при здійсненні першої та другої. Тому аналізуючи підготовку студентів, ми перш за все виходимо з того, наскільки система навчання майбутнього вчителя сприяє формуванню в нього вміння розв'язувати задачі [3].

На нинішньому етапі розвитку школи, коли серед основних напрямків по її перебудові диференціація навчання виділяється як складова частина і необхідна умова гуманізації і демократизації освіти, коли збільшується кількість класів з поглибленим вивченням математики, з посиленням уваги до факультативних занять виникає ще більша потреба в висококваліфікованих учителях математики.

У вирішенні цих питань важливе місце належить геометрії, оскільки геометричні знання і вміння є одним із вагомих факторів, що забезпечують, насамперед, готовність людини до неперервної освіти та трудової діяльності.

Розв'язання цієї проблеми безпосередньо пов'язане із знанням майбутнім учителем шкільного курсу математики, вмінням розв'язувати задачі. Вміння вчителя математики визначаються змістом курсів, які доступні студентам у педагогічному інституті, а також методикою читання даних курсів [2].

Мета курсу аналітичної геометрії (аналітична геометрія – це частина геометрії, яка вивчає властивості геометричних фігур засобами алгебри із широким використанням методу координат) не тільки ліквідувати прогалини в знаннях студентів за середню школу, поглибити знання, підвищити математичну культуру до рівня, на якому можна вивчати дисципліни, а й систематизувати знання.

Методичне забезпечення з курсу аналітичної геометрії охоплює, зокрема, конспекти лекцій, методичні вказівки до викладання практичних занять, методичні вказівки до виконання довгострокових індивідуальних завдань. Ми розглядаємо розв'язування задач в рамках дистанційного навчання не тільки як метод вироблення у майбутніх вчителів навичок і вмінь з їх розв'язування, не тільки як методи отримання студентами нових знань, а й як засіб вироблення важливих професійно-методичних умінь, пов'язаних з відбором, аналізом, розв'язуванням, дослідженням, представленням задач при навчанні учнів.

Широкі і системне застосування методу математичного моделювання протягом вивчення всього курсу аналітичної геометрії має стати потужним засобом формування в студентів навичок повсякденного користування математикою при вивченні природничих предметів. Це стосується введення понять, виявлення зв'язків між ними, характеру прикладів та ілюстрацій, доведень, побудови системи вправ і завдань, визначення системи контролю. Такий підхід посилить прикладну спрямованість навчання математики, сприятиме формуванню в студентів стійких мотивів до оволодіння математичними знаннями.

Розглянемо методику вивчення властивостей геометричних фігур на прикладі різних видів рівнянь прямих.

Систематизацію відомостей про рівняння прямих доцільно починати з властивостей даної геометричної фігури, які вивчаються в школі. Особливу увагу слід приділити векторам та методу координат [1].

Наступним кроком систематизації знань є застосування здобутих знань до складання і розв'язування складених задач. Складання задач за схемою, яка вміщає в себе наступні етапи:

1. Початкове твердження задається викладачем.
2. Побудова оберненого твердження. Доведення його істинності чи хибності.
3. Відшукування аналогічного твердження і доведення його.
4. Побудова узагальнення чи конкретизації цього твердження.

Для засвоєння цієї схеми кожному студенту доцільно видати індивідуальне домашнє завдання [5].

При вивченні всіх геометричних фігур слід виділити мінімум знань з кожної геометричної фігури, які б надали можливість майбутньому вчителю оперувати даною геометричною фігурою.

Важливим фактором, який сприяє засвоєнню мінімуму знань про геометричну фігуру, є побудова цілеспрямованої послідовності «зв'язки» задач, в якій зміст, що спочатку виступає в якості мети, надалі виступає як спосіб досягнення нової мети, дасть можливість не тільки ефективно забезпечити навчання майбутніх вчителів, а й послужить їм своєрідним зразком навчання учнів математики через задачі.

#### **Список використаних джерел**

1. Жильцов О. Б. Практикум з вищої математики / О. Б. Жильцов, Г. М. Торбін. – Київ: МАУП, 2002. – 369 с
2. Касьяненко М. Д. Підвищення ефективності навчання математики. Навчально-методичний посібник / М. Д. Касьяненко. – Київ: Радянська школа, 1980. – 142 с
3. Коваленко В. Г. Проблемний підхід до навчання математики / В. Г. Коваленко, І. Ф. Тесленко. – Київ: Радянська школа, 1985. – 88 с.
4. Прохорова О. Впровадження сучасних педагогічних технологій в практику роботи / О. Прохорова. – Київ: Математика в школах України, 2010. – 11 с.
5. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М: Просвещение, 1984. – 175 с.

#### **ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВИДАВНИЧОЇ СФЕРИ РІВНЕНЩИНИ**

*Вальд Богдан, здобувач вищої освіти 4 курсу спеціальності «Культурологія»*

***Виткалов Сергій Володимирович, доктор культурології,  
професор кафедри культурології і музеєзнавства  
Рівненський державний гуманітарний університет***

Зміни, що відбувалися та відбуваються на сучасному етапі розвитку українського книговидання потребують вивчення. Засилля імпортованої продукції, нерозвиненість книгорозповсюдження, несистемність державних програм, недостатня якість вітчизняного поліграфічного виконання та нерозвинена культура ліцензованого споживання електронного книговидання серед населення – це короткий перелік проблем, з якими має справу сучасне українське книговидання. Методами вирішення проблем можна навести переопрацювання «декларативного» законодавства, розвиток державної підтримки видавничої справи, пошук шляхів відновлення інтересу населення до літератури та створення і реалізація працездатних цільових програм забезпечення населення українською книгою на рівні міст та регіонів [1, с.34-35].

Для розуміння сучасної ситуації розвитку видавничої справи Рівненщини, можна розглянути статистику випуску книг українською мовою, наведену на сайті Книжкової палати України ім. І.Федорова [4]. У 2018 році роль областей у загальнонаціональному книговиданні лише зменшилася. Частка книговидання Рівненської області у загальнонаціональному книговиданні з 2005 року залишилася сталою: не перевищувала 0,2% від загальнонаціональної.

У Рівненській області у 2015-2017 роках діяла «Програма підтримки книговидання, сприяння книгорозповсюдженню та популяризації історичних досліджень» [5]. Загалом за три роки на програму було виділено 2,25 млн. грн [6]. В місті Рівному з 2016 до 2020 року діє «Програма підтримки книговидання місцевих авторів та популяризації української книги». Загалом орієнтовний обсяг фінансування Програми за рахунок бюджету міста становить 495 тисяч гривень, тобто 99 тис. на рік [7].

У Рівненській області під час дії «Програми підтримки книговидання, сприяння книгорозповсюдженню та популяризації історичних досліджень» та в Рівному «Програми підтримки книговидання місцевих авторів та популяризації української книги» з 2015 до 2017 рр. дійсно був збільшений кількість назв та тираж: з 213 до 254 назв та з 104,3 до 134 тис. примірників тиражу [4]. Але у 2018 році в Рівненській області тираж впав на 28 тис. пр. Тобто майже повернувся до кількості до дії цільових програм. Кількість видань взагалі опустилася нижче рівня 2015 року: зменшилася на 50 назв.

В 2005 р. тираж україномовних книг лише в два рази перевищував тираж російськомовних книг. В 2012 р. тираж україномовних книг трохи скоротився, а тираж російськомовних книг збільшився майже вдвічі. В 2018 р. тираж україномовних книг перевершив показники 2005 р., а російськомовне книговидання зменшилося майже в 5

разів. Статистика [4] свідчить про розквіт культури українськомовної книги, адже якщо український книговидавничий ринок почав активно пропонувати українському читачу літературу українською мовою, це означає, що сучасний український читач зацікавлений в українськомовній літературі.

Також на цьому явищі не могла не впливати політична ситуація в Україні та дії країни-агресора, яка є батьківщиною російської мови, з якою боролася за читача мова українська [2]. В умовах анексії, гібридної війни, інформаційної війни та політики імперіалізму та шовінізму в РФ, український народ переосмислив своє відношення до мови та почав пишати та пропагувати культуру спілкування та читання українською мовою. Дослідивши результати цільових програм забезпечення населення українською книгою на Рівненщині ми бачимо проблеми, з якими зіштовхнулася книговидавнича сфера. Це концептуальність та декларативність законодавства та недостатня кількість державного фінансування національного книговидавництва. Попит на освіту в Україні зріс, результати дії таких програм мають бути якісними.

#### Список використаних джерел

1. В.Г.Виткалов, С.В.Виткалов. Інформаційний простір сучасної Рівненщини: Вісник Маріупольського державного університету. Сер.: Філософія, культурологія, соціологія. 2012. Вип. 3. С. 31-40. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmd\\_u\\_fks\\_2012\\_3\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmd_u_fks_2012_3_7)
2. Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки : навчальний посібник / за заг. ред. В. О. Жадька ; ред.-упор. : О. І. Харитоненко, Ю. С. Полтавець. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 356 с.
3. Про державну підтримку книговидавничої справи в Україні: Закон України від 06.03.2003 № 601-IV за станом на 06.11.2016 // База даних «Законодавство України» / ВР України. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/601-15>.
4. Книжкова палата України ім. І.Федорова". Випуск видавничої продукції в Україні [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.ukrbook.net/statistika\\_.html](http://www.ukrbook.net/statistika_.html).
5. Про програму підтримки книговидання, сприяння книгорозповсюдженню та популяризації історичних досліджень у Рівненській області на 2015 – 2017 роки [Електронний ресурс] // Рівненська обласна державна адміністрація: [офіційний веб портал]. – Режим доступу: <http://www.rv.gov.ua/sitenew/main/ua/catalog/item/5612.htm>
6. Про програму підтримки книговидання, сприяння книгорозповсюдженню та популяризації історичних досліджень у Рівненській області на 2015 – 2017 роки: Заходи Програми [Електронний ресурс] // Рівненська обласна державна адміністрація: [офіційний веб портал]. Режим доступу: <http://www.rv.gov.ua/sitenew/main/ua/publication/content/37899.htm>
7. Про затвердження Програми підтримки книговидання місцевих авторів та популяризації української книги в місті Рівному на 2016 – 2020 роки [Електронний ресурс] // Рівненська міська рада: [офіційний веб портал]. – Режим доступу: [http://www.city-adm.rv.ua/RivnePortal/GetFile.ashx?type=rada&file=rish\\_13394.doc](http://www.city-adm.rv.ua/RivnePortal/GetFile.ashx?type=rada&file=rish_13394.doc)

### БАРВИСТИЙ ДИВОСВІТ КАЗКОВИХ ОБРАЗІВ МАРІЇ ПРИЙМАЧЕНКО

*Галушко Яна Анатоліївна  
(м.Рівне)*

Композиції Марії Примаченко часто були породженням її фантазії, її "персонажами" є – не лише люди, а й, значно частіше, рослини та звірі. Саме тому її "творчою візиткою" стали доти небачені фантастичні звірі. Хоч Марія Примаченко часто малювала і звичних тварин: котів, собак, корів, але все ж віддавала перевагу малюнку звірів, яких природа ще не знала (хоча й з окремими прикметами звичних для всіх нас), різних за характером, який "читається" в позі, кінцівках, очах, зрештою, в кольорі й забарвленні тої чи іншої напівфантастичної істоти [2].

Творчість народної художниці України, лауреата Державної премії України ім. Т.Г.Шевченка Марії Приймаченко (Примаченко) – явище самобутнє, неповторне, як мистецтво кожного з великих майстрів. Народжені, здається, самою землею, вони поєднують у собі прагнення багатьох поколінь, дають їм найповніше вираження завдяки своїй індивідуальності, своєму таланту. Творчості Приймаченко в останні десятиліття присвячені статті, альбоми, науково-популярні фільми, теле- і радіопередачі. Проте все нові і нові дослідники намагатимуться осмислити цей щедрий світ любові, мудрості, фантазії, мрії, що постає перед нами у всій своїй пишності і загадковості. Ще досі повністю не з'ясований феномен Марії Приймаченко – народного художника і народного поета [4]. Особливо цікавим є феномен зображення картин Марії Примаченко на дереві.

Загальнолюдське значення творчості Марії Приймаченко полягає в тому, що воно зв'язує витоки якнайдавнішої культури з сучасністю. Світ її образів надзвичайно привабливий. Тема боротьби добра і зла проходить через всю творчість Приймаченко і добро у неї завжди перемагає.

Геніальна художниця створила власний мистецький стиль, в межах якого нескінченні варіанти декоративних, орнаментальних, жанрових і пейзажних композицій з квітами, птахами та звірами. З часом формат малюнків набував більших розмірів. На зміну білому тлу творів 1930-х років – у 1960-1980-ті роки прийшло кольорове. Від легкої акварелі ранніх робіт вона переходить до густої, насиченої гуаші. Та незмінними залишаються світ образів і доведене до віртуозності поєднання пластики ліній та повнозвучності кольорів [1].

Марія Примаченко об'єднала у своїй творчості малюнок і живопис. Це — і живописна графіка, і графічний живопис водночас. За типологією роботи Примаченко можна умовно поділити на сюжетні (фігурні), знакові, ритміко-орнаментальні. Якщо у середині 1960-х років на виставках її творчість була представлена переважно квітково-пташиними композиціями, то вже 1967 року вона виконала цілий ряд побутових сцен. Особливий розквіт

її сюжетної творчості припадає на початок 1970-х років: «Весілля», «Катерина співає пісню», «Роман і Оксана», «Гая на весілля запрошує», «Сватання», «Після весілля хрещеного батька та матку хрещену везуть до магазину» та інші [2].

Світ образів Марії Примаченко – казковий, фантастичний. В основі його лежать фольклорні легенди, народні казки та оповідання, враження від них органічно переплетені з дозвіллям. У її творах фантастичне – життєве, а реальне – фантастичне. Усе так, як у казці: звірі, дерева, квіти діють, розмовляють, борються за добро й стверджують його, знищуючи зло [5].

Свої думки художниця передає через персоніфіковані, небачені квіти, яскраві, декоративні, незвичні за формою та кольором, вони піднесені до рівня "дива" і влітаються в естетично-філософське трактування стосунків людини та Всесвіту [7].

Птахів вона створює казковими істотами, часто квіткоподібними, з крилами-вишиванками, химерних форм, небачених обрисів. Проте завжди вони в Марії Примаченко добрі, симпатичні ("Захотів слоник моряком бути", "Молодий ведмідь по лісу ходить і людям зла не робить"). Вражають її незвичні кольори, якими художниця зображує звірів: то сині, то жовті чи темно-зелені, часто вкриті орнаментом, розмальовані квітами. Колір несе основне змістовне навантаження, через нього вона передає свої думки, настрої [6].

Примаченко постійно вчилася у рідної поліської природи. «Двочастинне» зображення звірів з визначеною межею голови і тулуба, до якого нерідко вдається Примаченко, сягає часів палеоліту. У її картинах знаходять втілення ще язичницькі, що знайшли відгук у надрах слов'янської міфології, образи фантастичних чудовиськ і птахів. Примаченко ніби синтезує досвід багатьох поколінь народних майстрів [2].

Джерела її творчості і в повсюдно вживаних в Україні настінних хатніх розписах, — одному із найстародавніших жанрів світового декоративного мистецтва, — і в тому орнаментальному та пісенному багатстві, що входило у дитячу свідомість з колісковою матері, та оточувало її щодня. Це і медяники, що робилися у вигляді фантастичних тварин, і весільні вироби з тіста, якими славилася серед односельчан Марія, і старовинні тканини, килими, вишивки, вибійки. Твори Примаченко свідчать про те, що за ними стоїть велика, різноманітна школа народного мистецтва, багатівкова культура народу. Це ніби згусток емоційних вражень і від казок, і від легенд, і від самого життя. Процес її творчості є феноменом дивовижного сплаву конкретного мислення, інтуїції, фантазії і, нарешті, підсвідомого, коли відчиняється «будиночок чаклуни» і звідти виходять у світ її небувалі, часом химерні образи. Нерідко та чи інша композиція народжувалася уві сні, а потім, вранці або вдень, була намальована на папері [5].

Серед творів Марії Примаченко – серія малюнків "Звірі у Болотні" (1935-1941), для яких характерне біле тло, темні плями зображених звірів і птахів, пов'язаних із казковими рослинами, і цикл, "Людам на радість" (1960-1966), в якому переважають малюнки на кольоровому тлі. Розписні: "Пава" (1936), "Чубарики на квітках" (1939), "Козацька могила" (1962), "Ведмеді на писанці" (1965), "Чотириногий одуд" (1968).

М.Примаченко ілюструвала дитячі книжки: "Ой коники-сиваші" (1968), "Товче баба мак", "Журавель" (обидві 1970), "Чорногуз приймає душ" (1971).

Є також відомості і про те, що Марія Примаченко виявила свій талант у галузі керамічної скульптури [7].

Творчості Примаченко в останні десятиліття присвячені статті, альбом, науково-популярні фільми, теле- і радіопередачі [3]. Картини Примаченко експонувалися в Парижі й Варшаві, Софії і Монреалі. Найбільша частина її творчого доробку, близько 650 творів 1936-1987 років, зберігається в колекції Музею українського народного декоративного мистецтва у Києві [5].

Так, найбільш масштабною і відомою була виставка в «Мистецькому арсеналі» Києва 9 лютого 2016 року. Зокрема, на ній були представлені не лише прекрасні картини художниці, але й унікальні вибори з кераміки та деревини з малюнками Примаченко [8].

Ретроспективна виставка «Марія Примаченко. Неосяжне» була покликана подати творчість художниці як противагу радянської дійсності, яка нівелювала особистість і мала уніфікувати як звичайний побут, так світогляд кожного громадянина [8]. Музеефікація творів Марії Примаченко розпочалася ще з 1930-х років, коли до Музею Державного музею українського мистецтва (тепер Національний художній музей України) надійшли перші 200 робіт художниці. Після створення у 1964 р. Державного музею українського народного декоративного мистецтва (тепер Національний музей українського народного декоративного мистецтва) твори М. Примаченко були передані до його колекції [4]. Зараз у фондах музею зберігається найбільша частина творчого доробку Примаченко, яка налічує понад 650 одиниць.

На виставці «Марія Примаченко. Неосяжне» експонувалися роботи, які були створені у різні періоди творчості художниці, що дало можливість відвідувачам простежити зміни у техніці та манері [8]. Що вкрай цікаво і важливо в цьому дослідженні це те, що на цій виставці були представлені роботи, виконані в техніці гуаші на папері, декоративні та сюжетні композиції і близько 40 творів на кераміці та дереві (вази, скульптура, тарілки) (рис. нижче) [8].

Підсумовуючи, зазначимо, що фантастичний світ образів Марії Примаченко є унікальним мистецьким явищем, культурним феноменом, який поєднав у собі традиції народного малярства та особисту обдарованість художниці. Крізь зовнішню ліричність та наївність робіт Марії Примаченко проглядаються глибокі філософські пошуки художниці, сюрреалістичні мотиви – все те, що дає право вважати мисткиню генієм, який не просто випереджав свій час, а створював власну реальність – небачену, дивовижну та незбагнену.

#### Список використаних джерел

1. Анна Багряна про Марію Заньковецьку, Олену Телігу, Вангу, Марію Примаченко, Славку Стецько: оповідання для дітей молодшого та середнього шкільного віку / Анна Багряна. — Київ : Грані-Т, 2010. — 96 ст.

2. Гоян Я. «Щоб люди жили, як квіти цвіли...»: Марія Приймаченко / Я. Гоян // Присвята : есе. / Я. Гоян. — К., 2001. — С. 314-345.
3. Данилейко В. Міф Марії Приймаченко / В. Данилейко // Образотворче мистецтво. — 2004.— № 3. — С. 51-55.
4. Данченко О. Мати й син / О. Данченко // Народні майстри / О. Данченко. — К., 1982. — С. 50-65.
5. Кара-Васильєва Т. Марія Приймаченко / Т. Кара-Васильєва // Українки в історії. — К., 2004. — С. 246-247.
6. Качкан, В. З отчої криниці / В. Качкан // Дивосвіти / В. Качкан. — К., 1986. — С. 3-13.
7. Танюк Л. «Добрі люди і добрі звірі» Сторіччя Марії Примаченко: бестіарій художниці як феномен першомистецтва // «Дзеркало тижня. Україна», 27 березня 2009.
8. [Електронний ресурс] Марія Приймаченко. Неосяжне. — 2016. — <https://artarsenal.in.ua/uk/vystavka/mariya-primachenko-neosyazhne/>

## СУЧАСНА МУЗЕЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ: ТЕНДЕНЦІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*Гармадій Оксана Степанівна, здобувач вищої освіти*

*Тюска Валентина Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено проблему зростання культурологічної ролі музеїв та їхнього впливу на сучасне життя населення. Розкрито методи взаємодії музею і відвідувача, пошук інноваційних форм показу музейних експозицій та впровадження інформаційних технологій у музейній діяльності, зокрема, на Львівщині.

**Ключові слова:** музеї Львівщини, музейна діяльність, віртуальні проекти.

**Постановка проблеми.** Музеї у сучасному суспільстві є невід'ємною складовою соціокультурної діяльності. Вони є важливим компонентом життя людини, показником цивілізованого суспільства та духовного багатства. Музеї як скарбниці коштовностей, старожитностей, творів мистецтва й екзотичних речей які існують від найдавніших часів. Розвиток музейництва всебічно сприяє духовному вдосконаленню та розвитку суспільства, утвердженню його гуманістичних цінностей.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є висвітлення тенденцій діяльності музейних закладів Львівщини та перспективи розвитку музейної галузі на найближчі роки.

**Виклад основних матеріалів дослідження.** Музей – специфічна, багатофункціональна сфера людської діяльності, спрямована на збереження історико-культурної спадщини, дослідження музейних пам'яток, та проведення науково-просвітницької діяльності [5]. Для Львівської області музеї одна з найрозвиненіших галузей культури.

Львівська область — одна з 24 областей України, розташована на крайньому заході країни. Область поділяється на 20 адміністративних районів і має 41 місто, з яких сім мають обласне підпорядкування та — 1871 населений пункт.

На території області знаходиться близько чотирьох тисяч пам'яток історії, археології, архітектури та монументального мистецтва. В області історично склалася найбільш розгалужена мережа закладів культури, що за кількістю та загальнонаціональним значенням посідає друге місце в Україні після Києва. У Львівській обл. діють 14 головних музеїв та понад 40 їхніх філій і відділів системи Міністерства культури України, з яких сім – обласного підпорядкування (Львівський історичний музей, Львівський музей історії релігії, Львівський літературно-меморіальний музей Івана Франка, Меморіальний музей Михайла Грушевського у Львові, Історико-краєзнавчий музей м. Винники, Історико-етнографічний музей “Бойківщина”, Музей-садиба Івана Франка у с. Нагуєвичі).

Львівський історичний музей у структурі налічує сім експозиційних відділів, які містяться в окремих спорудах чи займають частину будівлі. Лише один відділ є за межами Львова – Історико-меморіальний музей Євгена Коновальця у с. Зашків Жовківського р-ну. До Львівської галереї мистецтв належить найбільша кількість автономних відділів – 12, з них сім у районах області: Музеї-заповідники “Одеський замок”, “Золочівський замок”, “Підгорецький замок”; Музей садиба М. Шашкевича (Золочівський р-н, с. Підлісся), П'ятничанська вежа (Жидачівський р-н, с. П'ятничани), Музей Івана Виговського (Жидачівський р-н, с. Руда). Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького має сім відділів: художній музей “Сокальщина” у м. Червоноград, художній музей “Бойківщина” у м. Самбір, художньо-меморіальний музей Устияновичів у с. Вовків Пустомитівського р-ну, решта – у м. Львів. У складі Львівського музею історії релігії налічують три відділи: художній музей “Людина. Земля. Всесвіт” (м. Сокаль), Червоноградська філія Палац Потоцьких (м. Червоноград), музей-садиба родини Антонічів (Мостиський р-н, с. Бортянин). Меморіальний музей Станіслава Людкевича (м. Львів) є філією Музично-меморіального музею С. Крушельницької у м. Львові [11].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 2 лютого 2000 р. № 209 “Про затвердження переліку музеїв, в яких зберігаються музейні колекції та музейні предмети, що є державною власністю і належать до державної частини Музейного фонду України” та Постанови Кабінету Міністрів України від 12 вересня 2005 р. № 889 «Про доповнення переліку музеїв, в яких зберігаються музейні колекції та музейні предмети, що є державною власністю і належать до державної частини Музейного фонду України», у Львівській обл. до цього переліку належать 50 державних музеїв, включаючи їхні відділи [8, 9]. Вони підпорядковані Міністерству культури України, фінансовані із державного бюджету. І це тільки в системі Міністерства культури, не враховуючи відомчих музеїв, музеїв системи освіти, приватних музеїв та галерей. Точну кількість вітчизняних музеїв сьогодні неможливо визначити, оскільки в Україні нема чіткої системи обліку музеїв, крім того, музеї підпорядковані різним відомствам, які не координують свою діяльність у цій сфері. У Міністерстві культури існує лише невеликий відділ аналізу та прогнозування музейної справи. Одна з нагальних проблем розвитку музейної справи – створення єдиної сучасної інформаційної бази та єдиного координаційного органу у цій галузі.

Музейна галузь Львівської області є однією з найбільш важливих та пріоритетних галузей регіону, завдання якої – збереження та популяризація безцінних пам'яток культури, мистецтва, історії.

У Львівській області станом на січень 2017 року діє 210 музеїв (основних, філій та відділів, громадських).

19 основних музеїв та понад 40 філій, з них (3 – підпорядковані Міністерству культури України, 8 – обласного підпорядкування, 2 – підпорядковані Львівській міській раді, 2 – підпорядковані НАН України, інші – районного та міського підпорядкування).

Більшість музеїв розташовано в приміщеннях, що є видатними пам'ятками архітектури 16 - 19 ст. загальною площею 130 тис. кв. м.

Крім цього, на Львівщині діє мережа громадських музеїв. Станом на січень 2017 року зареєстровано та діє 151 музей з них: 63 – функціонують у містах, 88 – функціонують у селах, 9 – закрито на капітальний ремонт або реконструкцію, 24 – мають звання «народний».

Протягом 2017 року в музеях області було відкрито 289 нових виставок.

Із 50 головних державних музеїв та філій 30 розміщені у Львові, інші на території області. Дрогобичі – 3 музеї, у Жидачівському і Сокальському районах, Червонограді – по 2 музеї, у Самборі, Стрию, Буському, Дрогобицькому, Золочівському, Мостиському, Пустомитівському, Стрийському і Сколівському районах – по 1 музею. Львів називають містом музеїв, або ж музеєм під відкритим небом. На другому місці за кількістю громадських музеїв є Пустомитівський район (13 закладів), далі – м. Стрий (11 музеїв) [2].

Серед 20 адміністративних районів за кількістю музейних закладів та показником кількості музеїв на 10 000 осіб лідирують Стрийський та Буський район. Буський р-н відомий тим, що там функціонує Державний музей-заповідник “Олеський замок”, на базі музею “Олеський замок” – відділ Львівської галереї мистецтв також на території району є історико-краєзнавчі музеї у смт Олесько, с. Кути, смт Красне, селах Тур'я, Соколя, Новосілки. Львівська область відіграє ключову роль у культурному житті західного регіону України. Головними культурними центрами області, звичайно, є Львів, а також Буський, Стрийський, Дрогобицький, Жовківський та Золочівський райони [2, 11].

Не злічити усіх чудес Львівщини, але найяскравішою перлиною в цьому чудовому намисті, безперечно, є Львів.

Львів - місто, яке зачарує з першого погляду. Кожна вуличка Львова наповнена стародавнім шармом, ароматами кави, духом романтики і архітектурною довершеністю. Кожен його елемент приховує цікаві історії та інтригуючі загадкові легенди. Місто славиться великою кількістю видатних місць та пам'яток архітектури, адже не дарма це культурна столиця України - історія, що втілена у силуетах його архітектурних композицій. Понад сім століть історія творить цей прекрасно-заворожуючий куточок він вабить своєю неповторністю, своїм живим стилем та особливим колоритом [6].

Львів — місто-музей і місто музеїв. Численних відвідувачів приваблюють унікальні зібрання й різноманітні колекції, що зберігаються в Національному та Історичному музеях, Картинній галереї, Музеї історії релігії та "Арсеналі" — музеї старовинної зброї. На розі вулиць Друкарської та Ставропігійської ще на початку ХУІІІ століття було засновано аптеку, що діє й сьогодні. У 1966 році у її приміщенні створено першу в Україні Аптеку-музей. З унікальними колекціями порцеляни і фаянсу, меблів і ткацтва, прикладного та декоративного мистецтва можна ознайомитися в Музеї етнографії та художнього промислу[3]. З кінця 90-х років Львів внесено у перелік світової спадщини ЮНЕСКО, у місті збереглося найбільше в Україні (понад 55%) пам'яток історії та архітектури – 2 500.

Основою будь-якого музею є його фондова збірка та науково-фондова робота. Кількість експонатів основного фонду музеїв області системи Міністерства культури України за даними головного управління статистики у Львівській області у 2017 р становила 1306,00 тис. експонатів. У львівській області діють 10 історичних музеїв, які протягом 2017 р. відвідали 907000 відвідувачів, 3 літературні музеї – 45000 відвідувачів, 2 мистецькі музеї – 468000 відвідувачів, 1 художній музей – 151000 відвідувачів, 1 природознавчий – 20000 відвідувачів, 4 комплексні - 85000 відвідувачів, 1 галузевий - 175000 відвідувачів. Загалом ці 27 музеїв протягом 2017 року відвідали 1928000 відвідувачів. Проведено 31000 екскурсій.

Аналізуючи відвідуваність музеїв за період з 2000 р. по 2017 р. (див. рис. 1) можемо зазначити значне зростання відвідуваності. У 2017 році музеї області відвідали майже 2 млн. осіб, що на 1,6% більше, ніж у 2016 році, та в 1,8 раза більше порівняно з 2005 роком [10].

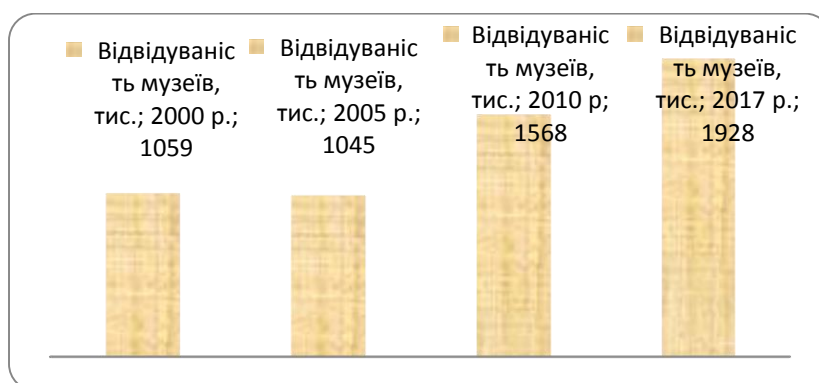


Рис.1. Відвідуваність музеїв Львівщини

Одним із критеріїв успішної діяльності музею є створення нових, сучасних музейних проєктів (виставок, серій тематичних майстер-класів, лекторіїв) та модернізація матеріально-технічної бази. На жаль, сьогодні реалізація сучасних музейних проєктів для більшості музеїв – дуже затратна річ, а більшість цікавих креативних ідей проєктів, так і залишаються ідеями.

Музейна діяльність включає в себе контакти з громадськістю тобто, взаємозв'язок музею та суспільства. Традиційними формами музейної комунікації є експозиційно-виставкова, просвітницько-освітня, видавнича. У сучасному інформаційному суспільстві з'являються нові сучасні способи взаємодії музею і суспільства, спрямовані на розширення сфери впливу закладів культури. Музейний досвід підтверджує, що мало хто, ознайомившись із музейною експозицією, залишається байдужим до унікальних музейних пам'яток, емоційне сприйняття підсилюється змістовною розповіддю. На даний період основним завданням музеїв є залучення якомога більше відвідувачів, що сприяє підвищенню ролі музею у суспільному житті, духовній сфері та економічному розвитку краю. Для вирішення цих проблем розробляються різноманітні форми співпраці з музейною аудиторією, що відрізняється за соціальною, професійною, віковою та іншими ознаками [7].

Музеї Львівщини проводять активну науково-дослідну, фондову, експозиційну роботу. Одним із пріоритетних напрямів роботи музеїв Львівщини є презентація культурної спадщини України за кордоном. Найбільш активну міжнародну співпрацю (серед музеїв обласного підпорядкування) у 2013 році проводив Львівський історичний музей, який представив свої фонди на виставках у Республіці Польща (м. Краків, участь у виставці «В часи Зигмунта III»; м. Замостя, участь у виставці «Od Horodla do Horodla. 1413-2013»), у Республіці Білорусь (м. Мінськ, участь у виставках «Історичні портрети князів і сановників Великого князівства Литовського (із музеїв Львова та Луцька)», «Слуцькі поєси із зібрань Львівського історичного музею»). Львівський музей історії релігії взяв участь у міжнародному виставковому проєкті, який відбувся у Республіці Польща (м. Шамотули, виставка «Антирелігійний плакат»).

Музеї Львівщини спрямовують свою роботу на міжнародну культурну співпрацю, активну виставкову діяльність, створення нових музейних проєктів. Зокрема, проєкт «Запізнаймо музей для дітей», проєкт «Повернуті імена», створення інтерактивних пересувних виставкових проєктів для презентації в регіоні, інтерактивні заходи в музеях, музейна педагогіка. Проведення днів культури Львівщини в 14 країнах світу у різноманітних мистецьких форматах.

У добу стрімкого розвитку інформаційних технологій актуальною проблемою музеїв стало прагнення утримати рівень суспільної зацікавленості, актуальності й популярності установи серед відвідувачів. У таких реаліях трансформується сама ідея музейної експозиції як чогось непорушного й сталого в часі, з'являється місце для віртуального музею [1,4].

Департамент з питань культури, національностей та релігій Львівської облдержадміністрації ініціював та розпочав реалізацію культурного проєкту «Візуальні тури музеями області. Відвідай. Це цікаво». У межах проєкту створено інтерактивну карту, на якій можна переглянути цікаві місця Львівщини, вирушити у віртуальну подорож чи спланувати цікавий, пізнавальний культурно-туристичний маршрут. Завдяки цьому проєкту глядач буквально переміщається у створене панорамною місце. Віртуальні тури – ідеальне рішення для візуалізації. Віртуальний тур має унікальний дизайн і включає в себе ряд сферичних панорам з можливістю переходів з одного виставкового залу в інший, з поверху на поверх, огляду загальної панорами.

Інтерактивна карта постійно наповнюється новими об'єктами культури, історії, архітектури Львівщини. Сучасні виставкові проєкти, зокрема представили 10 інтерактивних сучасних виставок та охопили 16 районів. Це такі відомі виставкові проєкти як «70-річчя проведення депортаційної операції «Вісла», «Розвіяні чужими вітрами», «Ми полягли, не ставши на коліна», «Творець Українського Гімну. Михайло Вербицький» тощо. Масштабні виставкові проєкти організовуються за кордоном, зокрема у Німеччині, Литві, Угорщині, Республіці Польща.

У межах Комплексної програми розвитку культури Львівщини провели 2 конкурси. Під час яких 13 музеїв отримали співфінансування на закупівлю технічних засобів, а 21 музей став переможцем конкурсу на кращі музейні проєкти. Один із таких успішних пересувних проєктів «Боротьба за незалежність України від дідів до внуків», який представлятиметься у районах області для того, щоб популяризувати нашу історію, показувати спадкоємність поколінь українців, які живуть на території України.

Для створення нових інтерактивних проєктів необхідно сучасне матеріально-технічне забезпечення у музеї. У більшості музеїв недостатньо необхідної кількості техніки або вона взагалі відсутня, що створює перешкоди в сучасному розвитку музею. Вирішення цих проблем та реалізація музейних проєктів створить сприятливі умови для залучення більшої кількості відвідувачів, а музею дасть можливість стати сучасним культурним майданчиком для розвитку, спілкування та відпочинку [5, 7]. Нові інтерактивні принципи проведення дозвілля та навчання у музеях можуть зацікавити відвідувачів та сприяти їхньому самовдосконаленню[1]. Адаптуючись до соціокультурних змін, музей може допомогти в соціалізації населення.

Отже, важливим завданням сучасного музею є формування музейної культури відвідувача, яка розглядається, як ступінь його підготовленості до сприйняття предметної інформації музею, усвідомлення ним цінності оригіналу і специфіки музейної мови, уміння орієнтуватися в музейному середовищі.

Для покращення діяльності музеїв Львівщини необхідно усвідомити, що у сучасному суспільстві межі музею стають дедалі ширшими. У зв'язку з цим, доречно розширювати музейний простір за межі будівлі, реалізовувати проєкти та заходи, що можуть безпосередньо не бути пов'язані з експозицією та активніше залучати спільноту до творення музею. Впроваджувати нові методи та форми роботи із застосуванням новітніх інформаційних технологій, використання музейного менеджменту, маркетингу, створення віртуальних музеїв, залучення музеїв до туристичної галузі.

Майбутнє музею у перетворенні його в науковий і духовний центр краю, виконання його соціальних функцій, адже національна культурна спадщина та її складова - пам'ятки історії та культури відіграють важливу роль у відродженні духовності та історичної пам'яті.

### Список використаних джерел

1. Вяткина Ю. Д. Виртуальный музей как PR-средство / Ю. Д. Вяткина // Человек в мире культуры. – №4. – 2012. – С. 54-58.
2. Звіт соціологічного дослідження «Якість життя у Львові. Соціальний моніторинг 2016», проведеного Інститутом міста спільно з Соціологічною агенцією «Фама». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zaxid.net/news/showNews>.
3. Крип'якевич І. Історія України. – Львів, 1990.
4. Лебедев А. В. Виртуальні експонати: Сучасні засоби відображення інформації в музейній експозиції / А. В. Лебедев // Довідник керівника установи культури. – 2006. – № 7. – С. 52.
5. Маньковська Р.В. Музейництво в Україні. - К.: НАН України. Інститут історії України, 2000. – 140 с.
6. Музеї Львова очима туристів // Офіційний сайт Інституту міста. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.city-institute.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=522:2014-08-13-23-09&catid=1:latest](http://www.city-institute.org/index.php?option=com_content&view=article&id=522:2014-08-13-23-09&catid=1:latest)
7. Пантелейчук І. Проблема становлення музейної політики в Україні // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: Зб. наук. праць.-К., 2005.-С.256-260.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 2 лютого 2000 р. № 209 «Про затвердження переліку музеїв, в яких зберігаються музейні колекції та музейні предмети, що є державною власністю і належать до державної частини Музейного фонду України».
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 вересня 2005 р. N 889 «Про доповнення переліку музеїв, в яких зберігаються музейні колекції та музейні предмети, що є державною власністю і належать до державної частини Музейного фонду України»,
10. Прес-реліз №51 «До дня Музеїв» Головного управління статистики у Львівській області від 18.05.2017 // Офіційний сайт Головного управління статистики у Львівській області. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/report/media.php?ind\\_page=media&vid=8&id\\_news=9638&show=1&pr=1](http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/report/media.php?ind_page=media&vid=8&id_news=9638&show=1&pr=1)
11. Які музеї Львівщини є найбільш популярними // Львівський портал. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://portal.lviv.ua/news/2014/03/17/183034>

### ФОЛЬКЛОР ЯК ДОМІНАНТА ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА МИКОЛИ КОЛЕССИ У КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Демків Адріана Русланівна, здобувач вищої освіти  
Якимчук С. Н., доцент кафедри хорового диригування  
Інститут мистецтв РДУ, м. Рівне*

Національна композиторська школа України завжди характеризувалась тісними зв'язками з традиціями фольклору та різноманітністю методів і форм його перетворення. М. Колесса став продовжувачем кращих традицій, що склалися на переломі ХІХ – ХХ століть, в напрямку ідейної значимості і відношення до фольклору «як до самого життя». У своїй творчості митець розвивав творчі ідеї свого батька – Філарета Колесси – та вивчав регіональні народні пісні [2, с. 55]. Такий підхід давав можливість виявити специфіку пісні через її діалектичні особливості – мову, тембр, манеру виконання. Дане питання щодо характеристики фольклору та обробки народної пісні композитора досліджували такі музикознавці як Я. Якуб'як, К. Цірікус, Н. Загайкевич, Л. Кияновська, Б. Фільц та інші.

Але, на відміну від дослідницького методу батька, Микола Колесса опрацював український фольклор як митець – художник. Фольклор різних етнічних регіонів України мав місце в його творчості. Композитор створив обробки поліських, лемківських, волинських, гуцульських пісень. Вони є зразком тонкого і глибокого проникнення в дух творчості тої чи іншої частини України. Автор підкреслює характерні особливості ладогармонічної основи кожної пісні, філігранно передає своєрідний колорит, що стає їх головною рисою. Проте найбільше припадала йому до душі народна музика карпатського регіону, де збереглися давні фольклорно-архаїчні традиції, які у професійній музиці до початку ХХ століття були майже не вивчені.

Проте народну пісню М. Колесса розглядає як митець і підходить до неї з позицій композитора, який орієнтується на європейські зразки першої половини ХХ ст., а саме на зразки І. Стравинського та Б. Бартока. Його приваблює основний настрій мелодії, її емоційний бік. Народні пісні в обробках композитора – це живі музичні образи – картини, сцени з народного життя, різнопланові і різножанрові. За словами самого Колесси, горами та їх мешканцями він захоплювався з молодих років. Народні пісні та інструментальна музика лемків, бойків, гуцулів постійно збуджувала його фантазію, давали творче натхнення.

Але на формування мистецької індивідуальності М. Колесси мали вплив не лише традиції українського фольклору, але й професійні тенденції музичного мистецтва. Він продовжує традиції Миколи Лисенка, наслідує класиків М. Леонтовича та К. Стеценка, збагачуючи свої пісні підголосковою поліфонією. Зокрема, в обробці популярної пісні «Гей, видно село» автор блискуче користується прийомами співставлення голосів і груп, вдало застосовує динамічні зміни, що справляє враження наближення і відходу хлопців-молодців, чим створює розгорнутий твір типу вокальної картини.

Як відомо, композитор диференціював регіональні напрямки національного фольклору, широко застосовуючи їх у своїй музиці. Саме в творчості Колесси викристалізувались такі яскраві народні діалекти, як лемківський, бойківський та гуцульський [1, с. 377].

Отже, обробки народних пісень теж займають вагомe місце у композиторському доробку М. Колесси. Протягом усього життя на основі українських народних пісень, взятих з різних регіонів, він створював композиції, різні за жанрами, образним змістом, виконавськими складами. Часте вживання у мелодиці гармонічного мінору та мажору із збільшеною квартою, пентатонікою, застосуванням гуцульського ладу, поєднанням в одній мелодії



декількох ладів, застосуванням акордів нетерцевої структури, збільшених і зменшених акордів, збагаченням їх неакордовими звуками та альтераціями, дисонуючими інтервалами, якими композитор оперував досить вільно, збагатило музичну мову митця, зумовило особливості його музичного стилю.

Творчість композитора багата також сольними обробками пісень, які демонструють переосмислення традицій кінця XIX – початку XX століття. Це стосується музичної мови, форми, гармонії. Якщо порівняти сольні обробки М. Колесси з творами інших композиторів, наприклад, С. Людкевича, Б. Лятошинського, В. Барвінського, Л. Ревуцького, то очевидним стає те, що творчість композитора наслідує творчість В. Барвінського та Л. Ревуцького за жанровим спрямуванням, прагненням до поєднання народного мелосу з альтерованою гармонічною мовою, тонкою розробкою та індивідуалізацією фактури супроводу на тексти переважно українських авторів-класиків, сучасних авторів, або на народні тексти [3]. Виняток у цьому відношенні становить поезія японського поета Ісікава Такубоку, яка лягла в основу вокального циклу «В краю квітучої вишні».

Отже, у творчості Миколи Філаретовича камерно-вокальна музика посідає значне місце, хоча самі вокальні жанри представлені досить непропорційно. Хорова музика є пануючим жанром, а сольні вокальні твори, за винятком обробок народних пісень, характеризуються відносно невеликою кількістю та складаються з двох груп піснi та романси. Саме пісні регіону Карпат лягли в основу сюїти «Лемківське весілля» для хору та інструментального ансамблю і втілили своєрідну стилістику фольклорного обряду не просто авторського, а автентичного в українській культурі співзвучній модерній поезії, малярстві, театральним постановкам, тобто дійствам цього періоду [2, с.219]. Композиція складається з 20 номерів, 15 з яких – це хоріві частини. Велика професійна майстерність у використанні хорових голосів та їх тембрів. «Лемківське весілля» зайняло в галицькій культурі приблизно ту ж нішу, що «Саміпа Вугана» К. Орфа у Німеччині чи «Cantata profana» Б. Бартока в Угорщині. Особливу увагу композитор звертає на світле і оригінальне звучання простих народнопісенних зворотів, а орієнтуючись на них формує і всю виразову систему сучасного модернізму.

#### Список використаних джерел

1. Данилець В. В. Гуцульська тематика і фольклор у творчості Миколи Колесси / В.В. Данилець // Мистецтвознавчі записки: Зб. наук. праць. – К.: Міленіум, 2018. – Вип. 33. – С. 375-381.
2. Кияновська Л. О. Син століття. Микола Колесса в українській культурі XX віку. Сім новел з життя артиста: монографія. Львів: ЛДМА імені М. Лисенка, НТШ, 2003. – 294 с.
3. Корольок Н. Корифеї української хорової культури XX століття: збірник біографічної інформації. К.: Муз. Україна, 1994. – 288 с.

#### МИКОЛА ЛЕОНТОВИЧ – ТВОРЕЦЬ ВСЕСВІТНЬО ВІДОМОЇ ПІСНІ «ЩЕДРИК» : РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

*Король Ольга Петрівна, здобувач вищої освіти  
Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

У січні 2019 року у світовому культурному просторі було відзначено незвичайну подію – 100 річчя від дня першого звучання за межами України відомого твору Миколи Леонтовича «Щедрик». Українська республіканська капела, створена за ініціативи керівника Директорії Симона Петлюри, презентувала цю пісню у Чехословаччині в Національному театрі Праги у рамках гастролей по Європі та Америці. Український хор в складі 80 чоловік під керівництвом Олександра Кошиці упродовж п'яти років понад 200 разів виконав «Щедрик».

Нині «Щедрик» М. Леонтовича звучить на усіх континентах планети у виконанні різних музичних колективів. На жаль, за 100 років всесвітньо відомий твір українського композитора у світовій культурі втратив авторство і назву країни, де був створений шедевр. Вивчення історико-культурних реалій, пов'язаних із створенням хорової композиції «Щедрик» належить до важливих і актуальних проблем в культурології. Українська наука стоїть перед викликом сьогодення: відновити історичну справедливість щодо творчої спадщини митця у світовому просторі або світ буде виконувати «Щедрик» Леонтовича без прив'язки до української культури. Тому метою нашого дослідження є виявлення основних історичних реалій створення відомої мелодії Миколою Леонтовичем та визначення завдань щодо популяризації імені композитора і українського музичного мистецтва у світі.

Творчість Миколи Леонтовича уже представлена у дослідженнях науковців, зокрема, у роботах М. Дяченка [2], В. Ф. Іванова та Л. О. Іванової [3-5], Кузик [8], Л. Семенко [10] та інших [6, 7, 11, 12]. У цих працях подаються біографічні відомості про митця, досліджується його композиторська, виконавська, педагогічна діяльність, внесок М. Леонтовича у вітчизняну та світову культурну спадщину. В умовах сьогодення, коли стали відомі нові документи про життя і творчість митця, дослідники, осмислюючи музичний доробок Миколи Дмитровича, вписують їх у науковий обіг і ставлять нові запитання щодо його місця в культуротворенні України і світу. Це в повній мірі стосується культурологічного аналізу творчості композитора та його системної роботи над композицією «Щедрик». Тому заявлена тема потребує подальшого аналізу і вивчення.

Нагадаємо, що Микола Леонтович звернувся до народної пісні «Щедрик» у 1901-1902 рр., тоді ж здійснив перше аранжування та систематично працював над композицією аж до 1919 р., багато разів змінюючи і дописуючи її. Важливе значення в обробці пісні «Щедрик» зіграв видатний композитор Б. Яворський, у якого Микола Дмитрович брав уроки композиції. За завданням вчителів він мав виконати вправу з поліфонії, використовуючи прийом *ostinato* на основі народної пісні. Микола Леонтович використав для цього щедрівку. Перша публічна презентація композиції «Щедрика» відбулася у 1916 році у виконанні студентів Київського університету, яка здобула велику популярність і зробила композитора відомим.

У чому ж музична сила цієї пісні? Знаменно, ця щедрівка має дуже обмежений діапазон, адже складається лише з чотирьох нот – сі, ля, сі, соль, при чому одна нота повторюється. Микола Леонтович відчував у цих нотах неабияку гармонію і завдяки поліфонії створив такий розвинений хоровий художній твір, який навіть можна назвати міні-симфонією. Варто відзначити, що Леонтович, створюючи «Щедрик», вдавняв до так званих органних пунктів, на тлі яких будували складні звукові комплекси, досягаючи тим особливої гармонійної насиченості та напруженості звучання. Оригінальність цієї щедрівки ще й у тому, що вона має нехарактерні для святкової пісні риси, бо виконується в мінорному ключі, в досить високому темпі і при цьому є дуже короткою. Як вже зазначалось, головним зерном твору є чотирьохзвучний мотив у обсязі малої терції. Він повторюється *ostinato* з проведенням у всіх партіях 68 разів!

Щодо самого тексту щедрівки, то його можна порівняти з дуже давньою співанкою, яка виникла ще в ті дохристиянські часи, коли новий рік зустрічали навесні, в день весняного рівнодення. Відомо, що саме тоді повертаються з вирую птахи. Навіть якщо того дня не прилітали ластівки, то побутовав такий звичай – випікати пташок з тіста і підкидати їх угору, закликаючи співанками. Вважалося, що співане слово має надзвичайну силу і наворожує бажане. Взагалі давні колядки і щедрівки виконували роль таких собі заклинань.

Зазначимо, що існує й інший варіант тексту - «Ой на річці на Йордані», записаний вчителем співу Ф. Лотоцьким з Тульчина на Поділлі у грудні 1916 р. Музикознавець Валентина Кузик зазначає, що поширення цієї текстової версії засвідчує жанрову метаморфозу твору, а саме – переведення його зі щедрівок до колядок. Цю текстову версію вже у наш час вперше представив із хором «Відродження» відомий хормейстер і науковець Мстислав Юрченко. Після чого її підхопили хори «Київ», «Хрещатик», «Пектораль» та багато інших колективів. При виконанні цього тексту повністю зберігається агогіка, темпоритміка та динаміка, властиві власне «Щедрику» [8].

У 1921 році «Щедрик» був вперше виконаний в Америці – хором імені Олександра Кошиця на концерті в нью-йоркському Карнегі-Холі. Цікава історія і самого хору. Як було уже згадано вище, у 1919 році Директорія затвердила створення Української республіканської капели (так хор називався в той час). У тому ж році разом зі своїм диригентом О. Кошицем капела вирушила гастролювати по Європі і Америці, але після окупації України більшовиками вирішила не повертатися додому. На усіх концертах «Щедрик» був «коронною точкою» репертуару, яка з величезним успіхом виконувалася продовж п'яти з половиною років в країнах Європи та Америки і здобувала супер реляції музичних критиків, зокрема в них вказувалося, що Микола Леонтович в обробках народної пісні виходить з самої її природи, а пісню «Щедрик» називали своєрідною хоровою літературою і оригінальним та великим твором, який значно перевищує обробки народних пісень у інших народів. На жаль, до моменту виконання «Щедрика» в Нью-Йорку Леонтович не дожив всього кілька місяців.

У 1936 році композитор чеського походження Пітер Вільховський, який працював на радіо NBC створив англійську версію «Щедрика» і назвав композицію «Carol Of The Bells» («Колядка дзвонів»). Зберігаючи хорову партитуру М. Леонтовича, П. Вільховський написав оригінальний англійський текст, а не переклад українського, додав фортепіанний супровід. У такому варіанті твір був надрукований у 1936 р. фірмою «Carl Fisher, Inc.» у Нью-Йорку, при цьому зазначалося, що «Carol of the Bells» - українська колядка, музика М. Леонтовича, текст і аранжування П. Вільховського. З того часу ця мелодія є символом західного Різдва. Вона використовується у багатьох фільмах, телесеріалах та мультфільмах («Гаррі Поттер», «Сам удома», «Сімейка Адамсів», «Сімпиони», «Суботній вечір в прямому ефірі» та ін.). Також цей твір широко використовується в рекламі. Композиція «Щедрик» Миколи Леонтовича існує у джазовому, роковому і навіть кельтському аранжуванні. Композиція для 12 віолончелей «Carol of the Bells» стала одним із найпопулярніших творів, які виконав Стівен Нельсон з американського музичного гурту «The piano guys» і отримала понад 9 мільйонів переглядів на Youtube. На американському континенті «Колядка дзвонів» настільки прижилась, що вважається народною піснею і вже мало хто знає, що її мелодія належить перу українського композитора.

Сьогодні до музичної спадщини Миколи Леонтовича звертаються як в Україні так і в світі і використовують мелодію «Щедрик» у різних культурно-мистецьких заходах. Зокрема, у 2016 році на відзначення 100-річчя першого виконання «Щедрика» було організовано флешмоб #Щедрик100Challenge. Його суть полягала у створенні в Інтернет-мережі своєрідної галереї виконань «Щедрика» різними людьми в Україні та за її межами. У флешмобі взяли участь більше 60 колективів, зокрема хор «Київ», Народний хор ім. Верьовки, хорві колективи закладів вищої освіти, церковні хори, вокально-інструментальні ансамблі тощо.

У 2018 році у Тульчині в рамках презентації проекту «Леонтович АртКвартал» було відкрито просторову інсталяцію «Щедрик». Над реалізацією цього проекту працювали близько тридцяти художників з різних міст країни. «Леонтович Арт-Квартал» – це культурний стартап, проект, що переміг у конкурсі Міністерства культури «Малі міста – великі враження».

Також у цьому ж році Українським центром культурних досліджень при Міністерстві культури було ініційовано проект «Світовий тріумф Щедріка – 100 років культурної дипломатії України», який проводився за підтримки Українського культурного фонду. Проект спрямований на те, щоб вперше оприлюднити архівні документи Центрального державного архіву вищих органів влади, які стосуються політики Української Народної Республіки в галузі культурної дипломатії. Автором і куратором проекту була Тіна Пересунько - наукова співробітниця Українського центру культурних досліджень. Проект було представлено у 2019 році.

Вийшла друком книга «Світовий тріумф «Щедрика» - 100 років культурної дипломатії України». Історичні факти, представлені в рамках проекту, показують, наскільки сильними були міжнародні зв'язки України у культурній сфері та яку важливість це мало для створення іміджу України закордоном. Сьогодні про М. Леонтовича пишуть романи. Так, нещодавно українська письменниця І. Роздобудько створила унікальну книгу про автора «Щедрика» під назвою «Прилетіла ластівочка» [9] (2018 р.). Працюючи над сюжетом, аналізуючи факти з життя Миколи Леонтовича, письменниця з висоти постмодерного наративу висловила слушну думку про захисну функцію робіт композитора: «Його твору – містичний тотем» [1].

Підсумовуючи, варто підкреслити, що Микола Леонтович є видатним українським композитором, твори якого записані до золотого фонду української культури. Без його численних хороших обробок українських народних пісень неможливо уявити українське музично-хорове мистецтво минулих століть. У своїх обробках він віртуозно зберігав інтонаційну чистоту першоджерел, залишаючи мелодію народної пісні незайманою. Серед цих творів варто назвати «Щедрик». Через століття після першого офіційного звучання «Щедрика», усвідомлено розумієш велич творчості композитора навіть крізь призму лише одного твору. А вже упродовж ХХ ст. «Щедрик» прозвучав у виконанні 2000 колективів на усіх континентах світу. Музичний світ визнав «Щедрика» піснею ХХ ст. Парадоксально, але сьогодні майже ніхто у світі уже не називає композитора та країну, в якій був створений «Щедрик». Що ж робити у такій ситуації? Українська наукова спільнота має повернути ім'я автора оригінального музичного шедевр у комунікативний простір художньої культури світу. Для цього потрібна не лише воля, а й інтелектуальна праця в популярних музичних журналах, інформаційна візія у світових засобах масової інформації, використання системи Інтернет і кіно для популяризації творчості М. Леонтовича. Для цього є слушна нагода – у 2021 р. виповниться 100 років від дня трагічної загибелі композитора. У цьому контексті, думається, що варто включити «Щедрик» до списку спадщини ЮНЕСКО як музичного твору, що об'єднує усі континенти. Або ж зробити те, що у 1919 р. зробив Симон Петлюра – музичний прорив української пісенної творчості на кращих концертних сценах: подбати про те, аби світ знав, хто автор і звідки походить ця велична мелодія.

#### Список використаних джерел

1. Голіздра І. Його твори – містичний тотем: *Ірена Роздобудько про автора «Щедрика» Миколу Леонтовича*. Електронний ресурс. Режим доступу [Lifepravda.com.ua/culture/2019/06/9](http://lifepravda.com.ua/culture/2019/06/9).
2. Дяченко В. А. Микола Дмитрович Леонтович. 4-те вид. Київ : Муз. Україна, 1985. 134 с.
3. Іванов В. Ф., Іванова Л. О. Леонтович – збирач народних пісень. Миколаїв-Вінниця : Розвиток, 2007. 144 с.
4. Іванова Л. О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича. Миколаїв-Вінниця : Розвиток, 2007. 144 с.
5. Іванов В. Духовні твори Миколи Леонтовича як енергоінформаційна сила музичного мистецтва. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту*, 2007. С. 60-62.
6. **Корній Л. П., Сютя Б. О.** Українська музична культура : погляд крізь віки. Київ : Муз. Україна, 2014. 592 с.
7. Корольок Н. І. Корифеї української хорової культури ХХ століття. Київ : Муз. Україна, 1994. 288 с.
8. Кузик В. «Щедрик» в опрацюванні М. Леонтовича : спроба полівекторного аналізу (до 100-річчя українського шедевр). *Музика. Український музичний інтернет-журнал*. 2016. №89.
9. Роздобудько І. Прилетіла ластівочка. Київ : Нора-Друк, 2018.
10. Семенко Л. Їх поєднала пісня Леонтовича : Нариси з історії музичного життя в Україні 1910-1930-х років. Вінниця : ПП «Едельвейс», 2007. 272 с.
11. **Скрипник В.** «Щедрик» лунав сотнями голосів. *Голос України*. 2016. 23 груд. (№ 245). С. 7.
12. Три ноти, які змінили світ. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.expres.ua/news/2017/01/05/221454-tyu-noty-zminyly-svit>-науропulyarnisha-sviti-rizdyvana-melodiya-svyatkuye

#### ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ДОЗВІЛЛЯ У КОЛЕДЖІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

*Кухарська Яна Анатоліївна, здобувач вищої освіти*

*Виткалов В.Г. професор кафедри культурології та музеєзнавства РДГУ*

Проблема вільного часу населення є вкрай актуальною і сьогодні в умовах значних суспільно-політичних та економічних змін, які передбачають суттєву трансформацію у суспільній свідомості населення. Про це йдеться у численних науково-практичних конференціях, проведених у багатьох закладах вищої освіти України, низці публікацій фахівців сфери культури тощо [1], [3], [4].

Усе це вимагає й відповідних трансформацій у системі спеціальної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та форм.

Формою навчального закладу, який і надалі має помітний вплив на духовне середовище регіону, є коледж культури і мистецтв, який у сучасних умовах забезпечує належний духовний клімат місцевому населенню, маючи для цього в своєму арсеналі чимало виправданих багаторічною практикою форм діяльності.

Оскільки згадані вище коледжі готуються фахівців і напряму культурно-дозвіллевої сфери, і напряму «Мистецтво», хоча кожен із цих напрямів підготовки повинен функціонувати за власними законами, при цьому переважна більшість дисциплін і викладачів забезпечує ті самі предмети для фахівців різного спрямування.

У той же час сучасний коледж культури і мистецтв достатньо повільно змінюється, оскільки все ще не бачить свого власного призначення у швидко еволюціонуючому суспільстві. Йдеться про підготовку тих фахівців, які передбачені його навчальними планами, а саме спеціальностями «Народна художня творчість», яка поступово усувається з навчального процесу і за відповідним розпорядженням МОН України (2015 р.) замінюється на спеціальність 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності», та спеціальністю «Музичне мистецтво», яка мала б спрямовуватися на підготовку фахівців виключно для сфери мистецтва, створюючи неефективну конкуренцію музичним училищам.

Однак, виходячи за межі своєї компетенції, ігноруючи освітні традиції, специфіку підготовки фахівців, обумовлену наявним кадровим складом, навчальним досвідом, традиціями тощо, зазначені вище заклади будуть, на нашу думку, не конкурентоспроможними у цьому процесі.

Тому виходячи з окресленої проблематики, доцільним, на нашу думку, буде пошук власного освітнього шляху у справі підготовки фахівців сфери саме дозвілля, яких так очікує змінений культурний простір.

Шляхом виходу із ситуації, що склалася у спеціальній освіті I-II рівнів акредитації, є перехід коледжів культури і мистецтв на підготовку фахівців-менеджерів соціокультурної діяльності, які в своїй основі мають володіти основами менеджменту та особливостями його реалізації в соціокультурній сфері; знати основні категорії культурно-дозвілєвої діяльності, види дозвілля, форми його організації та культурну інфраструктуру, історію становлення цієї мережі [2] та нормативно-правові акти стосовно її подальшого функціонування.

Цей фахівець повинен мати добрі організаторські здібності та вдало розподіляти управлінські і творчі завдання в «команді».

Розробка моделі такого фахівця і повинна стати для коледжів регіону провідним завданням в організації освітньо-виховного процесу.

Аналізу зазначених проблем у перекладі на освітню сферу коледжу і присвячуватиметься наша доповідь.

#### Список використаних джерел

1. Виткалов С. В. Регіональний сільський клуб і проблеми його подальшого функціонування. *Вісн. Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв*. № 2. 2018. С. 92-96.
2. Виткалов С. В. Культурно-дозвілєва сфера регіону: пошук нових форм існування. *Вісник НАКККіМ. Наук. журн.* Київ : Міленіум, 2015. № 1. С. 34-37.
3. Виткалов В. Г. Культурно-мистецька сфера як фактор духовного становлення молоді. *Релігія та соціум: міжнар. часопис*. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2015. С.138-149.
4. Цимбалюк Н. М., Озимко М. В. теоретичні засади взаємодії професійної освіти та ринку праці в умовах модернізації українського суспільства. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики*. Вип. 58. Київ, 2013. С. 176-182.

### МОЛОДІЖНЕ ДОЗВІЛЛЯ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ

*Лось Мирослава, здобувач вищої освіти*

**Кучина Н.І., кандидат наук з соціальних комунікацій, доцент кафедри культурології та музеєзнавства Рівненський державний гуманітарний університет**

Вільний час і дозвілля є однією зі сфер життєдіяльності людини, в якій найбільш яскраво проявляються наслідки змін в українському суспільстві. Будучи частиною вільного часу, дозвілля приваблює молодь його не регламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною забарвленістю, можливістю поєднувати в ньому фізичну та інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини молодих людей соціальні інститути дозвілля є провідними сферами соціально культурної інтеграції й особистісної самореалізації. Однак всі ці переваги дозвілєвої сфери діяльності поки що не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя молоді. Сьогодні спостерігається тенденція до перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій усіх представників українського суспільства, зокрема молоді. В свою чергу зміна ціннісних орієнтацій є причиною виникнення гострих проблем практично у всіх сферах життєдіяльності і трансформації молодіжного дозвілля.

Будучи невід'ємною частиною життя й усвідомленою необхідністю дозвілля впливає на формування і становлення особистості молодої людини. А тому дослідження особливостей, проблем та тенденцій розвитку молодіжного дозвілля в нових соціокультурних умовах в Україні, розкриття реального стану ціннісних орієнтацій молоді є досить актуальним.

Проблема організації вільного часу завжди знаходилася і знаходиться в центрі уваги як науковців, так і пересічної людини. Вивчаючи стан розробленості теми слід вказати на те, що першу спробу дослідження організації вільного часу здійснено Т. Вебленом у праці «Теорія дозвілєвого класу» (вийшла друком у 1899 році). Подальшого вивчення ця проблема набула у працях П. Дебре, Ж. Дюмазедьє, М. Каплана, Дж. Келлі, К. Лісмана, Н. Лумана, С. Паркера, Д. Робертса, М. Сміта, Ж. Фішера, Ж. Фурастьє, Ж. Фрідмана, Дж. Шиверса та інших зарубіжних вчених. Методологічним основам дозвілля присвячено праці таких класиків соціології як М. Вебер, Т. Веблен, Г. Зіммель, Дж. Ландберг, Р. Маккензі, Р. Парк та ін. Приємно зазначити, що до числа послідовників зазначених соціологів є імена вітчизняних науковців – В. Піча, Н. Цимбалюк та ін.

Соціальну сутність дозвілля і його структуру розглянуто Л. Гордоном, Б. Грушиним, Г. Орловим, В. Бочелоком, В. Піменовою, Б. Тегубовим, О. Бойко. Розглядаючи категорію культури дозвілля, на нашу думку, найбільш вагомими є роботи таких теоретиків як М. Аріарський, А. Воловік, В. Воловік, А. Жарков, В. Чижикова, Т. Кіельова, Ю. Красільнікова [17], Е. Соколова, Ю. Стрельцова та ін. в роботах яких відображена специфіка організації культурно-дозвілєвої діяльності в країнах пострадянського простору.

Соціально-філософські проблеми молоді, як важливої складової людського суспільства, знайшли своє відображення в дослідженнях Е. Соколова, С. Іконнікової, Б. Трушина, В. Суртаєва та ін.

На початку XXI ст. вітчизняні науковці активізували зусилля щодо дослідження різних аспектів феномену сучасного молодіжного дозвілля. Так, дослідження особливостей дозвілля сучасної молоді проводять А. Вишняк, О. Сватенков, С. Скляр, В. Тарасенко та ін.; діяльність культурно-дозвілєвих молодіжних центрів та особливості дозвілєвих

практик досліджують Я. Бабич, Ю. Возна, Т. Ковальчук, Н. Максимовська, Б. Опальчук, І. Шапошнікова та ін.; психолого-педагогічний аспект дозвілля молоді розкривають в своїх наукових роботах Т. Алексєнко, Ю. Возна, А. Воловик, В. Воловик, І. Гріншчина, В. Кірсанов, А. Мудрик, С. Пішун та ін.; призму філософії, досліджуючи соціокультурні цінності особистості, описували особливості трансформації дозвіллевих орієнтирів сучасної молоді О. Балакірева, О. Безносок, Т. Спіріна, К. Дубич, І. Белецька, О. Ігнатєва, Г. Щерба та ін.; сучасна соціокультурна ситуація у сфері дозвілля молоді та її ціннісні орієнтації є предметом вивчення Ю. Бабенко, І. Белецької, Д. Малкова, Н. Паніна, Г. Щерби, Р. Яремкевич та ін.; молодіжну політику України та її вплив на дозвілля молоді вивчає М. Головатий та ін.; інноваційні тенденції в сфері молодіжного дозвілля розглядає Ю. Ключко, В. Ковтун, І. Мачуліна, І. Петрова, Л. Троєльнікова та ін.

В збірках наукових робіт представляють результати своїх досліджень і студенти, зокрема теоретичні аспекти дозвілля молоді розкриті в статтях Г. Гишак та ін., проблеми та тенденції розвитку молодіжного дозвілля стали предметом розгляду Д. Парчевської, М. Трохимчук та ін.

Враховуючи те, що молодіжне дозвілля, як складова молодіжної культури, прямо залежна від людського чинника, який в свою чергу має регіональні відмінності. Якщо узагальнені теоретичні аспекти молодіжного дозвілля активно досліджують як вітчизняні так і зарубіжні науковці, то регіональний чинник використовується лише в поодиноких дослідженнях. Приміром С. Виткалов в монографічному дослідженні «Рівненщина: Культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності» представляє результати багаторічного дослідження культурно-мистецької практики Рівненщини.

#### Список використаних джерел

1. Бабенко Ю. А. Вільний час і дозвілля української молоді в умовах нової соціокультурної реальності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://2008.dif.org.ua/ua/analit/rkfej>
2. Белецька І. В. Особливості молодіжного дозвілля на сучасному етапі *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(8). С. 220-229.
3. Виткалов С. В. Рівненщина: Культурно-мистецький потенціал в парадигмах сучасності: монографія. *Рівне: ПП ДМ*, 2012. 416 с.
4. Культурно-дозвіллева сфера України: динаміка змін та перетворень / Ю. М. Ключко, В. Д. Ковтун, Л. О. Троєльнікова, Н. М. Цимбалюк, К., 2003. 180с.
5. Сватенков О. В. Дослідження особливостей дозвілля студентської молоді. *Освітологічний дискурс*. - 2014. № 2. С. 185-195.

#### КВЕСТ КІМНАТИ ЯК НОВИЙ ВИД РОЗВАГ

*Ляшенко М.В., здобувач вищої освіти IV курсу спеціальності «Культурологія»*

*Тюска В.Б. кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток сучасної культурно-дозвіллевої діяльності насамперед передбачає вплив соціально-культурних процесів на особистість. Дозвілля виступає певним феноменом, що активно впливає на всесторонній розвиток особистості. Особливо важливо, що саме в сучасних умовах сфера дозвілля має суттєве значення для формування та самовизначення людини, тобто актуалізується її соціально-виховний потенціал. Дозвіллева сфера в Україні має свою особливість, що сприяє процесу формування соціально-творчої особистості. Тому починають виникати найрізноманітніші форми дозвілля. Дослідники сфери дозвілля зазначають, що неможливо оминати інноваційні процеси, зокрема для вдосконалення змісту дозвіллевої діяльності.

І. Белецька під дозвіллевими інноваціями розуміє «такі явища цієї сфери життєдіяльності, яких не було на попередній стадії розвитку суспільства, але які виникли і знайшли свій прояв або в абсолютно нових формах дозвіллевої діяльності, або в трансформаційних формах, що існували раніше...» [1, с. 72].

Система розваг спрямовується на задоволення як фізичних, так і культурних та розумових потреб особистості. Таким чином, виникають нові види розваг, які повним чином спрямовані на те, щоб сформувати позитивне враження у жителів міста та у туристів.

На наш погляд великої уваги заслуговує такий новий вид розваг, як квест-кімнати. Зокрема, до них належать квест - місія, ескейп-руми, квест-перформанси, екшн - гра, квест із закритими очима, ві-квест, квест-заклад ресторанного типу [3].

Класичний квест представляє собою гру в ході якої команда (що складається із декількох учасників) розв'язує різні завдання, щоб досягти певної мети. Свій початок історія цього нового виду розваг бере починаючи із 2000 років. Саме тоді в ході розвитку комп'ютерних ігор виникли ігри квестового жанру, протягом років вони набули такої популярності, що почали виникати подібні квести, але вже в реальному житті. За характеристиками усі квест-кімнати подібні, адже сама їх ідея є однаковою: розв'язати певну кількість завдань, за певний час.

Можна спостерігати, що лише протягом декількох років цей новий вид розваг дуже сильно видозмінився, адже почали створюватися квест-кімнати за участі акторів, різноманітних інноваційних технологій та пристроїв. Сьогодні в квест-кімнатах можна зустріти не тільки звичайне проходження квесту, а й святкування днів народження, корпоративів чи інших урочистостей, не лише розважаючись, а й вдосконалюючи свою інтуїцію, логіку, увагу та розумові здібності.

Дослідимо деякі з них, ескейп-рум - це класичний жанр квест кімнат. Команду, від 2 до 5 гравців зачиняють в кімнаті із якої необхідно вийти за годину. Зазвичай квести поділяють на лінійні та нелінійні. У перших ви розв'язуєте усі завдання одне за одним, а в нелінійному навпаки (але в кінці всеодно досягаєте своєї мети).

Квест - місія - цей жанр квест- кімнат виник вже після ескейп-рума, створивши йому конкуренцію. Характеристики дуже схожі як і в ескейп - румі, але тут кімнати вже мають певну історію, а ціль - не лише вибратися з кімнати, а й виконати певне завдання (знайти предмет, знешкодити вірус, спасти планету, поладити крабля, тощо). Тут уже використовуються різноманітні звукові та світлові спецефекти, які задають атмосферу гри.

Квест - перфоманс - у цьому квесті беруть участь не лише ваша команда, а й актори, які задають ритм та атмосферу гри.

Екш - гра - це ще одна стадія розвитку квест-кімнат. Адже тут вам необхідно не лише розумово працювати, а й фізично (бігати, стрибати, перелазити) тобто мати певну спортивну підготовку.

Квест із закритими очима - порівняно новий жанр квесту, який відбувається сидячи в кріслі з закритими очима. При цьому ігровий процес повністю ґрунтується на уяві людини. Вплив відбувається через смак, запахи, звуки і тактильні відчуття, завдяки чому фантазія може перенести людину туди, куди йому заманеться.

VR - квест - найновіший жанр квест - атракціонів. Тут ви знаходитеся у віртуальній реальності, при цьому передаються відчуття, які в реальному житті відчутти важко, або ж неможливо [4].

Квест-заклад ресторанного типу - це кафе, чи навіть ресторан, де для отримання замовленого блюда необхідно виконати певні дії. Це може бути квест за містом для того щоб зібрати необхідні інгредієнти [2].

Зосереджуючи увагу на місті Рівне, ми можемо зазначити, що на сьогоднішній день тут функціонують дві квест кімнати Q18 та Logikum. Важливо, що конкуренція у такому виді розваг є мінімальною, так як одну квест кімнату відвідуєш лише раз, тому пройшовши певну тематику ви оберете іншу.

На нашу думку, при становленні ринку розважальних об'єктів допускається низка помилок. Зокрема, розташування ескейп-румів тільки у центрі міста робить цей вид розваг відірваним від основного споживача, так як головними відвідувачами є сім'ї та молодь. Тематика і цінова політика розважальних послуг повинні відповідати купівельній спроможності та інтересам споживачів [3].

Отже, що на сьогоднішній день поява нового виду дозвілля квест кімнат створює позитивні враження відвідувачам. Квест кімнати посіли належне місце серед дозвіллевих закладів, мотивують людей до подорожей, сприяють всебічному розвитку особистості.

Розглянувши стан дозвіллевої діяльності у сучасній Україні, ми дослідили, що відбувається усвідомлення важливості розвитку сучасного культурно-дозвіллевого простору з метою соціокультурного самовдосконалення особистості через нові види дозвілля.

#### Список використаних джерел

1. Белецька І.В. Сучасна соціокультурна ситуація у сфері дозвілля молоді / І.В. Белецька // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. №9. С.71-76.
2. Шикіна О.В. Шляхи підвищення привабливості регіону за рахунок розвитку квест-атракцій / О.В. Шикіна // Глобальні та національні проблеми економіки. 2016. Вип.9. С.460-464.
3. Шикіна О. В. Квест-атракції як нове покоління туристичних послуг / О. В. Шикіна // Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції «Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання»: 24-25 березня 2016 року, м. Черкаси: у 2-х томах / М-во освіти і науки України, Черкаси. держ. технол. ун-т. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2016. Т. 1. С. 140-143.
4. <https://kvestliga.ru/novosti/kakie-bivayut-kvesti>.
5. <https://questguru.ru/doc/2>.

#### ДО ПИТАННЯ ІДЕЙНИХ ЗАСАД МИСТЕЦТВА ПОСТМОДЕРНІЗМУ

*Панасюк Анастасія Сергіївна, здобувач вищої освіти*

*Шеретюк Р. М., д. іст. н., проф. кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постмодернізм – це мистецький напрям, який в останні десятиліття ХХ ст. приходиться на зміну модернізму. Він – продукт постіндустріальної епохи, результат розпаду цілісного погляду на світ, руйнування систем – світоглядно-філософських, економічних, політичних [4].

Постмодернізм – це культурний плин, що проявив себе насамперед у розвинених західних країнах, а потім поширився й у деяких інших регіонах світу. Постмодернізм, по суті, це – багатомірне теоретичне відбиття духовного повороту в самосвідомості західної цивілізації, яке проявило себе особливо в сфері мистецтва й філософії, й лише згодом у різних сферах людської діяльності.

Сама назва даного стилю перекладається як «після модерну». Але так однозначно постмодернізм сприймати не можна. Це не тільки напрям у мистецтві, це ще й вираз людського світосприйняття, стан душі. Водночас постмодернізм – це спосіб виразити себе. Головними особливостями цього стилю є протиставлення реалізму, заперечення норм, застосування готових форм, а також іронія.

Поява постмодерністських теорій пояснюється в літературі наміром їхніх авторів осмислити особливу ситуацію в культурі й суспільстві, породжену перенасиченістю самої культури, де втрачається центр, звичні орієнтири, виникає потреба в співвіднесенні різних цінностей у світі інформації [3].

Уперше термін «постмодернізм» згадується в роботі німецького філософа Рудольфа Панвіца «Криза європейської культури» (1914 р.), але широкое його використання відбулося лише наприкінці 1960-х рр. – спершу для

означення стильових тенденцій в архітектурі, спрямованих проти безликої стандартизації, а невдовзі й у літературі, живописі та музиці [5].

Одними з найбільш важливих для загальної характеристики феномену постмодернізму є не зовнішні, а внутрішні, глибинні відмінності, що існують між творами художників, письменників, композиторів модерної і постмодерної доби. Ці відмінності обумовлені, в першу чергу, наявністю або відсутністю любові та співчуття до людини, бажанням та умінням на прикладі історії окремої особистості побачити загальнолюдські проблеми або, навпаки, продемонструвати лише «беззмістовність, знеціненість людського існування в сучасному безособовому світі» [1, с. 138]. Відтак, постмодернізм – це вираження світогляду, перехід до нового витка в розвитку культури, розмивання меж, рамок між формами культурної діяльності.

Постмодернізм, на відміну від модернізму, є менш елітарним, однак більш зосередженим на комерції. Головне для нього – певна криза в бутті людського життя. Постмодернізм вважають художнім стилем, спрямованим на відтворення навколишньої реальності та гармонії, що досягається художніми засобами колажів і відео ефектів, який передусім намагається показати велич і нікчемність людського життя. Зокрема, постмодерністський живопис прагне показати важливі проблеми сучасного суспільства. Не завжди були успішними постмодерністські художні твори, однак їх потрібно зрозуміти, а не заперечувати їх необхідність та значущість. На їхньому прикладі важливо прослідкувати, як авангардистські форми синтезуються з традиційними, що й стало зародженням постмодернізму [1, с. 140-141].

Цей стиль не робить спроб створювати якісь універсальні канони. Єдина цінність тут – це свобода митця й відсутність обмежень для самовираження. Саме тому головним принципом постмодернізму є гасло «все дозволено». Наголосимо на тому, що він позбавлений прагнення до дослідження глибоких проблем і процесів буття, він прагне до простоти і ясності, до синтезу спадщини різних культурних епох. Отже, постмодернізм – культура швидких і легких дотиків, коли все сприймається як цитата, умовність, за якою неможливо знайти основу.

Специфікою цього стилю є й те, що постмодерністи, завдяки гіркому історичному досвідові, переконалися у марноті спроб поліпшити світ, втратили ідеологічні ілюзії, вважаючи, що людина позбавлена змоги не лише змінити світ, а й осягнути, систематизувати його, що подія завжди випереджає теорію. Прогрес визнається ними лише як ілюзія, з'являється відчуття вичерпності історії, естетики, мистецтва. Реальним вважається варіювання та співіснування усіх (і найдавніших, і новітніх) форм буття [4]. Відкинувши можливість утопічного перетворення життя за допомогою мистецтва, представники постмодернізму прийняли буття таким, як воно є і, зробивши мистецтво гранично відкритим, наповнили його не імітаціями чи деформаціями життя, але фрагментами реального життєвого процесу. Останній тут звичайно лише критично корегується, а не перетворюється цілком у щось нове і небачене [2, с. 273].

Таким чином, дослідивши провідні ідейні засади та естетичну платформу мистецтва постмодернізму, приходимо до наступних висновків. Традиційні цінності, що були основою і фундаментом культури модерну, у постіндустріальну добу зазнали кардинальних трансформацій. Їхня деканонізація стала однією з провідних засад мистецтва постмодернізму, що призвело до появи і утвердження в сучасній художній культурі нових естетичних категорій: стильового синкретизму, цитатності, фрагментарності і принципу монтажу, змішування високого і низького (зокрема сакрального і профанного), іронії, а також цинізму, поверховості та естетичної вторинності.

#### Список використаних джерел

1. Боднарчук Т. В. Національний прояв тенденцій постмодернізму в образотворчому мистецтві // Культура і сучасність. 2013. № 1. С. 138-143.
2. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; пер. з англ. В. Шовкун; наук. ред. О. Шевченко. К.: Основи, 2003. 503 с.
3. Мистецтво постмодернізму. – URL: [https://pidruchniki.com/75231/kulturologiya/mistetstvo\\_postmodernizmu](https://pidruchniki.com/75231/kulturologiya/mistetstvo_postmodernizmu)
4. Постмодернізм. – URL: <https://www.ukrlib.com.ua/encycl/techii/printout.php?number=16>
5. Постмодернізм як мистецький напрямок двадцятого століття. – URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10386/>

#### ТВОРЧИСТЬ АНТОНІО ГАУДІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА

*Перетяцько Іван Сергійович здобувач вищої освіти*

*Шеретюк Р. М., д. іст. н., проф. кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненський державний гуманітарний університет*

На початку 70-х рр. XX ст. в архітектурі Західної Європи виник новий напрям, основоположники і послідовники якого намагалися протиставити свої творчі принципи ідеології та ідеалам мистецтва модернізму. Вони називали себе прихильниками постсучасного мистецтва, так званого мистецтва епохи постмодернізму. 1977 р. у світ вийшла робота головного ідеолога постсучасного мистецтва Чарльза Дженкінса. У книзі «Мова архітектури постмодернізму» він зробив спробу представити читачам і поціновувачам сучасного зодчества образ конкретного представника ідей постмодерністського мистецтва. Згідно нього, символом нового художнього напрямку в архітектурі став Антоніо Гауді. З цього приводу Дженкінс писав: «Якби я був вимушений вказати на явного

постмодерніста, я б навів у приклад Антоніо Гауді. Але це неможливо, тому що він був предмодерністом. Я все ж вважаю саме Гауді «пробним каменем» постмодернізму, взірцем, з яким потрібно порівнювати будь-які недавно зведені будівлі, щоб побачити, чи дійсно вони метафоричні і контекстуальні» [1, с. 275].

Здавалося б, теоретик постмодернізму обмовився або ж дещо поспішив із подібною оцінкою творчості Гауді. Однак і на закінчення своєї роботи Дженкінс говорив про знаменитого майстра не тільки як про основоположника, праатька нової течії в мистецтві XX ст., але й як про митця, котрий випередив свій час на кілька десятиліть.

У вже згаданій книзі «Мова архітектури постмодернізму» Дженкінс писав: «Смак будинку, його запах і відчутна фактура привертають чутливість, так само як це роблять зір і роздуми. У зведеному Гауді творі архітектури значення сумуються і працюють разом у дуже глибокому поєднанні. Ми ще не досягли цього, але формується традиція, яка наважується пред'явити цю вимогу майбутньому» [1, с. 277].

На нашу думку, Дженкінс зовсім не випадково згадав у своїй роботі про твори Антоніо Гауді і співвідніс його манеру архітектурного зображення з принципами мистецтва постмодернізму. Думається, що саме наприкінці XX – на початку XXI ст. зрештою настав час творчого методу Гауді, архітектора, ім'я якого ще кілька років до виходу в світ книги Дженкінса навіть не згадували літописці світового зодчества. Розроблені Гауді на рубежі XIX – XX ст. особлива творча манера і способи архітектурних рішень вибивалися із загального ладу створюваних у той час споруд. Твори талановитого майстра були настільки самобутні й оригінальні, що виявилися незатребуваними в цей період розвитку європейського зодчества. Вперше серйозно про талант Антоніо Гауді, його новаторство і зв'язок творчості з попередніми поколіннями митців заговорили саме постмодерністи, які вважали майстра основоположником нової течії, котрий значно випередив свій час.

Дійсно, неможливо не погодитися з тим, що творчість Гауді виникла дещо передчасно. Насправді, зодчество, так само як і мистецтво в цілому, розвивалося як би по прямій лінії, згідно з законами логіки. Навіть у 60-ті рр. XX ст., біля самих витоків постмодернізму, мистецтвознавці вбачали в розвитку мистецтва логічну спадкоємність принципів однієї течії іншою, новою. Так, у 20-ті рр. XX ст. із протиріч ідеології соціального утопізму та художнього модернізму в мистецтві виростає новий напрям, який отримав назву сучасного, або модерністського. Основоположники руху модернізму виступали за дотримання в мистецтві принципів суворості й геометричності зображуваних форм, а також за їх обумовленість конструктивно-технологічними вимогами.

При цьому послідовники модерністського мистецтва закликали художників на шляху до творчості майбутнього відмовитися від наслідування сформованих на той час традицій художнього зображення і побудови. Головним гаслом модерністів стало створення стилістично єдиного архітектурного образу. Постмодерністи часто називали себе не інакше як провісниками нового мистецтва, мистецтва майбутнього. При цьому вони говорили про те, що в мистецтві майбутнього не буде місця творчій манері художників і зодчих минулого. Такій же критиці піддавалися й майстри, чия творча манера йшла врозріз із ідеологічними установками, запропонованими модерністами [3, с. 107].

Після закінчення Другої світової війни нові, запропоновані модерністами, принципи художнього зображення дійсності і архітектурної побудови поширилися по всьому світу. Таким чином, вважали послідовники сучасного мистецтва, модернізм довів своє домінуюче становище і право на існування.

Розумом більшості митців середини XX ст. володіли ідеї, що стали основою сучасного руху. Здавалося, мистецтву модернізму вже ніщо не загрожує, його майбутнє бачилося багатьом ясним і безхмарним. Дійсно, модернізм зміг зайняти в мистецтві привілейоване становище. Саме тому непоміченими на той час залишалися твори, створені такими талановитими майстрами-архітекторами, які працювали на початку XX ст., як О. Перре, М. Пьячентіні, Е. Мендельсон, Р. Естеберг, Е. Саарінен і, звичайно ж, Антоніо Гауді. Більше того, видавалося, немов на маргінесі від загального розвитку мистецтва початку XX ст. залишилися цілі художні напрями.

Серед них необхідно особливо відзначити наступні: експресіонізм, органічну архітектуру і неокласицизм. Послідовники зазначених течій незмінно оголошувалися прихильниками модернізму безталанними невдахами, які не зуміли довести життєздатність проповідуваних ними принципів художнього бачення. Відтак, все те, що не відповідало вимогам сучасного мистецтва, не мало права на життя і не могло бути визнане цінним.

Численні висловлювання послідовників принципів модерністського мистецтва щодо представників інших течій відрізнялися суперечливістю. Так, Мішель Рагон, знаменитий автор книги «Про сучасну архітектуру», що вийшла на початку 60-х рр. XX ст., із найбільшим захопленням говорить про Гауді. За його словами, «Гауді – поет каменю.... Гауді перевершує всіх «одержимих творців» силою свого обдарування...». Так само позитивно автор відгукується і про твори, створені відомим архітектором [4, с. 115].

Однак далі у монографії Рагона міститься нещадна критика його творчої манери. Рагон пише: «Гауді мало що винайшов. В історії сучасної архітектури Гауді не належить місце новатора. Він не просунув архітектуру ні на один крок...». Подібну оцінку теоретиків і послідовників мистецтва модернізму не змогли спростувати навіть слова Ле Кербюзье, який виступив з приводу творчості Гауді наступним чином: «Я побачив в Барселоні Гауді – твори людини незвичайної сили, віри, виняткового технічного таланту... Його слава очевидна у його власній країні. Гауді був великим художником...» [4, с. 116].

Довгий час митці, котрі працювали в першій половині XX ст., не брали до уваги творчість Гауді. Не раз із боку архітекторів-функціоналістів і академістів на адресу майстра звучали звинувачення в безталанстві і сумбурності. Тим не менше й серед них знаходилися такі, хто бачив у творчості Антоніо Гауді майбутнє архітектурного мистецтва. Так, відомий зодчий Хосе-Луїс Серт, котрий опублікував 1955 р. роботу, присвячену аналізу художніх принципів Гауді, писав: «Цілком ймовірно, що при подальшому розвитку сучасної архітектури останні досліді Гауді набудуть все більшого значення і будуть гідно оцінені. Тоді буде визнано велич його ролі піонера і зачинателя...».

У 60-70-ті рр. XX ст. настільки ж суперечливим було й ставлення до творчості Гауді радянських зодчих. Творчу манеру іспанського майстра найчастіше визначали як ірраціоналістичну (в негативному розумінні слова) та



таку, що «містить декоративістські елементи». Радянські мистецтвознавці говорили про те, що твори Гауді носять «похмуро-фантастичний характер», а образи, ним створені, набувають «вкрай суб'єктивістського трактування художніх проблем архітектури». Більш-менш позитивна (правда, з масою застережень) оцінка творчості Антоніо Гауді була дана в той час тільки в присвяченій іспанському зодчому статті М. Гарсія, що з часом увійшла у загальну історію архітектури. Її перше видання датується 1972 р. Позаяк, не зважаючи на настільки суперечливе ставлення модерністів до творчості Гауді, сьогодні можна з упевненістю говорити про те, що створені ним пам'ятки мають величезне значення для розвитку світового архітектурного мистецтва ХХ ст. [2].

Нині більшість дослідників вбачає у художніх принципах іспанського архітектора крок уперед у розвитку світового архітектурного мистецтва. Зокрема, в одній зі своїх статей відомий майстер архітектури Оскар Німейєр писав: «У найбільш обдарованих архітекторів народжувалося нестримне прагнення до пошуків нових форм і рішень; прагнення, що особливо чітко заявило про себе в епоху пошуків і перемог, яку наша реформістська функціональна архітектура просто-напросто не в змозі висловити, оскільки вона позбавлена сміливості і фантазії. Цим пояснюється і звернення до Гауді з його неприборканою архітектурою, настільки симптоматичною для сучасної епохи; цим пояснюється й той новаторський рух, що характеризується підвищеним інтересом до нових прекрасних художніх форм» [4, с. 203].

Таким чином, творчість Антоніо Гауді стала символом сучасної архітектури. Він – не лише основоположник, прабатько нової течії в мистецтві ХХ ст., але й митець, котрий випередив свій час на кілька десятиліть. Розроблені Гауді на рубежі ХІХ – ХХ ст. особлива творча манера й способи архітектурних рішень вибивалися із загального ладу створюваних у той час споруд. Зрештою, саме наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. настав час творчого методу Антоніо Гауді.

#### Список використаних джерел

1. Сарабьянов Д. В. Модерн. История стиля. М.: Галарт, 2001. 344 с.
2. Тубли М. Общее и особенное в творчестве Антонио Гауди. – URL: [http://www.alyoshin.ru/Files/publika/tubli/tubli\\_gaudi.html](http://www.alyoshin.ru/Files/publika/tubli/tubli_gaudi.html) (25.09.2018)
3. Хворостухина С. А. Шедевры Гауди. М.: Вече, 2003. 208 с.
4. Хворостухина С. А. Барселона и шедевры Гауди. М.: Вече, 2008. 240 с.

#### ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА В УКРАЇНІ

*Прокочук Вікторія Ігорівна., кандидат педагогічних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Здобуття Україною незалежності активізувало відродження духовності та історичної пам'яті українського народу, загострило проблему збереження культури, що у свою чергу створило сприятливі умови для розвитку краєзнавства, у тому числі і музичного.

Краєзнавчий рух в Україні очолила Всеукраїнська спілка краєзнавців, створена 27.03.1990 р., що стало початком ренесансу українського краєзнавства. Відкрився доступ до заборонених архівних джерел, літератури, що збагатив краєзнавство новими фактами про історичні події та явища. Розпочалося становлення краєзнавчих центрів; дослідження маловивчених сторінок історії, особистостей; комплексне краєзнавче вивчення регіонів; створення масштабних історико-краєзнавчих праць; реалізація довгострокових краєзнавчих проєктів; збільшення обсягу краєзнавчих видань та публікацій; проведення міжнародних конгресів, симпозіумів, всеукраїнських, регіональних науково-краєзнавчих конференцій тощо. Активізували науково-дослідницьку діяльність такі центри краєзнавства як музеї, бібліотеки, архіви, вузи та школи, організації Національних спілок. До краєзнавчого процесу долучилися Український фонд культури, товариство «Просвіта», різноманітні громадські та просвітницькі осередки [2].

Бурхливе піднесення громадського краєзнавчого руху, що розширило межі наукового пошуку й коло людей, причетних до вивчення, збереження й популяризації багатовікових культурних традицій, у тому числі і мистецьких, а також потреба в науковому обґрунтуванні українських державотворчих процесів, вихованні патріотів України спонукали владу створити сприятливе правове поле для діяльності краєзнавців.

Відтак, краєзнавчий рух підтримується на державному рівні. Свідченням цього є Указ Президента України «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні», урядова «Програма розвитку краєзнавства на період до 2010 року» тощо, що окреслили стратегічні напрямки розвитку національного краєзнавства.

Так, указом Президента України «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні» Міністерству освіти і науки було доручено забезпечити розроблення й включення до навчальних планів, програм загальноосвітніх та вищих навчальних закладів тем з краєзнавства з урахуванням специфіки регіонів України [5].

«Програма розвитку краєзнавства на період до 2010 року» окрім того передбачала підготовку й перепідготовку працівників закладів освіти й культури на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти системи МОН тощо [4]. Результатами реалізації державної програми стало зростання ролі краєзнавства в суспільстві, розвиток регіональних краєзнавчих осередків та надання Спілці статусу Національної. Проте, низка завдань залишилася не вирішеною (програма не фінансувалася державою, тому робота здійснювалася подвижницькою працею регіональних організацій, активістів краєзнавчого руху, науковців тощо).

Правлінням Національної спілки краєзнавців України розроблено Проєкт Державної програми розвитку краєзнавства на період до 2025 р. та подано на розгляд Кабінету Міністрів України. Серед завдань Проєкту є: розробка галузевих напрямів краєзнавства, у тому числі і культурно-мистецького; зміцнення навчально-методичної краєзнавчої бази у системі національної освіти; популяризація краєзнавчих досліджень. Також Проєктом передбачено відкриття у вищих навчальних закладах кафедр та курсів з краєзнавства; забезпечення загальноосвітніх

та вищих навчальних закладів навчально-методичною літературою з краєзнавства; введення курсу краєзнавчого у програми підвищення кваліфікації вчителів, викладачів, державних службовців, працівників закладів культури [3].

Крім того, нині одним з пріоритетних напрямів діяльності держави є національно-патріотичного виховання молоді, яке охоплює сфери освіти, культури й мистецтва; краєзнавства та ін. та головною метою якого визначено виховання громадянина-патріота України й формування готовності до успадкування національних духовно-культурних надбань народу [6].

Отже, актуальність уведення курсу «Музичне краєзнавство Рівненщини» у навчальну програму вищих навчальних закладів до підготовки педагогів-музикантів, учителів музичного мистецтва, художньої культури, етики, естетики й інших мистецьких спеціальностей визначається нагальністю вирішення державних завдань та запитам суспільства не лише на відродження національної культури, а й на збереження етнорегіональних цінностей.

Предметом вивчення курсу є музичне краєзнавство як наукова галузь та зміст музичної культури регіону у краєзнавчому ракурсі. Мета дисципліни – ознайомлення студентів з музичною культурою Рівненщини та формування у них системи професійної компетентності як у майбутніх музикантів-педагогів, дослідників, пропагандистів культури рідного краю [1].

#### Список використаних джерел

1. Дикало В. Музичне краєзнавство Рівненщини як навчальний курс: до постановки проблеми / В. Дикало // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – 2016. – № 2 (86). – С. 124–128.
2. Національна спілка краєзнавців України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nsku.org.ua/?page\\_id=5606](http://nsku.org.ua/?page_id=5606).
3. Перспективи розвитку краєзнавчого руху: пропозиції до проекту Державної програми розвитку краєзнавства на період до 2025 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://history.org.ua/JournALL/kraj/kraj\\_2013\\_1/2.pdf](http://history.org.ua/JournALL/kraj/kraj_2013_1/2.pdf).
4. Постанова КМУ «Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року» від 10.06.2002 р. № 789 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/789-2002-%D0%BF>.
5. Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні (Указ Президента України від 23.01.2001 р. № 35/2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/35/2001>.
6. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: Указ Президента України від 13.10.2015 р. № 580/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>.

#### ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*Симонович Ірина Олександрівна, здобувач вищої освіти*

*Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Музична культура є частиною культури взагалі. В усі культурно-історичні епохи зі зміною художньо-мистецьких стилів змін зазнавала і українська музична культура. У цих трансформаційних процесах музична культура, зберігаючи традиційну основу творчості, збагачувалася новітніми інноваціями. Нині, у нових історичних умовах розвитку української культури, яка з початками незалежності набула нового статусу і перетворилася на суб'єкт державотворення, музичне мистецтво отримало новий імпульс у своєму розвитку, збагачуючись сучасними засобами виразності та розширюючи жанрові системи. Варто погодитися із думкою Н. Герасимової-Персидської, яка наголошує, що «...прагнення відповідати запитам сьогодення суспільства, запроваджувати всі потенційні можливості сучасної музичної техніки і технологій, зберігати українську неповторність – це ключові чинники, які характеризують особливі ознаки почерку більшості сучасних композиторів» [2, с. 255]. Тому в умовах XXI століття інтерес до української музичної культури і музичної практики становить неабиякий інтерес у контексті осмислення розвитку вітчизняного культуротворення. *Метою* нашого дослідження буде виявлення особливостей розвитку української музичної культури у сучасних умовах та визначення її основних тенденцій.

Відмітимо, що українська музична культура сьогодення спрямована на активне використання нових жанрів та їх модифікації, відповідно до нової образності. Чинниками, які впливають на розвиток жанрової палітри є техніка подання музичного матеріалу, естетичні вимоги новітньої світової стилістики, що зумовило виникнення неокласичної основи композиторського мислення. Вчена спільнота сформулювала наступні ознаки, які притаманні сучасним композиторським творам: запозичення фольклорних образів та акцентуація фольклорного, етнокультурного вимірів; тяжіння музичних інтонацій до концентрації символічних, змістоутворювальних структур; трансформація музичних форм і жанрів; залучення найновіших засобів музичної виразності тощо; тонкі образні занурення, звернення до духовності тощо [1; 4; 5]. Заслугує на увагу і той факт, що новаторство жанрових пошуків композиторів сучасної доби поєднується з одночасною опорою на традиційні канони музичних жанрів. В творчості сучасних композиторів виняткове місце займає жанр сюїти, який характеризується відкритістю до інноваційних пошуків і особливо яскраво представлений у творчому доробку А. Штогаренка, А. Колодійця та інших. Великою популярністю сьогодні користується також жанр сонати, оскільки він є одним із провідних в інструментальній музиці. У досліджуваній період жанр сонати збагатився творами багатьох композиторів, серед яких доречно згадати імена В. Сильвестрова, М. Скорика та ін. Крім сонати значне місце належить розвитку симфонії, яка дає поштовх для розвитку індивідуальності та новацій. Протягом останніх років симфонічний жанр активно розвивається у творчості Л. Колодуба та Є. Станковича. Одна із симфоній Л. Колодуба присвячена пам'яті жертв голодомору та репресій 1930-х років в Україні. Меморіальний характер симфонії надає їй масштабу реквієму.

Окремо доцільно відзначити розвиток такого жанру як інструментальний концерт, де проявилася багатогранність жанрових різновидів скрипкового, фортепіанного та інших концертів початку XXI століття. Також у

сучасній українській музиці широко представлений жанр варіацій, як породження народної музики, що з розвитком інструменталізму закріпилося у професійній музиці. Своєрідний розвиток відбувається в області камерно-вокальних жанрів. Широкої популярності набуває романс. Прикладами розгорнутих циклів романсового жанру є вокальний цикл В. Кирейка, який можна представити як своєрідну історію України у романсовому баченні. Композитори незалежної України розвивають національну своєрідність музичної мови засобами стилістики українського фольклору. Творчість у кантатному жанрі таких сучасних композиторів, як Я. Верещагіна, Л. Дичко, В. Зубицький, підтверджує різноаспектне використання фольклорних витоків зі спробою як найточніше передати його автентичне звучання засобами новітньої композиторської техніки. Одним із невід'ємних атрибутів української музичної культури початку ХХІ століття є активний розвиток пісенного жанру, що обумовлено змінами в художньо-комунікаційній сфері. Центральною концептуальною основою української пісні стає націленість на осягнення та втілення особистісного, унікального у своїй неповторності. Сучасна естрадна музика відноситься до помітних явищ музичної культури України і, як зауважує В. Тормахова, що національний характер її визначений зверненням до фольклору на різних рівнях [3, с. 165].

Таким чином, музична культура визначається як система всіх державних інститутів, які забезпечують обмін і споживання у суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій. Музичній культурі сучасного суспільства характерні достатня складність, неоднорідність і різноманітність. Основними тенденціями української музичної культури ХХІ століття є розширення жанрово-стилістичного діапазону композиторської школи та виконавства, актуалізація тематики творів із заломленням її на національне звучання, збагачення сучасними засобами виразності, широке звернення до народних витоків. Як ніколи раніше, під впливом глобальних індустріальних змін сучасна вітчизняна музична культура є відкритою для збагачення культурними цінностями інших народів.

#### Список використаних джерел

1. Берегова О. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ-ХХІ століть : монографія. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2013. 232 с.
2. Герасимова-Персидська Н. Нове в музичному хронотопі кінця тисячоліття. *Українське музикознавство*. Вип. 28. Київ, 1998. С. 32-39.
3. Тормахова В. Характерні риси української поп-музики кінця ХХ-початку ХХІ століть. *Університетська кафедра*. Альманах. 2014. №3. Київ: КНЕУ, С. 165-172.
4. Українська культура : дискурси і дискусії ХХІ століття : монографія. Наук. ред. В.Д. Шульгіна, С.М. Садовенко. Київ : НАКККиМ, 2012. 264 с.
5. Українська музична культура : від джерел до сьогодення (Навч. монографія) О. В. Сердюк, О. В. Уманець, Т. О. Слюсаренко. Харків : Основа, 2002. 400 с.

#### ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПРОЦЕСИ СТАРОСАМБІРЩИНИ У ХХ ст.

*Угрин Софія Йосипівна, здобувач вищої освіти*

*Тюска В. Б., кандидат педагогічних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Старосамбірський район розташований у південно-західній частині Львівської області. Географічно район охоплює частково Передкарпатську рівнину і Верхньодністерські бескиди. Гідрографія району окреслюється головним Європейським вододілом, звідки води річок Старосамбірщини течуть до Балтійського і Чорного морів. З етнографічного боку більша частина району розташована у Бойківщині, а решта – це бойківсько-лемківське порубіжжя.

Регіональна історія території перебувала на пограниччі щонайменше двох культур і церков. Це певним чином відбилося на специфіці розвитку суспільства впродовж віків і до сьогодення. Проаналізувавши матеріали щодо даної території, можна сказати, що кожен етнос місцем розселення якого є регіон намагався творити власну якіснішу систему шкільництва, краще організувати суспільне життя через низку громадських чи культурно-освітніх установ і товариств. Саме ці аспекти впливали на рівень національної самосвідомості мешканців [4].

Зосередимо наше дослідження на культурно-мистецьких процесах Старосамбірщини ХХ ст. був непростим як для України в цілому, так, зокрема й для Старосамбірщини. На початку ХХ ст. український народ не мав своєї держави. Його землі було переділено між Росією та Австро-Угорщиною. Всього на українських землях проживало 48 млн. осіб, зокрема 33 млн. українців. Але водночас на початку ХХ ст. українська культура досягла свого розквіту. Це був період, позначений зростанням національної самосвідомості. На цій хвилі розгортається творчість цілої плеяди українських митців, які збагатили вітчизняну духовну скарбницю. На Старосамбірщині у цей період розвивається громадське товариство "Просвіта" засноване 8 грудня 1868 у Львові. "Просвіти" видавали книжки для народу, втілювали в життя театральні постановки, створювали народні хори, вели боротьбу за право викладання в школах українською мовою. Століпінським циркуляром 1910 східноукраїнські "Просвіти" були закриті [1].

28 червня 1914 р. розпочалась Перша світова війна. На території Галичини активні воєнні дії розгорнулися вже на початку серпня 1914 р.

У міжвоєнні роки продовжували діяльність старі громадсько-культурні товариства, виникали нові. Популярністю користувалися гімнастично-спортивні «Соколи» й «Луги». Проте найефективнішою виявилась просвітянська діяльність. У межах Галичини було виділено 10 просвітянських областей. Старосамбірщина увійшла до Самбірської та Перемишльської областей. Розгалуженою була мережа читалень. У 1923 р. добромільська філія «Просвіти» мала 18 читалень, а Старосамбірська – 55. Згодом їх кількість поступово зростала.

Добре налагоджена була світська шкільна мережа. Діяли семикласні, шестикласні і початкові школи. Свої національні, в основному початкові школи мали українці, євреї та німецькі колоністи. У сільській місцевості на одного вчителя припадало в середньому 70 учнів.

Осередками освіти та культури були й монастирі. При Лаврівському монастирі діяв василіанський лицей. За весь час існування цього закладу у ньому отримали освіту майже 6,5 тис. осіб. Багато з них стали згодом духовними особами, культурно-освітніми діячами, суддями, лікарями, урядовцями тощо.

Також на теренах Старосамбірщини у міжвоєнні роки розвивалась наукова діяльність. Для наукового вивчення самбірсько-дрогобицького Підгір'я багато зробило товариство «Бойківщина», створене у вересні 1927 р. У його складі були історичне, фольклорне, природниче та архітектурне відділення та секція світлокопії. Члени Товариства їздили і ходили околицями Старосамбірщини, ознайомилися з природою, мовою, культурними пам'ятками, збирали експонати, тощо. Причому їх метою був не лише збір і каталогування пам'яток історії та культури, але й пропагування краєзнавчої роботи, налагоджування контактів з місцевими інтелектуалами.

Під час роботи Другого з'їзду музейних працівників краю, який відбувся у Самборі в 1933 р., частину експонатів бойківського музею на Старосамбірщині (бойківський одяг та предмети народного мистецтва) було виставлено для огляду у приміщенні василіанського монастиря в Лаврові. Напередодні Другої Світової війни музей Товариства налічував близько 15 тис. оригінальних експонатів бойківської старовини [1].

У міжвоєнні роки плідно працювали українські вчені, письменники та митці – уродженці Старосамбірщини. У гуманітарній сфері значними були здобутки археолога Я. Пастернака з Хирова і В. Кобільника, який проводив археологічні розкопки поблизу Спаса, Грозьови та їхніх околиць. Про свої знахідки він регулярно інформував освічену громадськість. Так, у часописі «Літопис Бойківщини» дослідник друкував статті під загальною назвою «З археології Бойківщини».

Варто звернути особливу увагу на наукову спадщину Ю.Кміта, який вивчав Бойківщину етнологічно зокрема, специфіку говірок. При цьому він значною мірою використовував матеріали, зібрані й записані безпосередньо на території сучасного Старосамбірського району. Як духовна особа Ю. Кміт зафіксував численні народні молитви, які українські селяни промовляли при повсякденній домашній роботі. Він також записав велику кількість місцевих назв навколишніх гір та пагорбів, лук, полів, потічків тощо.

Матеріальну культуру, домашні промисли, звичаєве право у відносинах мешканців Старосамбірщини вивчав Іван Максимчук («Домашня і кухонний посуд в Старім Самборі»; «Домашній виріб солом'яних капелюхів в Долішнім Біличі»; «Деякі інституції звичаєвого права в Старосамбірщині»). Декілька років у Добромильському монастирі працював відомий історик і бібліограф, краєзнавець Р.Лукань. Йому належить ряд наукових досліджень про Добромиль, Лаврівський некрополь, могилу князя Лева, а також опис рукописів Добромильського монастиря, некрологію про його монахів 1886-1920 рр. тощо. Р.Лукань зібрав унікальну бібліографію до історії українського Підгір'я.

Вагомий внесок у розвиток української і європейської музичної культури зробив оперний співак (бас-баритон) О. Носалевич. Він був солістом оперних театрів Відня (1911-1920), Вісбадена (1920-1932) та інших європейських міст. Концертував у Львові, Перемишлі, Станіславові, Коломиї, Золочеві. Виконував також українські народні пісні та романси Д.Січинського, М.Лисенка, зокрема на тексти Шевченка [1].

У міжвоєнні роки всі суспільно-політичні та економічні процеси на Старосамбірщині визначалися політикою польського уряду, спрямованою на полонізацію. Ці заходи втілювалися через економічну еміграцію, проведення різних політичних акцій, передовсім у зв'язку з виборчими кампаніями до законодавчих органів влади, створення мережі польських і пропольських політичних і громадсько-політичних організацій. У таких суспільних умовах розгортало українське національне життя. Його виразниками були по-різному орієнтовані політичні сили, громадські та освітньо-культурні об'єднання, товариства.

З нападом нацистської Німеччини 1 вересня 1939 р. на Польщу розпочалася Друга світова війна. З приходом німецької окупаційної влади кардинально змінилася суспільна ситуація. Передовсім відбулося нове територіальне розмежування, були створені відповідні управлінські структури.

У роки війни відродилося перерване більшовицькою окупацією українське церковне, громадсько-культурне та освітнє життя. Передовсім відновили свою діяльність просвітянські осередки, читальні, які проводили різні заходи щодо відзначення пам'ятних дат з історії українського народу. У листопаді 1941 р. в Добромилі, Старому Самборі, Хирові, Фельштині та багатьох селах відзначено роковини Листопадового Чину 1918 р. Так, у Волі Коблянській на святковій академії реферат виголосив священник М.Матюк, учасник Листопадового Чину. У програмі концерту були сценічні картини про події часів ЗУНР, пісенні твори [3].

У листопаді 1941 р. у Старому Самборі відкрито перший в регіоні кінотеатр «Бандура». 19 січня 1942 р. аматорський гурток при фельштинській просвітянській читальні інсценізував п'єсу «В кігтях ГПУ». У Добромилі 1942 р. з приводу помордованих більшовицьким режимом українців була відправлена поминальна панахида.

У 1942 р. в Старому Самборі організовано українську дворічну міжрайонну професійну школу, де 150 учнів навчалось столярної, слюсарної й гарбарсько-білошкірничої справи. У Добромилі діяла Торгова школа. 14 лютого 1942 р. у Стрілках за участю 17 вчителів проведено педагогічну конференцію. Реферат «Національне виховання» виголосив учитель з Верхнього Лужка О.Татомир. Помітною подією було зібрання керівників осередків освіти в Добромилі 1942 р. [4].

Всі культурно-просвітницькі установи перебували під суворим ідеологічним контролем. У 1946 р. було утворено Головне управління у справах літератури та видавництва при Раді Міністрів УРСР, яке виконувало роль радянської цензури. У 1948 р. в рамках контролю за діяльністю бібліотек це управління зобов'язало вилучити із загальнодоступних фондів примірники «політично шкідливої» літератури. Під нею мали на увазі книжки українських політичних та інтелектуальних емігрантів, репресованих авторів, видання релігійного змісту.

У 1953 р. в Старому Самборі був побудований кінотеатр імені Т.Шевченка на 380 місць. На середину 60-х років у Старому Самборі, Добромилі, Хирові, Нижанковичах діяли кінотеатри в яких демонстрували широкоформатні фільми. Перший такий фільм («Повість полум'яних літ») глядачі мали змогу побачити у Старому Самборі в 1961 р. Наприкінці 70-х років крім кінотеатрів у районі було 14 будинків культури, 92 клуби і 96 кіноустановок. Вагомий внесок у розвиток театрального мистецтва зробив заслужений артист УРСР, актор Українського драматичного

театру ім. М.Заньковецької Володимир Глухий (1938-1988) [2].

У багатьох населених пунктах, зокрема в школах, діяли краєзнавчі музеї (Доброміль, Нижня Вовча, Старява, Стрільки та ін.). Попри заідеологізованість у формуванні експозиції, вони давали певне уявлення про історичне минуле краю, передовсім конкретних околиць. Центральною у суспільно-політичному житті 90-х років продовжувала залишатися конфесійна проблема. Причому головна суперечка велася не навколо питань вірознання, а щодо незалежності та розподілу церковного майна.

Проблеми також були й з освітньою діяльністю, а якщо говорити про освіту на Старосамбірщині, то з середини 1990-х років скорочувалися дошкільні установи, серед причин занепаду суспільного дошкільного виховання – недостатня зайнятість населення, зменшення чисельності дітей відповідного віку, а також висока собівартість їх утримання.

Восени 1991 р. Українська національна асамблея почала формувати парамілітарні загопи Української національної самооборони. У цьому ж році почав відроджуватися пластовий рух. Старосамбірщина стала тереном, де щорічно влітку збирався крайовий юнацький вишкільний табір «Легион».

Утримання мережі закладів культури проводиться за державні кошти. Через їх недостатність наприкінці ХХ ст. було закрито кілька Народних Домів, майже дві сотні працівників переведено на неповний робочий день. У 1997 р. в районі було 93 Народні Доми, 84 бібліотеки, які залишалися найбільш доступними та відвідуваними серед закладів культурно-просвітницького спрямування.

У кінці ХХ ст. в районі відбувалися значні зміни. Проголошення української державності та її розбудова отримали масову підтримку на Старосамбірщині. Всі українські громадсько-культурні та політичні організації та об'єднання свою діяльність спрямовували на втілення в життя української національної ідеї та на формування суспільної думки в регіоні. Особливо активними були організації та осередки «Просвіти» [3].

Розвиток культури краю опирається на народні традиції. Фольклорно-етнографічні колективи успішно популяризують місцеву народну творчість, сприяють відродженню народного мистецтва і народних художніх промислів. Вагомий внесок здійснюють письменники Старосамбірщини у розвиток українського письменства. Здобутки у сфері образотворчого мистецтва й архітектури представлені меморіальними таблицями, пам'ятниками, сакральними спорудами, численними будівлями господарського і житлового призначення. Екологічно чиста територія району, природні пам'ятки, історико-культурні надбання є сприятливою і потужною базою для господарської інфраструктури, налагодження туризму та розбудови рекреаційно-відпочинкових комплексів.

Ми можемо зазначити, що потужним є вплив історико-культурної спадщини і на пошук та формування ідентичності, приналежності до відповідного культурного середовища. Зокрема, прояв інтересу до культурних традицій Старосамбірщини дозволяє їй мешканцям заглибитися у минуле свого населеного пункту, дізнатися про процеси, які тут відбувалися, події, що зумовлювали створення тієї чи іншої пам'ятки, зрозуміти зв'язок між минулим і сьогоденням. Отже, культура краю тісно пов'язана з історичною пам'яттю та спонукає до більш глибокого вивчення власної історії, історії своєї громади.

#### Список використаних джерел

1. Гошко Ю. Бойківщина. Історико-етнографічне дослідження / Ю. Гошко // Наукова думка, 1983.
2. Кріль М. Старосамбірщина: історія і культура / М. Кріль // Піраміда, 2009
3. Луцький О. Культурне життя в Україні: західні землі. / О. Луцький, Т. Галайчак. Л., 2006
4. Каченко В. Історія міст і сіл УРСР / В. Каченко. К., 1968

#### НАРОДНИЙ ОДЯГ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

*Усик Олена Сергіївна, здобувач вищої освіти*

*Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Український народ упродовж століть створив яскраву культуру, яка розвивається у різних напрямках творчості, у тому числі і невичерпних народних традиціях. Прикладом вищих проявів культури народу є традиційний одяг. Попри те, що українське традиційне вбрання - це досить широке поняття, усе ж таки у ньому переданий віковий досвід життя людей, їх практична діяльність відповідно до умов життя в певному природному середовищі, історичному часі, віку, статі, соціального походження, світогляду, вірувань, звичаїв, обрядів, естетичних уподобань. Наголосимо, що в одязі український народ зумів відобразити свою самобутність, ментальність, творчий потенціал і ось чому сьогодні інтерес до спадщини минулих поколінь набуває конкретних обрисів. Нині усе більше людей цікавиться традиційним вбранням своїх пращурів і, як не дивно, починає використовувати його у житті, пізнаючи традиції, звичаї та культурну основу його створення. За чверть століття своєї незалежності українці кардинально змінили відношення до традицій народної культури: вони перетворилися на елемент сучасного культуротворення і набули нового статусу у повсякденному житті. За допомогою компонентів народного вбрання український народ ідентифікує себе із духовною культурою великої держави. Тому вивчення проблеми народного одягу у системі цінностей української культури є на часі.

Заявлена тема уже знайшла певне відображення у сучасних дослідженнях. Зокрема, значний внесок зробила дослідниця З. О. Васіна, яка здійснила науково-художні реконструкції одягу за період з 11000 р. до н. е. до ХХ століття [1-2]. Доктор мистецтвознавства Г. Г. Стельмашук презентувала унікальне етнографічно-мистецтвознавче дослідження «Давнє вбрання на Волині» (2006) [6], в якому автор презентує ретроспективний аналіз одягу різних верств населення краю. Вона ж разом із дослідницею символізму народного вбрання М. С. Білан у науковій праці «Український стрій» вказують, що одяг «...ідеальний для дослідження зразок народної творчості і витвір народного

мистецтва, який репрезентує давню українську культуру, як окремий тип культури, що базувався на народній творчості» [7, с. 116]. Це вписування традиційного вбрання у окремий тип культури дозволяє вченим глибше зрозуміти глибинну сутність культуротворення на усіх етапах історії. Серед досліджень попередніх десятиліть також звертає на себе увагу праця О. Ю. Косміної «Традиційне вбрання українців» [3-4], в якій автор на основі колекцій із 22 музеїв України аналізує елементи народної одягу, її декорування та етнорегіональну колористику. Демонстрація музейних колекцій народного одягу, зокрема, у виданні «Народний одяг Західних областей України» [5], підтверджує унікальну різноманітність етнокультури України. *Метою* нашої розвідки є спроба осмислення ролі народного одягу у системі цінностей української культури і виявлення зв'язку у розвитку історії культури та традиційного вбрання українців.

Найдавніші риси в народному вбранні зберігаються на тих територіях, де були ранні праслов'янські поселення сіверян, древлян, полян та інших племен, на базі яких сформувались перші давньоруські князівства. Це землі Подніпров'я (Сіверщина, Київщина, Переяславщина), Подністров'я (Покуття, Буковина), Полісся, а також Галицько-Волинські землі. З часом на історичних етапах розвитку українських земель сформувалися локальні характеристики та центри української культури. Починаючи з киево-руської і особливо козацької доби відбувається диференціація одягу різних соціальних верств населення - козацтва, міщанства, духовенства, селянства тощо. Стильові риси західноєвропейських художніх течій, які панували в той час - ренесансу, а з часом і бароко, - просочуються у художню культуру України, набуваючи локальної інтерпретації і у вбранні.

Зберігаючи давні місцеві традиції і перебуваючи у постійному процесі розвитку, народний традиційний одяг українців поглинав у себе надбання більш пізніх епох. У дослідженнях науковців ми можемо простежити надбання культурних цінностей різних епох на прикладі високохудожніх комплексів українського вбрання кінця XIX – початку XX ст. Наголосимо, що зовнішня досконалість і практичність народного вбрання досягалась за допомогою використання різноманітних матеріалів, виготовлених у домашніх умовах, завдяки простоті і відпрацюванню конструкцій та форм, багатству видів, техніці виготовлення, композиціям нашивних і традиційних прикрас то оздоблень, гармонійності конструктивних, технологічних і художніх прийомів та пов'язувалась із художніми особливостями того чи іншого стилю. Ось чому на усіх етапах свого існування вбрання презентує прагнення людини до прекрасного, гармонійного, що виокремлює його як складову частину народної культури.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що одяг - продукт творчості певного народу, невід'ємна складова його матеріальної та духовної культури, а також одна із важливих умов життєдіяльності людини. Вбрання народу віддзеркалює конкретно-історичні умови його розвитку та уособлює характерні риси тої чи іншої культурно-історичної доби. Національні особливості культури українського етносу найдовше зберігаються саме в народній культурі і безумовно в традиційному одязі. Конкретні його елементи - колористика, характер орнаментики, окремі компоненти вбрання, увібрали у себе сліди впливу найдавніших цивілізацій та пізніших епох, що формувались на теренах України. У культурному комунікаційному просторі традиційний одяг українців має свої локальні особливості, саме така етнорегіональна мозаїка виступає цінністю, яка єднає український народ у духовній ойкумені.

#### Список використаних джерел

1. Васіна З. О. Український літопис вбрання. У 2 томах. Том 1. Київ : Мистецтво, 2003. 448 с.
2. Васіна З. О. Український літопис вбрання. У 2 томах. Том 2. Київ : Мистецтво, 2006. 407 с.
3. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців. Том 1. Лісостеп. Степ. Київ : Балтія-Друк, 2008. 160 с.
4. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців. Том 2. Полісся. Карпати. Київ : Балтія-Друк, 2011, 160 с.
5. Кульчицька О. Народний одяг Західних областей України : із збірки Національного музею у Львові імені Андрея Шептицького. Альбом-каталог. Львів : ПП «Видавництво «Апріорі», 2018. 315 с.
6. Стельмахук Г. Г. Давнє вбрання на Волині. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. 280 с.
7. Білан М. С., Стельмахук Г. Український стрій. Львів : Видавництво «Апріорі», 2013. 328 с.

### ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО АВАНГАРДУ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ XX СТОЛІТТЯ

*Целінська Ганна Сергіївна, здобувач вищої освіти*

*Костюк Лариса Кіндратівна, кандидат історичних наук, доцент*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

Розвиток української культури кінця XIX - початку XX століття був складним і мав риси, котрі притаманні епосі національно-культурного відродження. В духовному житті українського народу спостерігається посилений інтерес до свого історичного минулого, традицій, народного мистецтва і фольклору. У такій атмосфері зростають нові тенденції в розвитку образотворчого мистецтва, яке було яскравим виразником національної культури. Позитивним фактором для розвитку авангардного мистецтва в Україні стало те, що в силу географічного чинника її територія служила перехідною локацією між Сходом і Заходом. Мистецькі впливи приходили з різних сторін і органічно поєднувалися на території України, створюючи багатомовну систему візуальних форм. Позбавлені можливостей в результаті історичних обставин та географічного розташування, і приречені на маргінальне існування, митці України опинилися в досить вигідній ситуації, де могли використовувати візуальні моделі з обидвох частин світу. Такі обставини значним чином і визначали художньо-стильові новачі українського авангарду та відповідали історичному моменту вітчизняного культуротворення. У сучасних умовах, як і майже 100 років тому, українські митці знову ж опинилися перед вибором: творити власне свій художній світ з опертям на багатовікові мистецькі традиції України чи запозичувати чужі засади. З погляду на це тема художньо-стильових новачій творців українського авангарду у контексті культури XX століття є важливою і актуальною в культурологічному знанні. Тому *метою* нашого дослідження є виявлення тих тенденцій, які вивели творчість художників українського авангарду на рівень світової культури, як прояв особливостей національного варіанту мистецтва.

Зазначимо, що проблема розвитку українського авангарду є предметом зацікавленості багатьох дослідників – культурологів, мистецтвознавців, істориків та ін. Зважаючи на зростання інтересу до замовчуваних сторінок вітчизняної культури, українськими вченими на початку ХХІ ст. здійснено низку нових ґрунтовних досліджень у галузі систематизації творів художників-авангардистів та їх опису, розкритті проблематики авангардного малярства в історико-культурному контексті. Значний арсенал вчених, а саме Д. Горбачова [2], В. Сусак [6], Ж.-К. Маркузе [4], Є. Демянка [3] та ін. [1; 5], спрямовують свої зусилля на об'єктивне осягнення цього унікального явища в історії культури, вписують авангардне малярство в український художній простір. Проте низка питань щодо вираження національної стилістики в ідейно-естетичних напрямках авангарду, про діалектику пошуків творців українського авангарду між національною спрямованістю і «рухом до Європи», про зв'язки українського і світового авангарду та інші проблеми залишаються відкритими. Розробка цих та інших питань українського авангарду дасть можливість поглибити націоцентричну концепцію української художньої культури на найближчу перспективу.

Варто нагадати, що з початком ХХ століття формується когорта українських художників, котрі презентували нові авангардні віяння, що охопили увесь художній процес Європи. Український авангард, маючи багато спільних рис із західноєвропейським малярством (домінування безпредметності, специфічної знакової системи, звернення до першоформ тощо), відрізняється особливою своєрідністю, яка сформувалася ще в попередні культурно-історичні періоди. Варто назвати серед цих відмінностей насичений декоративізм, емоційну забарвленість, колористичну пристрасність, ритмічну цілісність, мелодійність і пластичність українського авангарду.

Зауважимо, що хронологічно перші авангардні практики проявилися в Західній Європі, а потім уже в Україні.

Першим напрямом авангарду в Україні був фовізм. У фовістичній манері писали свої роботи художники Софія Левицька, Василь Кандинський, Сося Делоне, Натан Альтман, Володимир Баранов, Олександра Екстер, Анатолій Мінчін та багато інших. Основною особливістю в творчості цього мистецького напрямку була нестримна тяга до загостреного відчуття кольору. Важко вловити в малярстві фовістів певну систему в зіставленні кольорів в їхніх полотнах. Все вирішувало відчуття митця, його внутрішнє горіння і в жодному разі не правила живопису, які існували і котрих дотримувалися попередні покоління художників. Своєрідністю малярства більшості українських митців було поєднання фовістично-експресіоністичної манери з традиціями народного українського декоративізму.

Експресіонізм був не тільки другим напрямом, що започаткував авангардне мистецтво ХХ століття, але існував одночасно із фовізмом. Перші спалахи цієї стилістики найповніше проявились в Німеччині з 1905 року, хоча початки її формування проходили набагато швидше. Ідейна платформа експресіонізму зводилась до глибинного відображення жакливі дійсності світу з усіма його суперечностями і бідами. На практиці експресіоністи використовували поєднання широких площин, емоційно наповнених довільними «кольорами болю», при цілеспрямованій деформації зображених об'єктів. Серед українських митців у експресіоністичній манері працювали Давид Бурлюк, Василь Кандинський, Володимир Іздебський, Олександр Богомазов, Володимир Чекригін, Олекса Новаківський, Михайло Бойчук, Михайло Бурачек та багато інших. Експресіоністична естетика в українському мистецтві широко поширилася в 1906-1910-х роках в роботах неопримітивістського характеру. Ця лінія поєднання примітиву з експресіонізмом була характерна для багатьох українських художників-авангардистів цієї доби.

Відмітимо, ще одним з важливих мистецьких напрямів авангарду в Україні був неопримітивізм, який по своїй глибинній сутності базувався на традиційному народному українському мистецтві та давній іконі. Неопримітивізм характеризує твори художньої культури, які знаходяться, умовно кажучи, на стику між народним мистецтвом та професійним. Відповідно, що і примітив, як течія професійного мистецтва, народився як синтез народного примітиву та різних авангардних напрямів (фовізм, експресіонізм, кубізм). Знаменно, що ідеї неопримітивізму в Україні були підтримані з Франції, де знайшли найсприятливіший ґрунт і підтримку професіоналів авангардистів. Практично усі художники авангардисти в Україні в 1908-1918 роках пройшли через захоплення примітивним малярством: Давид і Володимир Бурдюки, Олександр Шевченко, Сося Делоне, Михайло Ларіонов, Олександра Екстер, Наталія Давидова, Софія Левицька, Ніна Генке-Меллер, Анатолій Петрицький та ін.

У рамках примітивізму та візантизму сформувався ще один важливий напрям українського авангарду - неовізантизм, який вперше заявив про себе в Парижі в 10-х роках ХХ століття. Найбільше митців, творячи свої авангардні роботи, користувались підказками з релігійного мистецтва та візантійської традиції, яка знайшла своєрідне вираження на землях України ще в середньовічній культурі і була орієнтиром для багатьох художників. До цього кола належали митці усіх географічних центрів українського авангарду, а саме Олександр Грищенко, Казимир Малевич, Давид Бурлюк, Євген Сагайдачний, Софія Нелепинська, Михайло Бойчук, Микола Касперович, Йосип Пеленський, Василь Коцкий та багато інших. Але найважливіша місія у появі та розвитку неовізантизму все ж таки належить Михайлу Бойчуку. Головними ознаками творчої спадщини художника вважають не лише викінчену форму, а й колір, який виступає у роботах ще й як символ, що також наближує їх до іконопису. Монументальними є не лише фрескові роботи, а й станкові. Не зважаючи на камерні розміри картини М. Бойчука характеризуються величчю, силою, масштабністю. Таке враження від станкових творів складається, мабуть, ще й і тому, що написані вони згідно традицій монументального мистецтва, яке так захопило художника ще з юності, під час подорожі до Італії, де він мав можливість познайомитися з оригіналами робіт титанів епохи Відродження.

Казимир Малевич увійшов в історію українського авангардного малярства як основоположник супрематизму. Супрематизм за великим рахунком мав безпосереднє відношення до яскравого колористичного декоративізму та простоти народного українського мистецтва. Причому ці свої творчі зв'язки супрематисти не тільки не приховували, але і всесторонньо пропагували. Недаремно лідер супрематизму К. Малевич одну з своїх програмних робіт «Червоний квадрат» (1915 р.) назвав - «Живописний реалізм селянки в 2 вимірах». Творчість Казимира Малевича нині є знаковою не лише в українській культурі, а й у світовому художньому процесі.

Серед плеяди художників-авангардистів окреме місце належить «амазонці авангарду» Олександрі Олександрівні Екстер, яка принесла світову славу Україні. Народившись у Білостоці, проживши частину життя в Києві, померла в Парижі. Її ім'я вписане в історію авангардного мистецтва. Вона пропустила кризь зорове, сердечне сприйняття практично усі напрями авангардного мистецтва. Освіту в Київському художньому училищі вона поєднала із навчанням в столиці мистецтва – Парижі, де спілкувалася із Г. Аполлінером, П. Пікассо, Ф. Леже та іншими авангардистами. Паризьке середовище позитивним чином вплинуло на становлення творчої натури Олександри Екстер. Але художниця пішла далі і виробила свій стиль у мистецтві. Саме український (екстерівський) варіант кубофутуризму став знаком її зрілого стилю і причиною заслуженої слави. Вона стала взірцем аристократизму натури, стриманості, заглибленості в живопис. Олександра Екстер, впроваджуючи стилістику нового мистецтва в моду та побутовий дизайн (ескізи суконь, хусток, скатертин), заклала засади art-deco. Знаковою подією її життя стала педагогічна робота у 1918 р. в художній Студію у Києві, яку О. Екстер створила у безвиході і в якій навчалася молода когорта українських авангардистів. Сценографія та оформлення робіт для Камерного театру О. Таїрова і молодого кіно у 20-х роках в Москві були також етапними у становленні авангардної натури О. Екстер. У 1930-х працювала у напрямку *Les Livres Manuscrits* - створенні унікальних, виконаних від руки, книг, кожна сторінка яких має авторський автограф, викладає у школі Леже, працює на кіностудіях Франції та Німеччини. Своє розуміння високої місії художника вона стверджувала виставками у багатьох містах на батьківщині та поза її межами. Новації на педагогічній ниві Олександра Екстер базувала на синтезі національної стилістики українського мистецтва та досягненнях паризької школи живопису. Художниця *прагнула у своїй педагогічній діяльності виховувати у сучасному художнику безпосередній підхід до національного стилю, зберігати, підтримувати у його живописі «український характер».* Разом з тим, вона підводила своїх учнів до розуміння новацій французьких живописців: глибини побудови і розвитку композиції та її енергії, а також відчуття природного простору, що рухається, обертається, вібрує. Заслуговує на увагу її система аналізу композиційних структур, площинних кольорових композицій, конструкцій кольорових планів, руйнування площинних систем та зародження нової просторової структури. Олександра Екстер є винахідником і автором особливого прийому застосування світла на театральній сцені для підсилення художнього образу.

Підсумовуючи наголосимо, що ХХ століття - це цілісна художня доба, якій властиві напружене прагнення до гуманітаризації людського буття і творчості, глибокий інтерес до особистості. Вся історія мистецтва ХХ століття - це розповідь про болісні пошуки нової точки опори, яка презентувала нові ідеї та почуття. В культурі ХХ сторіччя художня система авангарду займає визначальне і провідне місце. Структура авангардного художнього мислення набуває глобального, масштабного характеру, що, в свою чергу, веде до формування нової естетичної реальності: навчившись сприймати і розуміти авангардне мистецтво, людина тим самим набуває і нових, відповідних типів сучасної культури світоглядних уявлень та переконань. Авангард поставив перед людиною актуальні проблеми і, замислюючись над ними, змушував замислюватися зовсім не про «художнє», а про всю дійсність, в її різних духовних і соціальних перспективах та таємницях. Основна домінанта в новаційній лінії розвитку мистецтва полягає у збереженні української традиції в малярстві, котра формувало власне національне обличчя провідників українського авангарду, навіть тоді, коли вони творили в Європі чи США. Маючи риси європейського авангарду, український вирізнявся ліричністю, емоційністю, поетичністю, м'якістю і декоративністю, бо був тісно пов'язаний із народною творчістю. Підкреслимо, що авангардне мистецтво – це шлях пізнання, але воно не дає готових рецептів, не повчає, скоріше лише настроює, закликає бути готовим до змін. Ця авангардна тенденція зберігається в українській художній культурі і в ХХІ столітті.

#### Список використаних джерел

1. Білокін С. Михайло Бойчук та його школа. Київ : Мистецтво, 2017.
2. Горбачов Д. Авангард. Українські художники першої третини ХХ століття. Київ : Мистецтво, 2017.
3. Деменок Е. Новое о Бурлюках / Е. Деменок. – Дрогобич : Коло, 2013.
4. Маркаде Ж-К. Малевич. Київ : Родовід, 2013.
5. Мудрак М., Руденко Т. Інсценізація українського авангарду. Київ : Родовід, 2015.
6. Сусак В. Українські мистці Парижа 1900-1939. Київ : Родовід, 2012.

#### ГРА ЯК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ

*Шкарадюк Ольга, здобувач вищої освіти*

*Кучина Н.І., кандидат наук з соціальних комунікацій, доцент кафедри культурології та музеєзнавства Рівненський державний гуманітарний університет*

Вітчизняній закордонні науковці не раз зверталася до вивчення феномена гри, однак гра як і раніше таїть у собі загадки, залишається якоюсь непізнаною людською таємницею, осягти яку намагалися й намагаються багато дослідників. Гра приваблює особливо пильну увагу до себе на етапах реформування суспільства, в процесі випробування його на міцність, ніби з'ясовує ступінь вкорінення культурних цінностей і норм у свідомості етносу. Сучасна людина виявилася розгубленою, дезорієнтованою у соціокультурному просторі, зазнає серйозних труднощів в процесі розбудови своєї власної соціальної біографії, у виборі надійних життєвих орієнтирів які дозволяють їй зберегти свою етнокультурну приналежність, свою етнічну ідентичність.

Дослідження феномена гри в єдності її соціокультурного й педагогічного аспектів набуває сьогодні особливу актуальність з ряду причин. По-перше, у філософії розроблена стрижнева концепція гри, що виходить на



рівень її усвідомлення як способу буття людини, засобу збагнення (переосмислення) навколишнього світу, однак філософами не розглянуті аксіологічні основи гри й, як наслідок, не розкритий етнокультурна цінність ігрового феномена. По-друге, у педагогічній науці феномен гри розглядається як спосіб організації виховання й навчання, як компонент педагогічної культури, але не розкриті форми й способи оптимізації ігрової діяльності сучасного покоління молоді. По-третє, у психології гра розглядається як засіб активізації психічних процесів, засіб діагностики, корекції й адаптації до життя, але в поля зору дослідників не потрапила проблема вивчення соціальних емоцій які супроводжують ігровий феномен. По-четверте, не являється предметом дослідження дослідників дитячої гри тенденції, що супроводжують сучасну гру школярів, такі як соціальне відчуження, віртуалізація свідомості дитини, індивідуалізація, егоїзація ігрового процесу, «варваризація» дитячої ігрової культури.

Аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури показує, що проблема гри привертає увагу представників різних галузей науки. Однак багато питань, що стосуються розуміння сутності гри, її природи, динаміки її характеру й змісту, місця й ролі в сучасному суспільстві, можливостей в освітньому процесі, освоєнні людиною цінностей і нормативів культури недостатньо вивчені й досі.

Дослідження феномену гри як культурологічної та філософської категорії бере свій початок з середини ХХ століття хоча онтологічні характеристики гри використовували стародавні грецькі мислителі ще за пів століття до нашої ери.

Філософія звернулася до вивчення феномена гри ще в період свого власного зародження (Аристотель, Платон, Сократ й ін.); філософія гуманізму й епохи освіти акцентувала свою увагу на виховному й розвиваючому потенціалі гри (Я.Коменский, Д.Локк, М.Монтень, Ф.Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г.Спенсер й ін.), але так і не змогла дати об'єктивну оцінку функціональним можливостям гри. Одним з перших звернув увагу на проблему гри Ф.Шиллер. Для нього гра стала одним з діючих факторів формування світогляду людини. Він вважав, що людина в грі й за допомогою гри творить себе й світ, у якому живе. Твердження Ф.Шиллера про те, що людиною можна стати, тільки граючи, - є досить переконливим і співзвучним з висловлюванням іншого німецького мислителя – І.Гете: грає не тільки людина, а вся природа. Заслугою І.Канта є те, що він вводить гру в предметний простір філософського знання, акцентуючи увагу на трансцендентному потенціалі цього феномену. На значення гри як джерела культури звернув увагу нідерландський історик культури Й.Гейзінга. На його думку, людська цивілізація не додала ніякої істотної ознаки загальному поняттю гри, людська культура виникає й розгортається в грі, як гра, вона може варіюватися, але не може модифікуватися.

Західна філософська думка має багатий досвід дослідження ігрового феномена. Найбільший внесок у наукове розуміння й тлумачення феномена гри внесли Е.Берн, Р.Вінклер, Г.-Х.Гадамер, Ж.-П.Сартр, О.Финк, З.Фрейд та інші. Значний інтерес представляють підходи щодо розгляду феномену гри Е.Гуссерля, Г.Зіммера, Р.Кайюа, Х.Ортеги-і-Гассета, К. Ясперса та інших.

В процесі аналізу феномена гри сучасна наука спирається на історично сформовані підходи в теорії гри попередніх епох, кожна з яких характеризується власними поглядами на її сутність. До аналізу цього аспекту ігри звернені роботи М.Борна, Н.Воробйова, Г.Журавльова, Г.Клауса, М.Люшера, Ф. Фребеля, А. Ейнштейна.

Сучасна теоретична розробка різних аспектів феномена гри здійснюється в декількох напрямках: вивчення психолого-педагогічної сутності гри; вивчення культурологічних підстав (основ) гри; вивчення соціологічних властивостей й якостей гри; вивчення організаційно-діяльнісних аспектів ігор; вивчення можливостей гри у виробничо-економічній сфері. Філософські аспекти гри знайшли своє відображення в роботах А.Вайнштейна, М.Кагана, П.Лаврова, Ю.Лотмана, Г.Плеханова, Л.Ретюнских, й ін. Дослідження гри як загальної основи культури представлено в працях Т. Апіан, М.Бахтіна, В.Біблера, А.Лосева, Ю.Лотмана, А.Мазаєва, Е.Рапринцевої, В. Пономарьова, Ю. Загороднева та інших. Психологічні аспекти гри знайшли своє відбиття в роботах А.Асмолова, П.Блонського, К.Бюллера, Л.Виготського, Д.Гросса, М.Кагана, А.Леонтьєва, С.Міллер, Ж.Піаже, С.Рубінштейна, Г.Спенсера, А.Співаковской, Д. Узнадзе, Д.Ельконіна й ін.

Педагогічні аспекти гри представлені в роботах О.Газмана, Т.Коннікової, Н.Крупської, А.Макаренко, К.Радіної, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Ф.Фребеля, С.Шамова й ін.

В Україні елементи ігрової діяльності досліджували у дисертаційних дослідженнях Г. Радіонова, О. Сотнікова, Н. Аксьонова, О. Ліманська, К. Карасьов, Т. Ганніченко, І. Курьянова, Н. Кудикіна та інші.

#### Список використаної літератури

1. [Радіонова Г. В.](#) Тоталогічний вимір феномена гри. Дис. канд. філос. наук. Київ, 2010 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r\\_81/cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe)
2. Репринцева Е.А. Игра как социокультурный и педагогический феномен : Дис.доктора пед. наук: 13.00.01 Курск, 2005. [Електронний ресурс] Режим доступу: [www.dissertcat.com/content/2ERC124TL](http://www.dissertcat.com/content/2ERC124TL)
3. Ретюнских Л. Т. Философия игры. М.: Вузовская книга, 2005. 256 с.
4. Шамаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994.

#### КОНЦЕПТ «ВРАЖЕННЯ» ТА ЙОГО РОЛЬ В МИСТЕЦТВІ ІМПРЕСІОНІЗМУ

*Яремчук Дарина Георгіївна, здобувач вищої освіти*

*Шеретюк Р. М., д. іст. н., проф. кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва  
Рівненський державний гуманітарний університет*

Імпресіонізм (від фр. impression – враження) – художній напрям, що виник в другій половині ХІХ ст. у Франції. Специфіка творчого методу його представників полягала в тому, що вони намагалися передати безпосереднє враження від навколишнього світу, мінливі стани природи, різноманіття і складність міського побуту, свіжість і безпосередність сприйняття світу.

Ідейно-естетична програма імпресіонізму була обґрунтована у статтях Е. Золя, який узяв під захист новий напрям у мистецтві, уподобавши тезу: твір мистецтва є куточок природи, сприйнятий через темперамент. Е. Золя з

презирством говорив про тих, хто вишукує на полотні художника «сюжет», зворушливу або жахливу історію, ідеї та ідеали. Він вимагав, щоб художник на полотні відображав своє ставлення до природи, показував її «такою, якою він її бачить», бо прекрасне – це життя у своїх нескінченних проявах, мінливих, завжди нових. Митець, як вважав Е. Золя, не зображає історичні події, не втілює думки, він «не вмів ні співати, ні філософствувати», «він вмів малювати, і це все». Й хоча ці декларації Е. Золя були теоретично ще не досить обґрунтовані, головне полягало в іншому, а саме в прагненні правдивості і життєвості, вірності природі і вірності темпераменту художника [2].

Досліджуючи природу основних естетичних категорій мистецтва імпресіонізму, зокрема концепту «враження», важливо розібратися в проблемі співвідношення об'єктивного і суб'єктивного начала, що є однією з найважливіших у розумінні цього явища. Настанова на передачу чуттєвого враження означає, що в імпресіонізмі велику роль відіграє суб'єктивне начало. Попри заперечення самих імпресіоністів, що вони лише «закріплюють спостереження» зовсім не інтерпретуючи побаченого, це, зрозуміло, було лише теоретичним постулатом.

Однак враження залежало не тільки від об'єкту, а й від витонченості сприйняття художника. Звідси відзначена багатьма дослідниками двоїстість імпресіоністів. «Імпресіонізм є двоєдністю, – писав Л. Андреев, – єдністю зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. У цій двоєдності об'єктивне займає позиції переважаючі – звідси і сам принцип «враження». Але враження завжди направлене, завжди походить від чогось ззовні. Точно дозування складових частин двоєдності немає, але їхня специфічна рівновага – умова імпресіонізму» [1, с. 23].

Водночас дослідник Д. Наливайко акцентував, що твердження про перевагу суб'єктивного правильне скоріше лише теоретично: «...реальність же імпресіонізму, його історія говорять про інше. А саме про те, що в своєму виникненні і розвитку імпресіонізм рішуче надавав перевагу об'єктивному і лише на пізніх етапах виявляється в ньому крен суб'єктивного» [1, с. 27].

Відтак, імпресіоністи, заперечуючи позитивізм та матеріалізм, поклалися на власне враження-імпресію від реальності. «З точки зору психології, враження – суб'єктивніше за відчуття та чуття. Воно є своєрідною комбінацією відчуттів і емоцій, оформлених певним чином. Оформлює їх розум. Отже, враження не є абсолютно незалежною психічною діяльністю. З іншого боку, воно – об'єктивніше за судження та поняття, які абстрагуються від враження, складають сферу високо розумового буття. Таким чином, категорію враження не можна віднести остаточно ні до об'єктивної сфери, ні до суб'єктивної» [3, с. 87].

Таким чином, дослідивши роль концепту «враження» в мистецтві імпресіонізму, приходимо до наступних висновків. Оскільки імпресіонізм прагнув відтворити найточніші суб'єктивні відчуття та переживання, настрої та швидкоплинне враження автора від реального світу в його русі та мінливості, саме тому поняття «враження» набуває першорядного значення в теоретичних напрацюваннях та творчих експериментах художників-імпресіоністів.

#### Список використаної літератури

1. Андреев Л. Импрессионизм. М.: Издательство МГУ, 1980. 249 с.
2. Импресіонізм – визначне явище у живописі і скульптурі. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4491.html>
3. Миропольська Н. Є., Белкіна Є. В., Масол Л. М., Оніщенко О. І. Художня культура світу. Європейський культурний регіон. К.: Вища школа, 2007. 191 с.

**ЗМІСТ**  
**Молодий педагог**

Андрощук І.В., Тимошук О.С., Шевчук О.А. СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ ПОЖЕЖНОЇ БІЗПЕКИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	ВИЩОЇ 4
Баланович Т. В., Галатюк Ю. М. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....	5
Бачинська Л. П., Колупаєва Т. Є. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НУШ.....	7
Береза О. Р., Войтович І. С. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ ТА ДИЗАЙНУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ.....	8
Бідюк А. С., Галатюк М. Ю, Проектування маркетингового плану діяльності навчального закладу: теоретичний аспект.....	9
Богданець І. О., Павелків О. М. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЗАДАЧІ МЕТОДОМ КООРДИНАТ.....	10
Божук М. Р., Степанова О.І. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	12
Боровець Г.В., Войтович І. С. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ОЛІМПІДИ З ІКТ В СЕРЕДОВИЩІ ТАБЛИЧНОГО РЕДАКТОРА.....	14
Бортник Л. В., Симонович Н.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	15
Бублей Л. М., Соичук Р. Л. СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТЬ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ» ТА «РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ».....	17
Бурчак К. І., Руденко В. М. ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	18
Ваколюк А. М. СУЧАСНІ НАПРЯМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	19
Ващенко Л. В., Боровець О.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	20
Вишомірський Д. І., Симонович Н.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ.....	22
Власюк П. В., Симонович Н.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ТРУДОВИХ ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ В УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ОСВІТНІХ КВЕСТІВ.....	24
Власюк Т. Г., Грицай Н.Б. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ.....	26
Волкова Я. С., Лупаренко С. Є. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДИТЯЧИХ МАЛЮНКІВ.....	28
Габрук К. М., Козлюк О.А. ГОСПОДАРСЬКО-ПОБУТОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	30
Гаврилюк О. О., Горопаха Н. М. НАСТУПНІСТЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ.....	31
Галатюк Т.Ю. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	33
Генсіцька-Антонюк Н. О., Антонюк М. С. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ GRAN1 ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ.....	35
Гілянчук В. В., Шадюк О. І. ПОНЯТТЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЗАСОБИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ НА ЗАНЯТТІ.....	37
Голошук В. П. Баліка Л. М. ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	38

Гордійчук А. С., Руденко Н.М. ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ.....	39
Гречун І. П., Маліновська Н.В. РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННСВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
Гриневиц О. О., Гринькова Н. М. ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	43
Давидюк Т. В., Козлюк О. А. ІГРИ-ГОЛОВОЛОМКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	44
Давидюк І. А. Степанова О.І. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	46
Данчук О.І., Павлюк Т.О. ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	48
Димарчук Л. В., Горопаха Н.М. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	50
Дідушок В. О., Бісовецька Л.А. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ.....	52
Дутчак Т. І., Руденко Н. М. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ У СФЕРІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ.....	54
Жигадло Л. М., Стельмашук Ж. Г. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ.....	55
Жинський М. А., Стельмашук Ж. Г. ТАБІР ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У «ПЛАСТІ».....	56
Зінькова О. П. Чередняк Ю. М. НЕУСПІШНІСТЬ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	57
Заєць А. С., Галатюк Ю.М. РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ФРОНТАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ.....	58
Зайченко С. В., Фещук Ю.В. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВІРТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МОДУЛЯ «КОМП'ЮТЕРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ».....	60
Івашко А. М. К. Д. УШИНСЬКИЙ ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ.....	61
Ігнатюк Т. В., Маліновська Н.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	63
Кардаш Н. О., Косарева О.І. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	65
Кисорець О. О., Фещук Ю.В. ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ «КРЕСЛЕННЯ» ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ.....	66
Кіндрат П. В. Адаптація системи вищої освіти до розвитку потреб в ІТ-сфері.....	68
Ковальова Т. Ю., Глінчук Ю. О. ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРА НА ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ.....	69
Кавальчук О. В., Гудовсек О. А. ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПОЧАТКОВА ШКОЛА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ».....	71
Ковальчук І. В., Сілков В. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	72
Козік О. Я. ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «МЕТОД НАВЧАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	74
Козік Т. І., Степанова О. І. ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ОПИСОВОГО ТИПУ.....	76
Корень В. С., Сингаївський Д.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОЕКТУВАННЯ.....	78
Корнійчук І. С., Козлюк О.А. ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛІНСЬКОГО.....	79
Коханевич А. В., Косарева Г. М. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННСВОГО СПІЛКУВАННЯ ХВОРИХ ІЗ ДИНАМІЧНОЮ ФОРМОЮ АФАЗІЇ.....	80
Кошлата М. А., Косарева О.І. СТАТЄВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР НАБУТТЯ СТАТЄВЕ-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	82
Крот І. А., Козлюк О. А. ЄДНІСТЬ ЗУСИЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У ВАЛЕОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ.....	84

Лаврушина Н. М., Лупаренко С. Є. ОХОРОНА МАТЕРИНСТВА І ДИТИНСТВА ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ В УКРАЇНІ (1920-1930-ті рр.).....	85
Левчук О. О., Грицай Н.Б. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на уроках біології.....	87
Левчук І. О., Козлюк О. А. РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СПІЛКУВАННІ З ВИХОВАТЕЛЕМ.....	88
Легка І. П., Пуйова В. В. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	89
Лопачук Т. А., Козлюк О. А. МУЗИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	91
Лук'янчук О. П., Янцур Л. А. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА ЖИВОПИСУ В НАВЧАННІ МАЛЮВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	92
Волкова Я. С., Лупаренко С. Є. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДИТЯЧИХ МАЛЮНКІВ.....	94
Маларчук Р. В., Грицай Н. Б. ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В 6 КЛАСІ.....	96
Мариніна І. В., Яковишина Т. В. МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	97
Мартинюк В. П., Фещук Ю.В. ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ ТА ЇХ РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» (МОДУЛЬ «КРЕСЛЕННЯ») З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	99
Матвійчук І. В., Бісовецька Л.А. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	101
Меліхова В. С., Стельмашук Ж. Г. ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	103
Мельничук І. І., Гудовсек О. А. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГУМАНІСТИЧНОЇ МОРАЛІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ.....	104
Миколаюк М. М., Маліновська Н. В. ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	106
Михальчук Ю. П., Грицай Н.Б. Розвиток творчих здібностей школярів НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ у 8 класі.....	107
Kateryna Molchanets, Iryna Perishko. USING TESTS AS A FORM OF READING CONTROL.....	108
Нагорна Д. В., Стельмашук Ж. Г. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЕМІНАР У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	109
Негода А. В., Колупаєва Т. Є. ПРОВІДНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	110
Онищук С. В., Грицай Н.Б. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ.....	111
Онищук В., Сингаївський Д.В. ВМІННЯ ОРГАНІЗОВУВАТИ БЕЗПЕЧНЕ ЖИТТЄВЕ СЕРЕДОВИЩЕ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЙОГО РОЗВИТОК НА ЗАНЯТТЯХ З ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ» З ВИКОРИСТАННЯМ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ.....	112
Островська Г. Г., Пустовіт Г. П. ТУРИСТСЬКО-КРАСЗНАВЧИЙ НАПРЯМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	114
Павлюк І. В., Пустовіт Г. П. МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	115
Панасюк К. А., Степанова О. І. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО РОЗПОВІДАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	116
Папковская Е. Л., Рублевская Е.А. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АППЛИКАЦИИ СОЛОМКОЙ.....	118
Парфенюк І. Ю., Маліновська Н.В. ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННСВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ.....	119
Пасічник Ю. В., Степанова О. І. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	121
Пастушок А. В., Грицай Н.Б. Кімнатні рослини як засіб навчання біології в 6 класі.....	123
Петрик М. А., Гринькова Н. М. ПРИРОДА ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	124
Петришина Н. В., Козлюк О. І, ДИДАКТИЧНІ ІГРИ З LEGO ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	126

Пастух К. О., Шадюк О. І. РОЛЬ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ.....	128
Поліщук І. В., Петренко О. Б. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА Т. Д. ДЕМ'ЯНЮК.....	129
Поліщук О. П. Павелків Р. В. Роль і значення позакласної роботи в загальній системі навчання та виховання молодших школярів.....	131
Прозапас І. Р., Шадюк О. ЗНАЧЕННЯ ТЕАТРУ В НАВЧАННІ І ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	132
Романчук Л. Ю., Гринькова Н. М. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	134
Романюк О. П., Глінчук Ю.О. КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ.....	136
Романюк Ю. А., Дичківська І.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ.....	137
Савич Л. В., Бісовецька Л.А. ТВОРЧІ ПЕРЕКАЗИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	138
Савостьянова В. М., Козлюк О. А. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЇ ДОРΟΣЛИХ.....	140
Салука Н. М., Грицай Н.Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів 9 класу на уроках біології засобами комп'ютерних технологій.....	141
Сомчинська К.П., Колупаєва Т.Є. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ю.....	142
Срібнюк А. В., Сойчук Р.Л. ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	144
Стачинська О. В., Степанова О. І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ.....	145
Сюрвасева К.С., Горопаха Н. М. РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	147
Твердохліб Р. В., Янцур М. С. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	149
Савич Л. В., Бісовецька Л.А. ТВОРЧІ ПЕРЕКАЗИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	151
Oleksandr Tymoschuk, Yuliia Lea. PROBLEMS OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS-EDUCATORS.....	153
Ткачук І.В., Колупаєва Т.Є. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ.....	154
Черняк Л. Л., Маліновська Н.В. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ КАРТИНИ.....	155
Чорна О. Ю., Сойчук Р. Л. НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ТА НАЦІЇ.....	157
Shabat M., Perishko I., ASSESSMENT, EVALUATION AND FEEDBACK IN ELEMENTARY SCHOOLS.....	158
Шандрук І. І., Пустовіт Г. П. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	159
Шапірко В. В., Шадюк О. І. ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ.....	160
Швець І. М., Сойчук Р. Л. ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ.....	162
Шулевська Н. В., Грицай Н.Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів 9 класу на уроках біології засобами комп'ютерних технологій.....	163
Яворська А. В., Колупаєва Т.Є. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ.....	164
Якимчук А. Я., Колупаєва Т.Є. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	165
Якобчук А. В., Янцур М. С. ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	168
Ялс А. В., Глінчук Ю. О., ШКІДЛИВИЙ ВПЛИВ НА ОПОРНО-РУХОВИЙ АПАРАТ ПРИ РОБОТІ З ПЕРСОНАЛЬНИМ КОМП'ЮТЕРОМ.....	170
Ярошук Я. С., Колупаєва Т. Є. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ФІНЛЯНДІЇ ТА УКРАЇНИ.....	171

Ячменник Р.О., Дичківська І. М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	172
Євтушок Б. А., Петренко О. Б. ЗАСТОСУВАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРИ РОБОТІ ЗІ СТРАХАМИ У ДІТЕЙ.....	173
Магучно Є. В., Боречук І. О. Психологія зображення в системі самопрезентації особистості.....	174
Микитюк В.М., Шевчук О.А. ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ВНЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ ПОКРАЩЕННЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	176
Шовкова О.Д., Пасічник І.Д. ОСОБЛИВОСТІ ІЛЮЗІЇ МИСЛЕННЯ У КОГНІТИВНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	179
Антонюк О., Рудь О. ВИДОВИЙ СКЛАД ПРЕДСТАВНИКІВ РОДИНИ КОРОПОВІ РІЧКИ ГОРИНЬ ТА ЇХ ЗАХВОРЮВАНІСТЬ НА МОНОГЕНОЇДОЗИ.....	181
Біль О. І., Присяжнюк І. М. МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИМИРАННЯ ОРГАНІЗМІВ У ПОПУЛЯЦІЯХ.....	183
Денисюк Н. В. РІНОРНУТА У СКВЕРАХ М. РІВНЕ.....	184
Довгун І. В., Демчик С. П. ДЕЯКІ ЗАСТОСУВАННЯ ЧИСЛОВИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ РЯДІВ.....	186
Зубкович І. В., Лико С.М., ГЕОЕКОЛОГІЧНА ОЦІНКА СТАНУ ВОДОЗБОРУ ОЗЕРА МИЛЯЦЬКЕ (ВОЛИНСЬКЕ ПОЛІССЯ) ЗА ДАНИМИ ДЗЗ.....	187
Качковська К. А., Демчик С. П. ІНТЕГРАЛЬНІ ЛИШКИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ДО ОБЧИСЛЕННЯ ІНТЕГРАЛІВ.....	189
Коклюк Ю. С., Ойцось Л. В. ТЮЛЬПАН ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ВЕСНЯНИХ ЕФЕМЕРОЇДІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ДЛЯ ОЗЕЛЕНЕННЯ.....	191
Луковець В. А., Демчик С. П. ДЕЯКІ ЗАСТОСУВАННЯ РЯДІВ ФУР'Є.....	191
Мельничук Н. Я., Толочик І. Л. ОСОБЛИВОСТІ ХАРЧУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	193
Миронюк Н. Б., Шевчук О. А. ВПЛИВ ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН РІЧКОВОЇ СИСТЕМИ БОРКОВА.....	196
Нестерчук М. О. ПОЛІТИКА ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПІДПРИЄМСТВАХ ДЕРЕВООБРОБНОЇ ГАЛУЗІ.....	199
Попач О. С., Демчик С. П. ЗАСТОСУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ ФУНКЦІЙ В ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧАХ.....	200
Попач Я. Г., Середюк С. В., Демчик С. П. ПРО ВАЖЛИВІСТЬ КУРСУ «ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА» І ЙОГО ВИКЛАДАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СОЦІОЛОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	201
Войтович В. І., Омельчук Л.Л. РОЗРОБКА МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ "ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ".....	204
Луцюк О. П. Сучасні підходи забезпечення інформаційної безпеки бездротових мереж.....	205
Назарук М. В. Моделювання системи професійного спрямування особи.....	206
Остапчук У. В., Павлова Н. С. ОГЛЯД ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ.....	207
Прокопчук Т. Г., Войтович І.С. ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ В ІНТЕРНЕТІ.....	209
Биков О. В., Северова О. В. ПОНЯТТЯ МІФУ В ІСТОРИЧНІЙ НАРАЦІЇ.....	211
Грішко І. В., Ворон О.П. СТАНОВЛЕННЯ АБСОЛЮТИЗМУ У ФРАНЦІЇ.....	213
Ланюш О. В., Півоварчук В.М. ЗАСОБИ І НАСЛІДКИ РАДЯНИЗАЦІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ: ПОЛЬСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ.....	215
Онищук Д. І., Слесаренко А. В. ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОШОВОГО ОБІГУ АНТИЧНИХ МІСТ-ДЕРЖАВ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я.....	217
Ососкало Г. Ю., Северова О.В. КАТАЛОНСЬКИЙ СЕПАРАТИЗМ: ЗАГРОЗА ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ЦІЛІСНОСТІ ІСПАНІЇ.....	218
Панчук Т., Ворон О.П. ІДЕЙНА ОСНОВА ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕФОРМАЦІЇ.....	220
Портюх Т. Л., Ворон О. П. УЧАСТЬ АНГЛІЙСЬКОГО КОРОЛЯ РІЧАРДА І ЛЕВОВЕ СЕРЦЕ В ІІІ ХРЕСТОВОМУ ПОХОДІ.....	221
Рогожина К. О., Добровичська В. А. УКРАЇНСЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ В ОБЛАШТУВАННІ ГЕТЬМАНСЬКИХ ПРИВАТНИХ САДИБ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІ–ХVІІІ ст.....	223
Старжець В. І., Давидюк Р. П. ВИДАВНИЧО-ПРОПАГАНДИСТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОУН СЕРЕД МОЛОДІ (1944-1953 РР.).....	225

Сусяк А. М., Слесаренко А. В. ТРАКТАТ МАРКА ПОРЦІЯ КАТОНА СТАРШОГО «ПРО ЗЕМЛЕРОБСТВО» («DE AGRI CULTURA»): ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «КЛАСИЧНЕ РАБСТВО В ІТАЛІЇ».....	227
Черевко І. А., Ворон О. П. СТВОРЕННЯ АНГЛІКАНСЬКОЇ ЦЕРКВИ.....	229
Артемова Ю. І., Совтис Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЗЕМЛЯ» В РОМАНАХ У. САМЧУКА «МАРІЯ» І «НА ТВЕРДІЙ ЗЕМЛІ».....	232
Yerzhykevych O. Y. EFFECTIVENESS OF USAGE PROCESS APPROACH TO TEACHING WRITING IN SECONDARY SCHOOL.....	233
Матяшук М. М., Шульжук Н. В. ТЕХНІЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ЯК ПРЕЗЕНТАЦІЯ ПСИХОЛОГІЗМУ У РОМАНІ О. ТУРЯНСЬКОГО «ПОЗА МЕЖАМИ БОЛЮ» .....	235
Мудрик І. Г., Богачик М. С. THE EFFECTIVENESS OF VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN PRIMARY SCHOOL.....	236
Недбайло І. В. Богачик М. С. THE EFFECTIVENESS OF SCANNING AND SKIMMING IN SECONDARY SCHOOL.....	238
Ткачук М. М. СПЕЦИФІКА СИНТАКСИЧНОЇ БУДОВИ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ АКАДЕМІКА ШУЛЬЖУКА.....	239
Боюка Н. А., Присяжнюк І. М. РОЗРОБКА МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З КУРСУ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ В РАМКАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	242
Вальд Б., Виткалов С. В. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИДАВНИЧОЇ СФЕРИ РІВНЕНЩИНИ.....	243
Галушко Я. А. БАРВИСТИЙ ДИВОСВІТ КАЗКОВИХ ОБРАЗІВ МАРІЇ ПРИЙМАЧЕНКО.....	244
Гармадій О. С., Тюска В. Б. СУЧАСНА МУЗЕЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	246
Демків А. Р., Якимчук С. Н. ФОЛЬКЛОР ЯК ДОМІНАНТА ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА МИКОЛИ КОЛЕССИ У КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	249
Король О. П., Костюк Л. К. МИКОЛА ЛЕОНТОВИЧ – ТВОРЕЦЬ ВСЕСВІТНЬО ВІДОМОЇ ПІСНІ «ЩЕДРИК»: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	250
Кухарська Я. А., Виткалов В.Г. ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ДОЗВІЛЛЯ У КОЛЕДЖІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ.....	252
Лось М., Кучина Н.І. МОЛОДІЖНЕ ДОЗВІЛЛЯ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ.....	253
Ляшенко М.В., Тюска В.Б. КВЕСТ КІМНАТИ ЯК НОВИЙ ВИД РОЗВАГ.....	254
Панасюк А. С., Шеретюк Р. М. ДО ПИТАННЯ ІДЕЙНИХ ЗАСАД МИСТЕЦТВА ПОСТМОДЕРНІЗМУ.....	255
Перетяцько І. С. Шеретюк Р. М. ТВОРЧИСТЬ АНТОНІО ГАУДІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА.....	256
Прокопчук В. І. ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО КРАСЗНАВСТВА В УКРАЇНІ.....	258
Симонович І. О., Костюк Л. К. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	259
Угрин С. Й., Тюска В. Б. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПРОЦЕСИ СТАРОСАМБІРЩИНИ У ХХ ст.....	260
Усик О. С., Костюк Л. К. НАРОДНИЙ ОДЯГ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	262
Целінська Г. С., Костюк Л. К. ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО АВАНГАРДУ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	263
Шкарадюк О., Кучина Н.І. ГРА ЯК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ.....	265
Яремчук Д.Г., Шеретюк Р. М. КОНЦЕПТ «ВРАЖЕННЯ» ТА ЙОГО РОЛЬ В МИСТЕЦТВІ ІМПРЕСІОНІЗМУ.....	266